

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII  
AL REPUBLICII MOLDOVA  
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI



UNIVERSITATEA DE STAT  
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI



UNIVERSITATEA LIBERĂ  
INTERNAȚIONALĂ DIN  
MOLDOVA



UNIVERSITATEA „PETRE ANDREI”  
DIN IAȘI

**SILVIA BRICEAG**  
(coordonator)

***Asistența psihologică la etapa  
contemporană: realități și perspective***

**Psychological assistance in the contemporary stage: realities and  
perspectives**

***Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională***

***21 Octombrie 2022 / 21 October 2022***

**Bălți, 2022**

CZU: 082=135.1=161.1

A88

**Coordonator:** *Silvia BRICEAG*, conf. univ., dr. în psihologie

*Aprobată și recomandată pentru editare de către Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.*

Lucrarea încorporează materialele Conferinței Științifice cu participare internațională **„Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective**

Sperăm că achizițiile științifice prezentate în acest volum să fie utile atât pentru specialiștii din domeniile: psihologie, educație, medicină, asistență socială, cât și pentru publicul larg interesat de asistența psihologică la etapa contemporană.

**Organizatori / Organizer:** Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de psihologie

**Parteneri / Partners:** Facultatea de Științe Sociale și ale Educației, Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației și Asistență socială, Universitatea „Petre Andrei”, Iași, România

#### **Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții din Republica Moldova**

**Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective”, conferință științifică internațională (2022 ; Bălți).** Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective = Psychological assistance in the contemporary stage: realities and perspectives : Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 21 octombrie 2022 / coordonator: Silvia Briceag ; comitetul științific: Natalia Gașoi (președinte) [et al.] ; comitetul organizatoric: Silvia Briceag (președinte) [et al.] . - Bălți : [US "Alec Russo"]. 2022. - 394 p. : fig., tab. - Cerințe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Min. Educației și Cercetării al Rep. Moldova, Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți, Univ. Liberă Intern, din Moldova, Univ. "Petre Andrei" din Iași. - Tit. parai.: 1b. rom., engl. - Texte : 1b. rom., rusă. - Rez.: 1b. engl. - Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-50-295-5(PDF).

***Autorii își asumă răspunderea pentru conținutul și aspectul lucrărilor***

© Universitatea de Stat „Alec Russo ” din Bălți, 2022

ISBN978-9975-50-295-5(PDF)

## Comitetul științific / Scientific Committee

### Președinte / Chair:

**Natalia GAȘIȚOI**, conferențiar universitar, doctor, Rectorul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova.

### Membri / Members:

**Silvia BRICEAG**, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de Psihologie.

**Valentina PRITCAN**, conferențiar universitar, doctor, Prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova.

**Cristina Maria STOICA**, profesor universitar, doctor, Universitatea „Petre Andrei”, Iași, România.

**Mihai ȘLEAHIȚCHI**, conferențiar universitar, doctor habilitat, Universitatea de Stat din Moldova

**Iulia RACU**, doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

**Svetlana RUSNAC**, conferențiar universitar, doctor, Decanul Facultății de Psihologie, Științe ale Educației și Asistență socială. Universitatea Liberă Internațională din Moldova.

**Anișoara SANDOVICI**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea „Vasile Alecsandri”, din Bacău, România.

**Viorel ROBU**, lector universitar, doctor, Universitatea „Vasile Alexandri” din Bacău, România

**Бронюс АЙСМОЛТАС**, кандидат психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия

**Наталья НОВАК**, кандидат психологических наук, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Беларусь.

## Comitetul organizatoric / Organizational Committee

### Președinte / Chair:

**Silvia BRICEAG**, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de Psihologie, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova.

### Membri / Members:

**Luminița SECRIERU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

**Maria CORCEVOI**, lector universitar, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

**Lilia NACAI**, asistent universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

**Vasile GARBUS**, asistent universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

**Monica Lusiana MIHAILA**, lector universitar, doctor, Universitatea „Petre Andrei”, Iași, România.

**Narcisa Gianina CARANFIL**, lector universitar, doctor, Universitatea „Petre Andrei” din Iași.

**Анна КРУТОЛЕВИЧ**, кандидат психологических наук, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Беларусь

**Lilia ABABII**, bibliotecară, grad de calificare superior, coordonatoarea Centrului de Informare al României.



## SUMAR

<b>Comunicări în plen</b> .....	7
<b>Mihail ȘLEAHTIȚCHI.</b> Didactogenia, între fobie și nevroză, dispnee și tahicardie.....	7
<b>Svetlana RUSNAC, Aurelia МИХАИ.</b> Statutul social și indiciile acestuia în opiniile populației din Republica Moldova. ....	15
<b>Secțiunea I</b> .....	23
<b>Igor RACU.</b> Violența, agresivitatea și personalitatea preadolescentului.....	23
<b>Silvia BRICEAG, Alexandra HRIȚCU.</b> Rolul psihologului în identificarea și asistarea cazurilor de violență domestică.....	28
<b>Elena LOSÎI.</b> Starea de bine a angajaților din instituții publice și private. ....	35
<b>Светлана РУСНАК, Станислав ГУРЕНКО.</b> Отцовство как фактор изменений в структуре ответственности в молодом возрасте .....	39
<b>Lilia PAVLENCO.</b> Cauzele arderii emoționale la vârsta tinereții. ....	45
<b>Natalia COJOCARU, Luminița ZUBCO, Aurelia ȘEREMET.</b> Riscuri psihosociale la locul de muncă: afecțiunile musculoscheletice (constatări empirice și repere privind asistența psihologică). ....	50
<b>Анна КРУТОЛЕВИЧ, Екатерина ЖАКУН.</b> Психологическая помощь медицинским работникам: эмпирический анализ компонентов психологического здоровья. ....	53
<b>Beatrice Maria STANDAVID.</b> Bariere și limite în comunicarea profesor - adolescent. ....	55
<b>Adrian Gheorghe STANDAVID.</b> Un prim pas în formarea conștiinței identitare - cercul de istorie. ....	59
<b>Tatiana ROȘCA.</b> Familia - determinantă esențială în conturarea identității etnice. Cazul adolescenților moldoveni imigranți din Italia. ....	61
<b>Cristina CRUDU.</b> Integrarea socială a femeilor supuse violenței în familie, beneficiare a serviciilor de asistență socială.....	67
<b>Adriana POPOVICI.</b> Formarea valorică - condiție a maturității sociale în tranziția la vârsta adultă. ....	71
<b>Lilia NACAI.</b> Competența de comunicare nonviolentă - resursă a competenței parentale.....	74
<b>Lorena MAXIM, Dennis Ștefan MAXIM.</b> Efectele dezvoltării inteligenței emoționale asupra fenomenului actual - stresul.....	78
<b>Pașa TIMOFEI,Angela CALANCEA.</b> Autismul și terapia ocupațională. ....	82
<b>Irina MUNTEAN.</b> Личностный профиль сотрудников IT сферы.....	89
<b>Aliona GUȚUL.</b> Particularitățile dezvoltării inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică. ....	93
<b>Родион ДЖАМАЛЕТДИН, Елена СИРОТА.</b> Современная концептуальная психология преподавания мировой литературы.....	99
<b>Ludmila BEJENARI.</b> Acordarea asistenței specializate copiilor refugiați și familiei acestora.....	101
<b>Ionuț-Constantin MANOLE.</b> Învățarea mixtă. ....	104
<b>Emil Sorin BLOJ.</b> Reușita școlară - între teorie și practică. ....	108
<b>Мария ВАСИЛЬЕВА.</b> Копинг-стратегии у детей, оставшихся без попечения родителей. ....	111
<b>Анна ЯРОШЕВИЧ.</b> Возможности оказания психологической помощи и самопомощи в условиях высоких информационных.....	115
<b>Secțiunea II</b> .....	118
<b>Jana RACU.</b> Особенности адаптации, тревожности и агрессии в подростковомвозрасте. ....	118
<b>Cristina-Maria STOICA, Daria CONSTANTIN.</b> Analiza stresului în rândul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. ....	124
<b>Elena LOSÎI.</b> Strategii de coping al stresului la adolescenți. ....	134
<b>Svetlana RUSNAC, Johnny KHORY.</b> Distanțele sociale și adaptabilitatea studenților internaționali din Republica Moldova .....	139
<b>Oxana PALADI.</b> Caracteristici ale nivelurilor adaptării psihosociale la vârsta adolescenței. ....	144

<b>Daniela CAZACU, Marina SIVOLOBOVA.</b> Когнитивно-поведенческая и рационально-эмотивная терапия в психологическом консультировании подростков с генерализованной тревожностью .....	148
<b>Елена ЛУПЕКИНА.</b> Особенности школьной адаптации учащихся 5-х классов с различной привязанностью к членам семьи. ....	158
<b>Анна КРУТОЛЕВИЧ, Кристина ИВАНОВА.</b> Эффективность психоаналитического и когнитивноповеденческого подходов в лечении обсессивно-компульсивного расстройства. ....	161
<b>Violeta VRĂBII.</b> Intervenții orientate spre empowerment în dezvoltarea emoțională a cadrelor didactice .....	164
<b>Natalia BRAILEAN.</b> Экспериментальное исследование доминирующих мотивов в структуре мотивационной сферы и потребностей студентов вузов разного профиля, их связь с эмоциональным интеллектом и гендерные различия. ....	169
<b>Tatiana ROȘCA, Alexandr DOROSEVICI.</b> Trauma migrației. Abordare psihoterapeutică .....	173
<b>Lilia NACAI.</b> Competențele și comunicarea interculturală în asistența psihologică a refugiaților. ....	178
<b>Diana GHERMAN.</b> Importanța comunicarea eficientă în mediul online pentru adolescenți - aspecte practice..	181
<b>Tatiana BESCHIERU.</b> Educația copiilor în familiile asistenților parentali profesioniști. ....	184
<b>Мария ВАСИЛЬЕВА.</b> Особенности детей-сирот в эмоциональном интеллекте. ....	188
<b>Анастасия МОРОЗОВА.</b> Гендерные установки женщин с разным уровнем профессиональной самореализации. ....	191
<b>Ирина ПЫЛИШЕВА.</b> Креативные виды адаптивной физической культуры .....	194
<b>Secțiunea III.....</b>	197
<b>Petru JELESCU, Marcel TELEUCĂ.</b> Teoria rezultanței. ....	197
<b>Maria PLEȘCA, Mihaela ICHIM.</b> Determinante psihologice ale motivației pentru succes la adolescenți. ....	201
<b>Luminița SECRIERU, Roman BABĂRĂ.</b> Relația dintre nivelul de autocontrol și predispoziția de a adopta comportament delinvent la adolescenți .....	206
<b>Maria CORCEVOI.</b> Consilierea parentală ca factor de armonizare a relațiilor copii-părinți. ....	212
<b>Анна КРУТОЛЕВИЧ, Алла РАВИНА.</b> Характеристика межличностных отношений лиц юношеского возраста. ....	216
<b>Елена СИРОТА, Надежда СУША.</b> Психолого - педагогические аспекты обучения младших школьников иностранным языкам.....	221
<b>Анна КРУТОЛЕВИЧ, Алексей ЖАКУН.</b> Организационная поддержка медицинских работников как часть психопрофилактики и её роль в структуре психологической помощи. ....	226
<b>Diana CECAN.</b> Percepția asupra bolii și calitatea vieții adultului aflat la tratament prin hemodializă cronică. ..	229
<b>Natalia CIUBOTARU.</b> Sisteme și modalități eficiente a comunicării augmentative în dezvoltarea copiilor cu dizabilități severe.....	233
<b>Violina GHEORGHÎȚA.</b> Conceptul asupra conștiinței de sine în proces de autodezvoltare și autoactualizare personală.....	238
<b>Svetlana RUSNAC, Natalia MUSIENCO.</b> Calitatea vieții și adaptabilitatea studenților .....	243
<b>Elena PRUNICI.</b> Repere psihopedagogice privind impactul realizării conexiunilor biologiei cu viața cotidiană. ....	252
<b>Ecaterina POPA.</b> Rezultatele studiului privind agresivitatea și autoagresivitatea ca efecte ale privării de libertate. ....	256
<b>Alexandra-Cristina NICOLESCU, Aurelia GLAVAN.</b> Relația dintre stres și anxietate la sportivi.....	261
<b>Stela CHISELIȚA.</b> Motivația pentru învățare la preadolescenți - modalități de dezvoltare .....	267
<b>Irina BURCA, Liudmila ANȚIBOR.</b> Влияние стиля воспитания на оформление оазличных свойств личности. ....	272
<b>Natalia PRISĂCARU.</b> Dislexie: metode de învățare a alfabetului. ....	275
<b>Rodica UNGUREANU.</b> Dezvoltarea educației estetice la elevi în baza costumului tradițional și a produselor vestimentare realizate. ....	280

<b>Анна ГАРБУЗ.</b> Профилактика нервно-психического напряжения в юношеском возрасте. ....	282
<b>Анна КУРИЛО.</b> Важность развития эмоционального интеллекта у учащихся педагогических специальностей. ....	285
<b>Victoria MAXIMCIUC.</b> Problema digitalizării a persoanelor cu dizabilități. ....	288
<b>Secțiunea IV</b> .....	291
<b>Iulia RACU, Mirela STANCIU.</b> Diferențe de gen și de vârstă în manifestarea agresivității la adolescenți. ....	291
<b>Valentina OLARESCU.</b> Evaluarea copilului cu dizabilitate neuromotorie. ....	297
<b>Lilia PAVLENCO, Cătălina CERNOPOLC.</b> Rolul activităților de training în diminuarea agresivității la adolescenți. ....	303
<b>Natalia COJOCARU.</b> Strategii de intervenție psihosocială din perspectiva școlii ca organizație (actualizări și ilustrații de caz) .....	308
<b>Maria PLEȘCA, Victoria MAXIMCIUC.</b> Bournout și autocontrol la angajații din domeniul educațional. ....	312
<b>Daniela CAZACU.</b> Dezvoltarea socio-emoțională a copiilor: diferențe de gen. ....	319
<b>Анна КРУТОЛЕВИЧ, Мария КАЕШКО.</b> Взаимосвязь созависимого поведения и копинг-СТРАТЕГИИ. ....	323
<b>Елена ЛУПЕКИНА, Мария РОМАНОВИЧ.</b> Уровень жизнестойкости и восприятие социальной поддержки у белорусских школьников. ....	327
<b>Simion Dănuț SIMION.</b> Compersiunea de la poliamorie la monogamie .....	331
<b>Florin-Marius VOICU, Jana RACU.</b> Sistemul de valori personale și sensul în viață. ....	335
<b>Maria POPESCU, Lucia CEPRAGA.</b> Reziliența în vointextul ecosistemului educațional din Republica Moldova .....	338
<b>Rodica BALAN.</b> Percepția importanței aspectului fizic în societatea contemporană. ....	343
<b>Andreea Cristina PLEȘEA.</b> Mecanismele de coping și inteligența emoțională la adolescenți. ....	348
<b>Lenuța OLARU.</b> Influența factorilor socio-demografici asupra conștiințiozității personalului militar. ....	352
<b>Viorica ȚÎLEA.</b> Sugestii pentru adaptarea activităților în sprijinul copiilor cu dizabilități severe - Tulburări din Spectrul Autist. ....	357
<b>Lucia BÎTCĂ.</b> Registrul nonverbal-parte componentă a managementului impresiilor în mediul organizațional. ....	361
<b>Vasile GARBUZ.</b> Aspecte psihologice ale dependenței de țigări electronice în rândul tinerilor. ....	365
<b>Ioana-Dana PURCARU, Victoria MAXIMCIUC.</b> Diminuarea eșecului școlar la copiii cu tulburare de limbaj. ....	369
<b>Gheorghe-Ionuț PURCARU, Victoria MAXIMCIUC.</b> Influența tulburărilor de limbaj asupra stimei de sine la școlarul mic. ....	372
<b>Ольга МЕЛЬНИК.</b> Программа психологической помощи подросткам в кризисной ситуации. ....	377
<b>Анастасия ВОЛЧЕНКОВА.</b> Проблема акцентуаций характера в реагировании в кризисной ситуации. ....	380
<b>Tatiana ROȘCA, Pomena-Manuela BACIU.</b> Influențe afective ale obezității masculine. ....	383
<b>Диана РОЩУПКИНА.</b> Влияние социально-демографических факторов на асертивность современных студентов. ....	389

## DIDACTOGENIA, ÎNTRE FOBIE ȘI NEVROZĂ, DISPNEE ȘI TAHICARDIE

Mihail ȘLEAHTIȚCHI, conferențiar universitar, doctor habilitat,  
Universitatea de Stat din Moldova

**Abstract.** *Teachers' inability to comply with the rules of the organization and conduct of the training process leads to a negative attitude of their students towards learning. The evidence that specialists from this field have been able to record to this day attests that, as a rule, the appearance of the targeted type of negativism is linked to cases where the inappropriate professional behavior of the teaching staff has as a purpose the dissemination of induced phobia states in the classroom, classroom-induced anxiety, classroom-induced frustration, classroom-induced depression or/and classroom-induced neurosis. As soon as they appear, the states in question impose themselves as factors affecting work disposition and resistance to effort. In such a case, students will find it extremely difficult - or even impossible - to perform an activity that is rewarding, fast and of good quality. Their attitude towards learning will degrade significantly, turning into a sort of a positioning that will minimize - or even exclude - the idea that things aimed at acquiring knowledge, skills and abilities should be done with selflessness and pleasure, out of conviction and on your own initiative, conscientiously and with great diligence.*

**Keywords:** *didactogeny, negative attitude towards learning, classroom-induced phobia, classroom-induced anxiety, classroom-induced frustration, classroom-induced depression, classroom-induced neurosis, somato-physiological effects.*

Într-un studiu realizat cu ceva timp în urmă<sup>1</sup> am arătat că didactogenia, ca expresie concentrată a greșelilor profesionale comise - voluntar sau involuntar – de către cadrele didactice, pune presiuni nedorite pe discipolii acestora, erodându-le semnificativ capacitatea de învățare.

Intenționăm, acum, să dezvoltăm subiectul, în intenția de a demonstra că, în paralel cu alterarea capacității de a învăța, inaptitudinea cadrelor didactice de a fi pe potriva normelor de organizare și desfășurare a procesului de instruire afectează și felul în care discipolii acestora își manifestă poziția în raport cu ceea ce înseamnă, la modul general, „a studia”, „a cunoaște”, „a însuși”. De această dată, situația este de așa natură încât se poate vorbi, fără teama de a greși, despre negativizarea atitudinii pe care discipolii la care ne referim o au față de învățare.

Atunci când greșelile comise de profesori nu au efecte negative semnificative – arată, în context, D. Popovici [1] –, elevul manifestă atitudini pozitive față de procesul la care ia parte. El vine cu plăcere la școală, participă activ și cu rezultate bune la procesul de învățare. Adâncind și extinzând greșelile, profesorul poate determina schimbarea acestor atitudini. Fie că nu respectă normele psihologice și pedagogice, fie că nu îndeplinește corect alte obligații reale față de elevi, profesorul devine sursa negativizării atitudinii față de procesul de învățare.

În ce condiții anume se manifestă genul vizat de negativizare? Care sunt semnele care indică la prezența reală a acestuia?

Parcurgerea atentă a surselor de specialitate [2] pune în evidență existența a cel puțin cinci semne revelatoare care merită să fie nuanțate și luate în calcul.

---

<sup>1</sup>Vezi, în acest sens, M. Șleahtițchi. Didactogeny, Between delay and fatigue, overwork and demotivation. În: *Bulletin of Integrative Psychiatry*, New Series, Year XXVIII, no.2(93), June 2022, pp. 115-127 [ISSN 2393-2694; ISSN-L 1453 - 7257] [Journal B+ CNCS and Indexed IDB by Index Copernicus International, DOAJ, Erih Plus, Gale Cengage, CEEOL, Crossref]. Disponibil: [http://dev.buletindepsihiatrie.ro/bpi-nr-1-2022/sau/și M.Șleahtițchi. Didactogenia ca factor de patologizare a capacității de învățare \(elemente pentru o meta-analiză a fenomenului de eșec școlar\)/Didactogeny as a factor pathologizing learning ability \(elements for a meta-analysis of the phenomenon of school failure\)](http://dev.buletindepsihiatrie.ro/bpi-nr-1-2022/sau/și_M.Șleahtițchi_Didactogenia_ca_factor_de_patologizare_a_capacității_de_învățare_(elemente_pentru_o_meta-analiză_a_fenomenului_de_eșec_școlar)/Didactogeny_as_a_factor_pathologizing_learning_ability_(elements_for_a_meta-analysis_of_the_phenomenon_of_school_failure)). În: *Psihologie. Revistă științifico-practică*, volumul 40, nr. 1, 2022, pp. 43-57 [Categorica B, ISSN E 2537-6276, ISSN P 1857-2502, <http://key.upsc.md>].

Primul semn este legat de cazurile în care comportamentul profesional inadecvat al cadrelor didactice are ca finalitate profilarea stării de fobie indusă în clasă. Această stare se manifestă, de cele mai multe ori, în varianta unei îngrijorări excesive și persistente față de învățare, a unei agitații irezonabile care scoate în prim plan frica de a fi umilit sau stânjenit de către profesor. Simțul de neliniște și teamă este adeseori însoțit de efecte precum pierderea interesului pentru studii, ieșirea la iveală a „lenei intelectuale” sau/și conturarea sentimentului de mânie. Constituind expresia unei autentice tulburări de adaptare, starea de fobie indusă în clasă face ca respectivele categorii de școlari să nu-și onoreze obligațiunea de a fi prezente la toate orele de curs, de a se pregăti în mod conștiincios la fiecare disciplină de studiu, de a manifesta deschidere, înțelegere și respect față de cadrele didactice, de a nu utiliza telefoanele mobile în timpul examenelor și lucrărilor de control sau de a nu părăsi sălile de studiu pe durata realizării procesului de învățământ. Nu sunt rare nici cazurile în care, pe același fundal, apar reacții de refuz (când, în mod deschis, elevii renunță la studii) sau/și reacții de panică (când tentativele de a-i ține cu forța pe elevi în sălile de studii se soldează cu apariția unei profunde senzații de spaimă violentă).

Inspirându-ne de lucrările lui S.G. Hofmann – în mod special, din *Cognitive factors that maintain social anxiety disorder: A comprehensive model and its treatment implications* [3] –, putem să afirmăm că toți acei școlari care se văd nevoiți să treacă prin starea de fobie indusă în clasă ajung – mai devreme sau mai târziu – să considere că:

- (i) valoarea lor este dată de modul în care îi evaluează profesorii (ceea ce îi face să se teamă că vor fi aspru judecați de către aceștia);
- (ii) le lipsește abilitatea de a comunica atât cu profesorii, cât și cu colegii săi (ceea ce îi face să se teamă că, într-un viitor apropiat, nu vor fi capabili să interacționeze cu aceștia);
- (iii) nu sunt suficient de buni în situațiile de învățare (ceea ce îi determină să considere că sunt „indezirabili”, „non-atractivi”, „inadecvați”);
- (iv) nu își pot controla emoțiile în procesul de învățare și că, în principiu, acestea nu pot fi în niciun fel schimbate.

De bună seamă, starea de fobie indusă în clasă aduce prejudicii considerabile procesului de instruire, limitându-i energiile și denaturându-i efectele. Or, din cauza ei, cei ce au datoria de a demonstra implicare și responsabilitate pe dimensiunea dobândirii de noi cunoștințe, priceperi și deprinderi vor avea tendința de a-i atribui dimensiunii în cauză calificativul de „loc periculos” și de a prezice, în cele din urmă, prăbușirea tuturor speranțelor legate de învățare și rolul edificator al acesteia.

Cel de-al doilea semn ține de cazurile în care comportamentul profesional inadecvat al cadrelor didactice cauzează apariția stării de anxietate indusă în clasă. Tipul vizat de anxietate reprezintă, en meso, o stare de adâncă neliniște care derivă din teama școlarilor de a fi judecați în termeni duri/necruțători de către reprezentanții corpului didactic. Starea avută în vedere se manifestă prin griji obsesive legate de perspectiva instituirii unui climat conflictual și, respectiv, prin tendința de a lua o atitudine de opoziție față de o asemenea perspectivă. De asemenea, după cum arată rezultatele mai multor cercetări psihologice cu caracter empiric, starea de anxietate indusă în clasă poate să perturbeze modul în care școlarii se autoapreciază și, totodată, să inhibe, la cote extrem de înalte, dorința acestora de a-și etala cunoștințele sau aptitudinile asimilate. În unele cazuri, se atestă apariția mutismului selectiv, a unei tulburări de natură psihică care se rezumă la inabilitatea de a rosti cuvinte/comunica verbal în cadrul procesului de predare-învățare (nu și în cel al familiei sau al cercului de prieteni). Arătând „înmărmuriți”, cu expresii faciale fade, școlarii prezintă, în asemenea circumstanțe, una sau mai multe dintre următoarele trăsături: evitarea contactului vizual cu cei din jur, timiditate excesivă, sensibilitate exagerată la stimuli (în mod special, la atingeri), negativism, comportament opoziționist, crize de furie.

Adeseori, starea de anxietate indusă în clasă își găsește expresie în anxietatea față de testare (examen, colocviu, lucrare de control etc.). Deși un elev anume poate avea cunoștințe sau abilități practice bune sau chiar foarte bune, după cum și o motivație puternică pentru a-și demonstra competențele, anxietatea față de testare îl va împiedica să obțină rezultatul scontat.



Lucrul acesta se întâmplă în virtutea faptului că tipul vizat de anxietate poate afecta atât capacitatea de concentrare a atenției, cât și capacitatea mnezică, făcând dificilă sau chiar imposibilă reamintirea materialului învățat anterior. Drept consecință, notele/calificativele obținute nu reflectă nivelul real al elevului și, în același timp, nu caracterizează pe deplin eforturile pe care acesta le-a depus în vederea pregătirii pentru respectiva formă de evaluare. Se creează, în cele din urmă, un cerc vicios sau – în alți termeni – un lanț diabolic prin care, după cum afirmă specialiștii din domeniu, „anxietatea față de testare conduce la rezultate slabe, iar acestea, la rândul lor, întăresc cele două dimensiuni ale anxietății față de testare, și anume credințele și stările emoționale negative în raport cu situațiile de evaluare”.

Nimic îmbucurător, evident. Observăm, cu îngrijorare, cum procesul de învățare își pierde din rost și vigoare, căzând sub imperiul unei stări atitudinal-emoționale extrem de potrivnice. A unei stări care, punând într-o lumină proastă condiția psihomorală a celor „chemați să studieze cu sârguință”, transformă activitățile de învățare în surse de agitație sporită și panică nelămurită.

Al treilea semn ține de circumstanțele în care greșelile profesionale comise de cadrele didactice contribuie la apariția stării de frustrare indusă în clasă. Manifestând nepăsare, intoleranță, lipsă de tact sau/și empatie, cei cărora le revine înalta misiune de a preda materii de învățământ nu fac altceva decât să le provoace celor cărora le sunt adresate aceste materii dispoziții de incertitudine și inhibiție, de nesiguranță și pesimism, de inferioritate și neputință, de nemulțumire și dezinteres. Ceea ce ar fi trebuit să reprezinte „o activitate progresivă, metodică și intensivă de acces la cunoaștere și acțiune pusă sub controlul personalului didactic și bazată pe efortul personal al elevilor” sau o „activitate complexă, desfășurată în mod sistematic și organizat de către elevi și profesori, prin care se urmărește înzestrarea celor dintâi cu un sistem de cunoștințe, deprinderi, capacități și competențe” arată, acum, altfel. Dispar câteva elemente esențiale: interesul personal al elevilor, efortul și implicarea responsabilă a acestora. Partea cea mai bună și cea mai frumoasă a procesului de învățământ intră în întuneric, se stinge, încetează să mai existe. Elevii sunt puși în fața unui fapt negativ împlinit: ei sunt văzuți ca fiind lipsiți de importanță. Ca urmare, în conștiința lor, ideea de învățare se prezintă în varianta unei „prăbușiri de speranțe” sau – în alți termeni – a unei „privări de lucruri” (pentru care, adineauri, exista tot interesul și toată deschiderea).

Semnul al patrulea își vedește existența ori de câte ori se instaurează starea de depresie indusă în clasă. Atunci când profesorii își tratează discipolii – fie voluntar, fie involuntar – cu dezinteres, aroganță sau /și trivialitate, se poate observa cum aceștia din urmă își pierd cumpătul, căzând, într-o măsură mai mare sau mai mică, sub dominația unei pronunțate tulburări afective caracterizate prin prezența iritabilității, nemulțumirii și tristeții. Se observă cum ei încep să se plictisească, demonstrând lipsă de interes pentru materialul predat, neimplicare, neacceptare, respingere. Sentimentele de inutilitate, nefericire și eșec sunt acele opreliști intime care, la acest moment, le deformează, de o manieră semnificativă, facultatea de a simți, de a cunoaște și de a acționa.

Sursele de specialitate – cu care am operat și pe care le-am prezentat ceva mai devreme – pun în evidență ideea potrivit căreia tulburarea depresivă indusă în sala de studii poate fi, ca și în multe alte împrejurări, de trei tipuri – majoră, distimică și dublă.

Tulburarea depresivă majoră se caracterizează prin prezența unuia sau mai multor episoade. În funcție de numărul de episoade, tulburarea depresivă majoră se împarte în tulburare depresivă majoră cu un singur episod și tulburare depresivă majoră recurentă.

Tulburarea depresivă majoră cu un singur episod redă tipul de dereglare/învolverare a procesului de învățământ care își face apariția atunci când, aproape zilnic, pe o perioadă de aproximativ două săptămâni, se atestă prezența următoarelor simptome:

- stare de spirit proastă (elevul manifestă o prostrație profundă și simte o disperare accentuată);
- pierderea interesului pentru activitățile didactice curente (elevul nu mai este capabil să simtă emoții plăcute pentru disciplina/materia de studii care i-a atras ceva mai devreme/în trecut atenția);

- scădere a energiei și oboseală (elevul nu se simte în stare să efectueze sarcini de învățare simple, este epuizat și obosit);
- sentimente de vinovăție, inutilitate și nepricepere (elevul își asumă încontinuu o vină pe care nu o are, simte că-l deranjează pe profesor, consideră că aflarea sa în sala de studii/școală nu are sens);
- dificultăți de concentrare și de gândire (elevul manifestă o încetinire a activității de gândire, care poate fi atribuită tentativei de a reduce suferințele legate de învățare).

În viziunea mai multor specialiști din domeniu, pentru a constata existența tulburărilor depresive majore, nu este neapărat necesar să fie prezente toate simptomele. Este suficient, spun ei, să fie prezente doar două dintre acestea – starea de spirit proastă și pierderea interesului pentru învățare/studii. Tot ei, mai afirmă că în cazul tulburării depresive majore care reprezintă, în fond, „o schimbare față de nivelul anterior de funcționare”, nu sunt în niciun fel justificate intervențiile cu caracter medical.

Atunci când intervin tulburările depresive cu caracter recurent, se atestă prezența unor episoade depresive de aceleași sau de multiple/varii intensități, despărțite de intervale libere, cu evoluție cronică pe o durată mare de timp. Elevii care sunt mai susceptibili la depresia recurentă se încadrează, de regulă, în următoarele caracteristici definitorii:

- au suferit mai mult de trei episoade depresive majore;
- au avut două episoade de tulburare dispozițională în ultimii trei ani;
- au avut un episod de tulburare depresivă cu un an în urmă;
- prezintă în mod constant simptome reziduale ale unui episod depresiv (spre exemplu, lipsa interesului pentru învățare sau/și evitarea implicărilor în activitățile organizate la nivel de clasă/grupă academică);
- severitatea episodului depresiv (tulburare care include trăsături cu un pronunțat caracter psihotic).

Tulburarea depresivă distimică, la rândul său, se caracterizează printr-o durată lungă (de aproximativ doi ani) și, totodată, prin simptome a căror severitate nu este suficientă pentru a le aplica calificativul de „indicii ai episodului depresiv major”. În cei doi sau aproape doi ani de durată a tipului vizat de tulburare, simptomele pot să nu fie prezente timp de maximum două luni. În cazurile legate de apariția și menținerea tulburării depresive de factură distimică, elevul manifestă energie scăzută, dificultăți de concentrare sau de luare a deciziilor, stimă de sine scăzută, dezinteres pentru studii și sentimente de disperare. Și de această dată, potrivit specialiștilor, nu este neapărat necesar să fie prezente toate simptomele, ci doar două dintre ele (indiferent de cum se denumesc).

Cât privește tulburarea depresivă dublă, aceasta apare atunci când elevii cu tulburare depresivă distimică prezintă simultan și o tulburare depresivă majoră.

Contribuind, de o manieră semnificativă, la instaurarea unui tonus scăzut de activitate psihică, însoțit de o dispoziție sufletească astenică, de o tristețe excesivă, de o deprimare accentuată și de o fatigabilitate amplificată peste măsură, depresia indusă în clasă redă tipul de energie malefică care poate ușor de tot deforma sensul procesului de învățare (= „schimbare selectivă și permanentă în cunoaștere și comportament centrată pe întreaga personalitate a elevului, pe zestrea genetică, intelectul și motivația acestuia”). Văzându-se nevoiți să se confrunte cu depresia avută în vedere, mulți – dacă nu chiar toți – din acei care urmează să înregistreze performanțe observabile pe dimensiunea „schimbării selective și permanente în cunoaștere și comportament” vor fi incapabili să reziste în fața dificultăților de ordin cognitiv și vor fi lipsiți de orice inițiativă ori de câte ori se va pune problema asimilării de noi idei și aptitudini. Din zi în zi, cu o frecvență crescândă, ei, expresia lui N. Sillamy [4], vor suferi din cauza neputinței sale, având impresia că facultățile lor intelectuale, dar mai ales atenția și memoria, sunt degradate.

În fine, cel de-al cincilea semn arată că greșelile profesionale pe care reprezentanții corpului didactic le comit, vrând-nevrând, în raport cu discipolii lor au capacitatea de a-i face pe aceștia din urmă să fie purtătorii unei nevroze induse în clasă sau – într-o altă formulare, agreată de un număr considerabil de specialiști – a unei nevroze didactice (didactic neurosis). Exprimând o modalitate specifică de apărare împotriva temerilor, a urii și agresivității generate de incompetența profesională a cadrelor didactice, nevroza la care ne referim este foarte diferită sub aspect de manifestare. În baza acestui fapt, s-a stabilit, pe parcurs, că ea poate fi de cel puțin opt tipuri: alarmantă, obsesivă, depresivă, isterică, astenică, ipohondrică, logoneurotică și anorexică.

Nevroza didactogenă de tip alarmant poate fi asociată cu apariția stării de adâncă neliniște și tulburare, a unei stări generate de comportamentul sfidător/agresiv al cadrului didactic sau/și de posibilitatea obținerii unor note/calificative proaste în cadrul unor eventuale testări (examene, colocvii, lucrări de control etc.).

Nevroza didactogenă de tip obsesiv se caracterizează prin apariția unor ticuri nervoase susceptibile, în calitatea lor de „mici” mecanisme de apărare, să-i apere întrucâtva pe elevi în fața stresului psihoemoțional indus de comportamentul inadecvat al cadrului didactic (grimase, încruntare, ridicarea sprâncenelor, clipitul ochilor, încrețirea nasului, mișcări ale capului în diverse direcții, strângerea pumnilor, căscat, oftat, dregerea vocii, expirație sacadată, uzul de cuvinte obscene în public (coprolalie), repetarea propriilor cuvinte (palilalie), imitarea mișcărilor și a gesturilor celor din jur (ecokinezie) etc.). Este de remarcat faptul că toate aceste ticuri tind să se înmulțească / să devină și mai frecvente, dacă respectivele cadre didactice vor atrage atenția asupra lor sau dacă le vor ironiza.

Nevroza didactogenă de tip depresiv se regăsește în starea deprimată și stima de sine scăzută ale elevului, în înstrăinarea acestuia de ceilalți elevi sau chiar în tendința de a recurge la suicid.

Nevroza didactogenă de tip isteric se caracterizează prin descărcările emoționale disproporționate (accese de râs sau de plâns, sufocări, dinți încleștați, posturi nefirești ale corpului etc.) pe care elevul le manifestă față de cadrul didactic impulsiv, intolerant și provocator.

Nevroza didactogenă de tip astenic iese în evidență atunci când din cauza comportamentului ostil al cadrului didactic în rândul discipolilor acestuia se fac resimțite stări precum oboseala intelectuală (diminuarea atenției, dificultăți de concentrare, pierderea memoriei, încetinea în gândire), diminuarea stării de vitalitate (lipsă de inițiativă, inhibiție, pierderea interesului pentru activitățile în desfășurare, însingurare) sau/și alterarea de personalitate (iritabilitate, pierderea controlului emoțional).

Nevroza didactogenă de tip ipohondric se atestă atunci când elevul, fiind puternic influențat de linia comportamentală plină de ură, dispreț și antipatie a cadrului didactic, își concentrează atenția asupra propriei sănătăți, temându-se să nu dea peste boli.

Nevroza didactogenă de tip logoneurotic se profilează în situațiile în care elevii, confruntându-se cu atitudinile psihotraumatizante ale cadrului didactic, încep, la un anumit moment, să se bâlbâie, perturbându-și/dezorganizându-și vorbirea prin ezitare, repetare sacadată, pauze penibile sau prin imposibilitatea de a articula anumite cuvinte.

Nevroza didactogenă de tip anorexic dezvăluie legătura care există între comportamentul excesiv de aspru al cadrului didactic și tulburările de alimentație care se observă în rândul discipolilor acestuia (stare de apetit afectată, refuzul de a mânca, ritualuri ciudate de alimentație etc.).

Redând o consecință naturală a greșelilor de comunicare comise, voluntar sau involuntar, de reprezentanții corpului didactic, nevroza indusă în clasă sau – altfel spus - nevroza didactogenă exprimă - și ea - tipul de tulburare psihomentală prin care, relativ ușor, se pierde interesul pentru învățatură. Or, nu poți să le ceri elevilor să aibă o atitudine pozitivă față de ceea ce semnifică „o schimbare în cunoaștere și comportament”, dacă aceștia nu sunt predispuși să depună efortul necesar, având o stima de sine scăzută, fiind angoasați și manifestând, în condițiile sălilor de studii, de la o zi la alta, descărcări emoționale disproporționate, oboseală intelectuală, lipsă de inițiativă, inhibiție, însingurare, iritabilitate și o preocupare accentuată pentru propria sănătate. Pe un asemenea fundal, după cum opinează același N. Sillamy [5], nu te simți în apele tale, pierzi încrederea în forțele proprii, negi ceea ce faci sau urmează să faci, devii agresiv față de ceilalți și față de sine.

Vorbind despre stările dăunătoare care apar din cauza greșelilor comportamentale comise, voluntar sau involuntar, de reprezentanții personalului didactic, este imperios necesar să menționăm că fiecare dintre aceste stări – fie că este vorba despre fobia indusă în clasă sau anxietatea indusă în clasă, despre frustrarea indusă în clasă sau depresia indusă în clasă, despre nevroza didactogenă de tip alarmant sau nevroza didactogenă de tip astenic - se caracterizează prin capacitatea de a produce diverse efecte cu caracter somato-fiziologic.

Apariția unor asemenea efecte, vom specifica, ține de domeniul firescului. Atunci când ceva ne deranjează, îngreunându-ne activitățile cotidiene, creierul nostru, după cum s-a constatat în repetate rânduri, produce o emoție negativă cu un impact puternic asupra corpului. Frecvența impulsurilor nervoase crește, ceea ce face ca encefalul să producă în ritm rapid neurotransmițători precum adrenalina (= hormon care, fiind secretat în sânge de glanda medulosuprarenală în cazuri de stres, are funcția de a pregăti organismul pentru „teamă, fugă și

luptă”) și cortizolul (= hormon steroid care, fiind produs de glanda suprarenală în condiții de stres, are funcția de a suprima răspunsurile care vin dinspre sistemul imunitar). „Conjugându-și eforturile”, acești doi neurotransmițători cauzează, în cele din urmă, varii disfuncționalități la nivel corporal.

Potrivit specialiștilor – ne referim atât la cei pe care i-am menționat deja, cât și la câteva nume noi [6] –, în funcție de stările vătămătoare induse de comportamentul profesional inadecvat al cadrelor didactice în atmosfera sălilor de studii, efectele pe care le-am menționat se prezintă în felul următor:

- fobia indusă în clasă: dificultăți de respirație, încordare musculară și tremurături, tahicardie, înroșirea feței, transpirație abundentă, palpitații, greață și alte manifestări de disconfort digestiv;
- anxietatea indusă în clasă: mâini transpirate și reci, palpitații, uscăciune a gâtului și a gurii, înroșire, dureri abdominale, transpirație excesivă, senzație de leșin, respirație rapidă, tensiune musculară, dificultăți de mers;
- frustrarea indusă în clasă: tulburări circulatorii (hipertensiune), tulburări respiratorii, bruxism (scrâșnitul din dinți), migrene, tensiune musculară, colite, insomnie, acnee (puncte negre, puncte albe sau coșuri apărute la suprafața pielii), ulcer, anemie, pancreatită;
- depresia indusă în clasă: amețeli, prea puțin sau prea mult somn pe o durată de mai multe zile, pierderea sau creșterea involuntară în greutate, modificarea apetitului, energie scăzută, insomnie, agitație sau lentoare psihomotorie, dureri de cap, dureri în piept, probleme digestive (diaree, constipație);
- nevroza indusă în clasă: anorexie sau bulimie, tulburări de somn, cefalee, dispnee (senzație de insuficiență de aer), palpitații cardiace (senzația că inima „vrea să iasă din piept”), sufocare (respirație îngreunată), senzația de nod în gât, disconfort abdominal (greață), transpirații, frison (tremor).

Desigur, efectele cu caracter somato-fiziologic nu afectează la fel pe toți elevii care se văd nevoiți să se confrunte cu incompetența profesională a cadrelor didactice. Impactul emoțiilor asupra sănătății fizice variază, și de această dată, de la un individ la altul, în strictă conformitate cu personalitatea, caracterul și temperamentul acestora, cu felul lor de a simți și a gândi.

În mod evident, de îndată ce își fac apariția, dereglările somato-fiziologice avute în vedere amplifică efectul de negativizare a atitudinii pe care elevii o manifestă față de învățare. Condiția fizică, starea de sănătate și echilibrul fiziologic, după cum menționează specialiștii din domeniu [7], se impun în calitate de factori care își pun amprenta asupra dispoziției de muncă și a rezistenței la efort. Unui elev care nu se simte „în apele sale” din cauza dificultăților de respirație, încordărilor musculare, tahicardiei, transpirației abundente, palpitațiilor, durerilor abdominale, tulburărilor circulatorii (hipertensiunii), migrenelor, anemiei, senzației de leșin, insomniei, durerilor de cap, durerilor în piept, dispneei, palpitațiilor cardiace sau frisoanelor îi va extrem de greu – sau chiar imposibil – să efectueze o activitate plină de satisfacție, rapidă și de bună calitate. Anomaliile și dereglările de ordin somato-fiziologic vor favoriza instalarea unei imense stări de insatisfacție, a unei stări prin care, mai devreme sau mai târziu, interesul/deschiderea pentru învățare se va îngusta simțitor.

Un studiu realizat, în prima jumătate a anilor '70, de M. Gilly a arătat că fragilitățile somato-fiziologice, care se pot exprima prin tulburări senzoriale, afecțiuni ale sistemului nervos, afecțiuni rinofaringiene, disfuncții metabolice sau ale sistemului endocrine, perturbări legate de somn, respirație sau circulația sângelui, pot avea o influență considerabilă asupra activității de învățare, în general, și asupra atitudinilor manifestate față de acest tip de activitate, în particular. Bazându-se pe rezultatele obținute, cunoscutul cercetător francez atrage atenția asupra faptului că nu este nevoie ca tulburările de natură somato-fiziologică să fie grave pentru ca activitatea școlară și, respectiv, atitudine față de învățare să aibă de suferit. E suficient, spune el, ca respectivele tulburări să aibă un caracter cronic pentru ca aflarea în școală să fie compromisă.

Potrivit aceluiași cercetător, dificultățile de ordin somato-fiziologic pot avea o influență directă sau una indirectă asupra atitudinilor pe care elevii o manifestă față de învățare. Influența directă se exprimă prin creșterea gradului de insatisfacție și, respectiv, prin reducerea capacității de mobilizare și de concentrare. Influența indirectă presupune intervenția unor factori de atitudine din partea cadrelor didactice, a părinților și a copilului ca reacție la aceste dificultăți. De multe ori, profesorii sau/și părinții avuți în vedere nu sunt suficient de conștienți de faptul că dificultățile de natură somato-fiziologică pot deforma substanțial atitudinea față de învățare. De regulă, poziționarea acestora are ca punct de reper fie subestimarea dereglărilor somato-fiziologice și înlocuirea lor cu alți factori (lene, rea-voință, nepăsare, lipsă de atenție, de energie, maturizare

insuficientă etc.), fie adoptarea unei optici interpretative de supra-protecție. În timp ce primul tip de abordare adâncește conflictele intrașcolare sau/și intrafamiliale, cea de-al doilea tip de abordare perpetuează statutul de „copil mic” și întreține conduita pasivă și dependența față de adulți. Cocoloșind un elev pe care-l consideră „neajutorat și bolnăvicios”, mama acestuia, bunăoară, îi va oferi, de nenumărate ori, fără să-și dea seama, o „compensație afectivă pentru decepțiile sale școlare”, ceea ce face să apară, în final, toate șansele ca acel „copil mic” – „neajutorat și bolnăvicios” - să se complacă în situația creată, evitând să înfrunte obstacolele [8].

Dificultățile de ordin somato-fiziologic, corelate cu o atitudine negativă față de învățatură, declanșează mecanisme care suprimă, în definitiv, puterea de muncă, rezistența la efort, ritmul și eficiența activităților școlare. Sunt foarte mulți elevi care, deși au o inteligență normal dezvoltată, dar resimt impactul dificultăților cu caracter somato-fiziologic, dau dovadă de pasivitate, se mobilizează extrem de greu, sunt excesiv de lenți, au nevoie de o perioadă dublă sau triplă de timp față de colegii de clasă pentru a rezolva sarcinile școlare. Contrar nivelului relativ bun de inteligență pe care-l stăpânesc și dorinței de a reuși, aceștia, după cum constată mai mulți specialiști din domeniu – D. Sălăvăstru [9] sau T. Kulcsár, spre exemplu [10] - , sunt în imposibilitatea de a lucra mai rapid, cu o calitate și o precizie satisfăcătoare. Orice încercare venită din partea școlii sau a familiei de a-i face pe elevii în cauză mai concentrați, mai rapizi, mai eficienți duce la neînțelegeri, la confuzii, la insucces.

Concluzionând, vom afirma că incapacitatea cadrelor didactice de a fi pe potriva normelor de organizare și desfășurare a procesului de instruire atrage după sine negativizarea atitudinii pe care discipolii acestora o au față de învățare. Probele pe care au reușit să le înregistreze, până în prezent, specialiștii din domeniu atestă că, de regulă, apariția genului vizat de negativizare este legată de cazurile în care comportamentul profesional inadecvat al cadrelor didactice are ca finalitate profilarea stărilor de fobie indusă în clasă, de anxietate indusă în clasă, de frustrare indusă în clasă, de depresie indusă în clasă sau/și a stării de nevroză indusă în clasă. De îndată ce își fac apariția, stările avute în vedere se impun în calitate de factori care afectează și dispoziția de muncă și rezistența la efort. Într-un asemenea caz, elevilor le va fi extrem de greu – sau chiar imposibil - să efectueze o activitate plină de satisfacție, rapidă și de bună calitate. Atitudinea lor față de învățare va degrada semnificativ, transformându-se într-un soi de poziționare care va minimiza - sau chiar va exclude – ideea potrivit căreia lucrurile care vizează dobândirea de cunoștințe, competențe și aptitudini trebuie făcute cu abnegație și plăcere, din convingere și din proprie inițiativă, în mod conștiincios și cu multă sârguință.

#### **Referințe bibliografice și note**

1. Popovici, D. Greșeli în procesul de învățare – didactogenii. În: D. Popovici. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, p. 106.
2. Analiza a antrenat numeroase lucrări editate atât în spațiul românesc, cât și în afara lui. Printre acestea, se enumeră: Baban, A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca: Editura Psychological, 2003; Davitz, R.J., Ball, S. Psihologia procesului educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978; Jude, I. Psihologie școlară și optim educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002; Hyman, I.A., Snook, P.A. Dangerous schools – What we can do about the physical and emotional abuse of our children. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999; Iancu, S. Psihologia școlărilor. De ce merg unii elevi „în cruntăți” la școală? Iași: Editura Polirom, 2000; Manen, Max van. The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. London, ON: Althouse Press, 1991; Nelsen, J., Lott, L., Glenn, H.S. Positive discipline in the classroom. Rocklin: Prima Publishing, 1997; Poenaru, R. Didactogenia în școală. Pentru prevenirea și combaterea didactogeniilor în învățământ. În: Revista de Pedagogie, 1980, nr. 9, pp. 51-53; Poenaru, R., Sava, F. Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice. București: Editura Danubius, 1998; Potolea, D. Stiluri pedagogice, dimensiuni structurale și incidente în procesele de învățare. În: Revista de pedagogie, 1987, nr. 4, pp. 9-13; Robu, V. Psihologia anxietății față de testări și examene. Repere teoretice și aplicații. Iași: Editura Performantica, 2011; Sava, F.A. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). Psihosociologie școlară (prefață de C. Cucoș). Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 208-221;

Străchinaru, I. Didactogenia. În: S. Bârsănescu (coord.). Dicționar de pedagogie contemporană. București: Editura Enciclopedică, 1969; Ștefanovič, J. Psihologia tactului pedagogic al profesorului. București : Editura Didactică și Pedagogică, 1979 ; Vrabie, D. Psihologia atitudinii elevului față de aprecierea școlară. Ediția a II-a. Galați: Editura Porto-Franco, 1994; Дидактогения. Электронный словарь тренера и консультанта [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://msk.treko.ru/showdict407>; Дидактогения. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.otrok.ru/tech/enc/index.php?n=5&t=53>; Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации. În: Вопросы психологии, 1984, № 4, с. 89-95; Кодохмаева, Ф.А. Дидактогения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/314022/>; Красик, Е.Д., Положий, Б.Д., Крюков, Е.А. Нервно-психические заболевания студентов. Томск, 1982; Ложкин, Л.И. Воздействие на ученика авторитарной системы обучения. În: Мир образования – образование в мире, 2004, № 3, с. 53-65; Медведева, А.А. К вопросу о дидактогенном неврозе. În: Учёные записки Таврического университета имени В.И. Вернадского. Серия: Философия. Культурология. Политология. Социология. Симферополь, 2010. Т. 23, № 1, с. 167-171; Платонов, К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор. 2-е издание, переработанное и дополненное. Москва: МедГиз, 1957; Шевелёва, В.С. Школьные дидактогенные неврозы и другие психические реакции [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.openclass.ru/stories/50347>; Хохлов, Л.К., Хохлов, А.Л., Шипов, А.А. Школьные дидактогенные неврозы и другие психические реакции. În: Ярославский педагогический вестник, 1998, № 2, с. 98-102;

3. Hofmann, S.G. Cognitive factors that maintain social anxiety disorder: A comprehensive model and its treatment implications. In: Cognitive Behavior Therapy, 2007, no. 36 (4), pp. 193-209.

4. Sillamy, N. Depresie. În: N. Sillamy. Dicționar de psihologie. Traducere, avânprefață și completări privind psihologia românească de dr. L. Gavrilu. București: Editura Univers Enciclopedic, 1996, p. 96.

5. Sillamy, N. Nevroză. În: N. Sillamy. Dicționar de psihologie. Traducere, avânprefață și completări privind psihologia românească de dr. L. Gavrilu. București: Editura Univers Enciclopedic, 1996, p. 210.

6. Vezi, în acest sens, Moon, B., McCluskey, J. An exploratory study of violence and aggression against teachers in middle and high school: prevalence, predictors and negative consequences. In: Journal of School Violence, 2018, vol. 19, no. 2, pp. 1-16; Peist, E., McMahan, S.D., Davis, J.O., Keys, Ch.B. Teacher Change in the Context of Teacher Violence: The Empowerment Lens. In: Journal of School Violence, 2020, vol. 19, no.4, pp. 553-565; Ganuzin, V. Didactogenia, or pathological pedagogy, syndrome of pedagogical violence and their influence on school children's health. În: Știință, educație, cultură: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, vol. 3, 15 februarie 2020. Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2020, pp. 146-148; Jelescu, P., Savca, L. Profilaxia și terapia stresului școlar. În: Psihologia. Revista științifico-practică, 2009, nr. 3, pp. 55-66; Zorilo, L., Ciobanu, L., Foca, E., Rusov, V., Șova, T. Rezistența la educație: Note de curs pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Bălți: S.n., 2015; Truță, E., Mardar, S. Relația profesor-elev: blocaje și deblocaje. București: Editura Aramis, 2005; Ганузин, В. Буллинг, дидактогения и синдром педагогического насилия в отечественных и зарубежных исследованиях. În: Вопросы психологического здоровья детей и подростков, 2020, Том 20, № 4, с. 106-114; Ганузин, В. Факторы образовательной среды и педагогического процесса, негативно влияющие на психическое и физическое здоровье школьников. În: Știință, educație, cultură: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, vol. 3, 15 februarie 2020. Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2020, pp. 643-645; Ганузин, В., Ковалева, Е. Анализ негативно влияющих и психотравмирующих факторов в образовательной среде / Analysis of negatively influencing and psychotraumatizing factors in the educational environment. În: Psihologia. Revistă științifico-

practică, 2022, nr. 1(40), pp. 63-71; Калягин, В.А., Овчинникова, Т.С. Внутренняя картина дефекта и дидактогении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. În: Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2020, № 198, с. 115-122; Ковалёва, Е.А. Педагогическое насилие, его причины и способы преодоления. În: Психология человека в образовании, 2019, Том 1, № 2, с. 146-157; Худик, В.А., Фесенко, Ю.А. Дидактогения как ошибки воспитания и обучения детей и подростков. În: Вестник Череповецкого государственного университета, 2015, № 7, с. 147-151.

7. Vezi, spre exemplu, Sălăvăstru, D. Psihologia educației. Iași: Editura Polirom, 2004, p. 239.

8. Gilly, M. Elev bun, elev slab. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976, pp.147-149.

9. Sălăvăstru, D. Op. cit., pp. 240-241.

10. Kulcsár, T. Factorii psihologici ai reușitei școlare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978, p. 62-64.

**CZU 316.34(478)**

## **STATUTUL SOCIAL ȘI INDICIILE ACESTUIA ÎN OPINIILE POPULAȚIEI DIN REPUBLICA MOLDOVA**

**Svetlana RUSNAC**, conferențiar universitar, doctor în psihologie,  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova  
**Aurelia MIHAI**, doctorandă,  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

***Abstract.** In the given paper, we offer an overview on some relevant research of social status, presenting, as well, the results of investigation of the social status representation, realized in order to identify the opinion of the people on its indices, which will be used to formulate a questionnaire for further research. The experimental investigation, presented in the article, was realized in order to identify the representation of social status, its indices and role for different social categories. Accordingly, in the given research we verified two hypotheses: regarding the prevalence of objective aspects in the representation of social status; the second one – regarding the exposure to power attributes as being important for social status. The central core of social status – social belonging, money, social respect, family, social position – objectify its role and the vision on the most important attributes that establish and maintain it. The indices of social status are shaped in objective content related to socioeconomic wellbeing and power. The associations of peripheral system present more expressively the subjective aspects of social status – intelligence, democracy, moral integrity, social stability, love, job, social norms, empathy, social values, in comparison with objective aspects as house, education, studies, profession, that illustrate the adjustment of given representation to the social changing context. The associative terms of peripheral system present, from one side, the close historical period of the image of social status – the value of stability assured by having education, studies, profession, house, from other side – the establishment of new beliefs regarding the role of personal qualities in advancing the social hierarchy: high skills of communication, establishing relations with others, moral integrity of the person, prosocial attitudes. The results of this research have led us to establish the indices of social status, used to build a questionnaire of self-reporting in order to research the changes of social status of contemporary person.*

***Keywords:** social status, objective aspects, subjective aspects, power attributes, social authority attributes.*

### **Introducere**

Statusul social se definește ca un construct multidimensional care se referă la poziția ocupată de persoană în grup [22]. Cercetătorii adesea definesc statutul social în raport cu statutul

socioeconomic sau cu accesul persoanei la resurse pentru realizarea succesului financiar și poziția în grup [2, 14]. Desigur că statutul socioeconomic prezintă un aspect important al poziției în societate, oamenii folosind calitățile obiective ale acestuia (venitul, pregătirea școlară și profesională) în calitate de măsură a evaluării situației sociale proprii în raport cu alții [14]. Dar nu mai puțin importantă se prezintă și poziția în cadrul grupului de apartenență și în general în societate, aceasta semnificând respectul, capacitatea de influență și valoarea în comunitate, în grupul școlar sau de muncă [16]. Iată de ce statutul în grupul de apartenență prezintă importanță atât pentru persoană, cât și pentru grupuri, în compararea cu entități sociale cu niveluri comparabile de venit și educație [3]. Și dacă statutul socioeconomic prezintă o manifestare obiectivă a statutului social, latura subiectivă a acestuia (respectul în cadrul grupului, succesele personale, calitățile morale etc.) vine să-l completeze și să compenseze considerabil anumite aspecte, inclusiv prin avansarea socială și profesională, deci și prin atingerea unei poziții socioeconomice mai înalte [14].

Cercetătorii remarcă un șir de indicii care contribuie la identificarea statutului social. De exemplu, în lipsa unor informații concludente și complete despre persoană oamenii se bazează în judecățile lor despre statutul social pe aspectul exterior. Și, de bună seamă, judecățile bazate pe fotografiile de pe Facebook sau înregistrările video realizate în laborator au prezis cu exactitate atât statutul autoraportat al indivizilor, cât și cel obiectiv [4, 20].

Într-o altă cercetare s-a stabilit că pe baza fotografiilor au fost definite aspectele subiective ale statutului social al bărbaților - capacitatea de a conduce și de a lupta [13]. Oamenii utilizează în stabilirea statutului social anumite aspecte ale fizicului, cum ar fi postura corpului și expresia facială. Alte două indicii observabile ale statutului sunt atractivitatea și dominația, care prezintă și mijloace pentru a spori poziția în grup [9, 19]. Atractivitatea poate semnifica starea de sănătate, iar dominația - capacitatea de concurență pentru resurse [9]. Totuși, judecățile despre atractivitate fizică, aceasta prezentând un indice al statutului social mai ridicat, s-au dovedit a fi mai frecvente în cazul bărbaților, dar nu și al femeilor, sugerând că indiciile statutului pot fi influențate de gen [3].

Cercetările au demonstrat că femeile tind să acorde prioritate capacității de câștig a bărbaților (un indicator al statutului social), în timp ce bărbații - atractivității femeilor [8, 25]. Probabil, aparentele se prezintă ca o bază valabilă pentru a judeca despre forța fizică și potențialul de dominare al bărbaților, în cazul lor asociațiile cu statutul fiind sugerate mai mult de capacitatea de a domina, decât de atractivitate.

În ultimii ani cercetătorii se preocupă destul de mult de identificarea raportului dintre dominație și statut [5, 6, 7, 15, 21]. Se constată că puterea orientează persoana spre interior, spre sine, iar statutul spre exterior, spre alții [5], spre primirea respectului și admirației. În timp ce preocupările legate de pierderea puterii sunt evocate de ilegitimitate, cele legate de pierderea locului în ierarhie sunt inerente interesului pentru un statut înalt. Dovezile din studiile recente sugerează, că, spre deosebire de efectele puterii, deținerea unui statut înalt contribuie mai mult la luarea controlului asupra perspectivei [7]. Pare paradoxal, deoarece cei care dețin puterea legitimă se simt adesea invulnerabili la sancțiunile sociale, iar cei cu statut înalt dar fără a deține puterea sunt foarte vulnerabili la dezaprobarea socială și, în cele din urmă, la pierderea poziției lor în ierarhie. Iată de ce statutul înalt în lipsa deținerii puterii îi determină pe oameni să devină hipervigilenți la semnele de dezaprobare socială exprimate de alții [18]. Hipervigilența față de dezaprobarea socială îi poate determina pe oamenii cu statut înalt să depună efort pentru a-și consolida relațiile sociale și, în consecință, îi poate ajuta să evite pierderea sprijinului grupului. În rezultat, capacitatea de a menține statutul înalt poate contribui la câștigul puterii. Din aceste considerente, persoanele cu statut înalt care nu dețin puterea sunt percepute ca demonstrând un comportament prosocial mai frecvent decât cele care dețin puterea [18].

Statutul social este un obiect al percepției și judecăților sociale. Practic, toate grupurile implică o anumită ierarhie, în care percepțiile de pe diverse niveluri diferă. Evaluarea relației dintre statutul social și judecata socială poate identifica faptul cum rangul social determină capacitatea de a recompensa, pedepsi și constrânge (puterea) și cea de a influența pe ceilalți prin



valorificarea respectului și admirației (statutul). Iată de ce am decis să investigăm reprezentarea statutului social la populația din Republica Moldova, pentru a identifica dacă acesta este asociat mai mult cu aspectele obiective sau subiective, cu puterea sau autoritatea socială. Ierarhia socială este o parte importantă a vieții sociale, iar psihologia acesteia reprezintă un aspect central al naturii umane. Încercarea de a înțelege mai deplin legătura acesteia cu judecata socială generează o serie de întrebări importante pentru cercetările viitoare.

### Material și metodă

Cercetarea prezentată în continuare a fost realizată în scopul identificării reprezentării statutului social, a indiciilor acestuia și rolului pentru diverse categorii sociale. Au fost utilizate 2 metode.

Metoda asociației libere [10, p. 58], una dintre primele metode aplicate la identificarea conținutului reprezentărilor sociale [23, p. 72]. Subiecților li s-a propus să noteze cinci cuvinte sau îmbinări de cuvinte asemănătoare cu termenul inductor „*statut social*”, căpătând, astfel, indicatorii frecvenței termenilor asociativi. Ulterior, subiecții au ierarhizat termenii asociativi „de la cel mai important la cel mai puțin important”, fiind căpătată informația pentru stabilirea rangului importanței acestora.

Chestionarul a constatat din 3 întrebări, prin care se solicita aprecierea importanței statutului social la etapa contemporană pentru diverse categorii de populație: femei sau bărbați, din mediul urban sau rural, de diferite vârste.

Eșantionul a înrunit 810 subiecți. Au participat la cercetare 480 de femei (59,3%) și 330 bărbați (40,7%), vârsta medie de 33,8 ani (de la 18 la 78 de ani), 552 (68,1%) cu studii universitare, 258 (31,9%) – preuniversitare (medii incomplete, medii, bacalaureat, profesionale medii, colegii etc.), 570 (70,4%) – din mediul urban, 240 (29,6%) – rural. Conform ocupației: 114 (14,1%) sunt șomeri, 18 (2,2%) – pensionari, 54 (6,7%) – concediu de îngrijire a copilului, 102 (12,6%) – studenți, 378 (46,7%) – angajați, 144 (17,8%) – afacere personală. Conform statutului marital, 366 (45,2%) sunt celibatari, 66 (8,1%) – în divorț, 18 (2,2%) – văduvi, 360 (44,4%) – căsătoriți.

În cadrul cercetării am verificat două ipoteze:

- privind dominanța aspectelor obiective în reprezentarea statutului social;
- cu referință la expunerea atributelor puterii ca importante pentru statutul social.

### Rezultate și discuții

Prin tehnica evocării libere au fost obținuți 92 de termeni asociativi pentru sintagma inductoare „*statut social*”, menționați de 3105 ori, dintre care 37 de termeni figurează în răspunsuri cu frecvența până la 10 ori. În studiul nostru, pragul minim a fost fixat la 5% din numărul total al persoanelor participante la cercetare (N=40). În rezultatul excluderii sinonimelor, grupării după sens a asociațiilor și luării în calcul doar a asociațiilor care au obținut o frecvență mai mare de 5% în cadrul acestui prag s-au pomenit 20 de termeni asociativi.

De asemenea, frecvența minimă de apariție a asociațiilor eligibile pentru a fi incluse în nucleul central a fost fixată la 15% (N=121) din mărimea eşantionului. În limitele termenilor presupuși pentru încadrare în nucleul central au fost calculate 7 asociații.

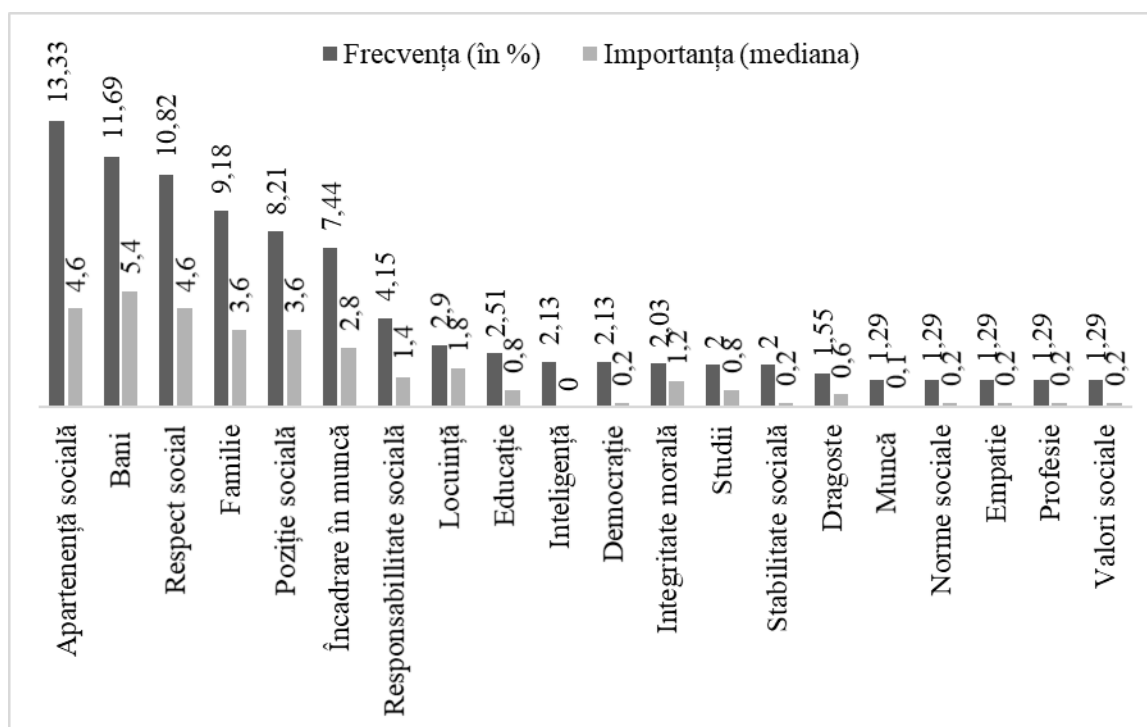
În analiza cantitativă am ținut cont și de valoarea medie a rangului importanței pe care subiecții au atribuit-o fiecăruia dintre termenii asociați statutului social, numărul asociațiilor candidate pentru a face parte din nucleul central al reprezentării sociale rămânând doar 5. Astfel, am diferențiat asociațiile al căror rang mediu al importanței a fost < 3.00 (valoarea mediană a scalei pe care tinerii au avut-o la dispoziție pentru a nota rangurile) de asociațiile care au avut un rang mediu al importanței ≥ 3.00. Primul grup de noțiuni a înrunit asociațiile cu un rang înalt al importanței, al doilea – cu rang jos.

În tabelul 1 și figura 1 se prezintă rezultatele obținute prin aplicarea tehnicii prototipic categoriale pentru întregul lot investigational.

**Tabelul 1. Frecvența, rangul apariției și rangul importanței termenilor asociativi pentru cuvintele inductoare „statut social” pentru întregul lot supus cercetării**

No	Asociații	Frecvența	Rangul	Importanța	Rangul
----	-----------	-----------	--------	------------	--------

		nr.	%	apariții	– valoarea medianei	importanței
1	Apartenență socială	414	13.33	1	4.6	1
2	Bani	363	11.69	2	5.4	2
3	Respect social	336	10.82	3	4.6	3
4	Familie	285	9.18	4	3.6	4
5	Poziție socială	255	8.21	5	3.6	4
6	Încadrare în muncă	231	7.44	6	2.8	5
7	Responsabilitate socială	129	4.15	7	1.4	7
8	Locuință	90	2.90	8	1.8	6
9	Educație	78	2.51	9	0.8	8
10	Inteligență	66	2.13	10	1,2	7
11	Democrație	66	2.13	10	0.2	10
12	Integritate morală	63	2.03	11	1.2	7
13	Studii	62	2.00	12	0.8	8
14	Stabilitate socială	62	2.00	12	0.2	10
15	Dragoste	48	1.55	13	0.6	9
16	Muncă	40	1.29	14	0.1	10
17	Norme sociale	40	1.29	14	0.2	10
18	Empatie	40	1.29	14	0.2	10
19	Profesie	40	1.29	14	0.2	10
20	Valori sociale	40	1.29	14	0.2	10



**Fig. 1. Rangul apariției și rangul importanței pentru cuvintele inductoare „statut social” pentru întregul lot investigațional supus cercetării (%)**

Raportul dintre frecvența apariției termenilor asociativi și rangul apariției lor se prezintă astfel.

**Tabelul 2. Frecvența și rangul apariției termenilor asociați noțiunii inductoare „statut social”**

<b>Frecvența / rangul</b>	<b>Rang înalt în apariție</b> (elemente plasate pe primele 3 locuri ale lanțului asociativ - $M < 3$ )	<b>Rang scăzut în apariție</b> (elemente plasate pe următoarele locuri ale lanțului asociativ - $M > 3$ )
<b>Frecvență ridicată</b> (mai mare de 15%)	<i>apartenență socială, bani, respect social, familie, poziție socială</i> (teme centrale)	<i>încadrare în muncă, responsabilitate socială</i> (statut ambiguu)
<b>Frecvență scăzută</b> (mai mică de 15%)	- (statut ambiguu)	<i>locuință, educație, inteligență, democrație, integritate morală, studii, stabilitate socială, dragoste, muncă, norme sociale, empatie, profesie, valori sociale</i> (teme periferice)

Termenii cu cea mai mare frecvență și cu rang înalt al importanței sunt: *apartenență socială* (13,33%), *bani* (11,69%), *respect social* (10,82%), *familie* (9,18%), *poziție socială* (8,21%), constituind nucleul reprezentării statutului social. Termenii asociativi *încadrare în muncă* și *responsabilitate socială* cu frecvență înaltă, dar cu rang mai jos al importanței capătă statut ambiguu. Restul termenilor, cu frecvență și rang al importanței joase – *locuință, educație, inteligență, democrație, integritate morală, studii, stabilitate socială, dragoste, muncă, norme sociale, empatie, profesie, valori sociale* – constituie teme periferice.

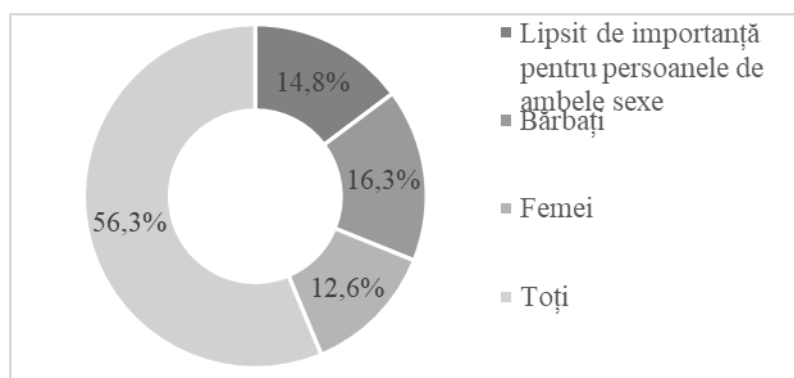
Cum menționa Abric J.-C. [1, pp. 42-47.], nucleul, termenii centrali, prezintă o parte stabilă și durabilă a reprezentării asociată cu memoria colectivă, cu istoricul grupului, cu valorile și normele acestuia. El conține elementele înrădăcinate în cultură. Principalele funcții ale nucleului constau în determinarea structurii și oferirii de sens reprezentării. Nucleul reflectă consensul din cadrul grupului, joacă un rol normativ, exprimat direct prin hotărâri cu privire la acțiuni. Nucleul reprezentării statutului social – *apartenență socială, bani, respect social, familie, poziție socială* – obiectifică rolul oferit acestuia și viziunea asupra celor mai importante atribute care-l instaurează și îl mențin. Indiciile statutului social se concretizează în conținuturi obiective, legate de bunăstarea socioeconomică și putere.

Sistemul periferic concretizează sensul nucleului, manifestându-se ca o verigă de legătură între acesta și situația concretă în care se formează și funcționează reprezentarea. Asociațiile din sistemul periferic prezintă mai pregnant aspectele subiective ale statutului social - *inteligență, democrație, integritate morală, stabilitate socială, dragoste, muncă, norme sociale, empatie, valori sociale*, decât cele obiective – *locuință, educație, studii, profesie*, ilustrând adaptarea reprezentării la contextul social în schimbare. Termenii asociativi din sistemul periferic prezintă, pe de o parte, istoricul apropiat al imaginii statutului social – valoarea stabilității conferită prin deținerea de *educație, studii, profesie, locuință*, pe de alta instaurarea unor credințe noi despre rolul calităților personale în avansarea în ierarhia socială. Acestea se referă la capacitățile înalte de comunicare și relații cu alții – *empatie, dragoste*, integritatea morală a persoanei - *democrație, integritate morală, norme sociale, valori sociale*, atitudinile prosociale ale acesteia - *stabilitate socială, muncă*.

Aprecierile rolului statutului social pentru diferite grupuri sociale au fost identificate prin prelucrarea statistică a rezultatelor chestionării.

Apreciind rolul statutului social pentru persoanele de diferite sexe, subiecții au menționat mai frecvent că prezintă importanță pentru toate persoanele, indiferent de sexul acestora (456

subiecți – 56,3%), mai mult pentru bărbați (132 subiecți – 16,3%), sau pentru femei (102 subiecți – 12,6%), ori că este lipsit de importanță (120 subiecți – 14,8%).

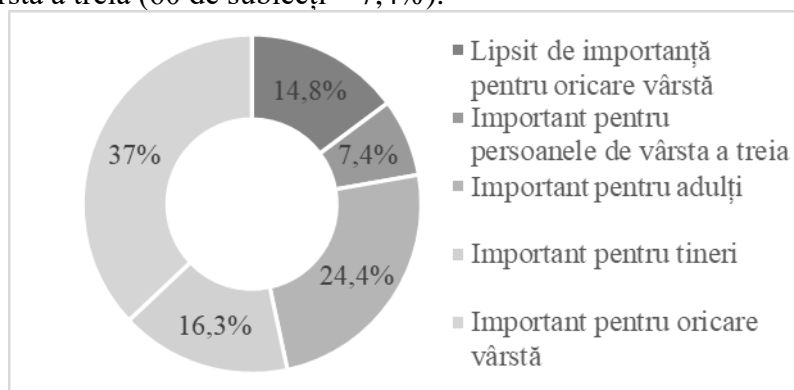


**Fig. 2. Importanța statutului social pentru persoanele de sexe diferite**

Deși nu există multe studii privind atitudinea femeilor față de statutul social, totuși cele prezente au identificat că dacă nu se ține cont de diferențele de clasă femeile, la fel precum membrii altor grupuri cu putere redusă, au mai puține șanse decât bărbații să realizeze un statut înalt [24]. Preferințele și afilierea față de putere – caracteristici care se argumentează că variază în funcție de gen, pot sta la baza diferențelor de gen în promovarea socială. Căutând explicații pentru decalajul persistent dintre femei și bărbați în funcțiile de conducere, cu statut înalt, autorii [17] constată că femeile, în comparație cu bărbații, acordă mai puțină importanță obiectivelor de putere.

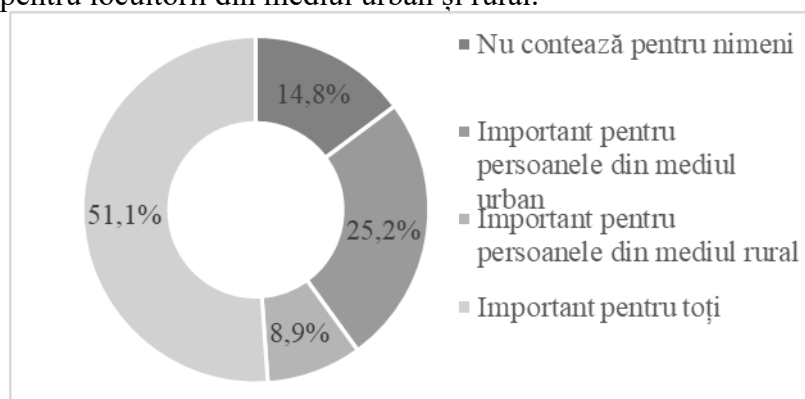
Două posibile raționamente ale psihologiei sociale provin din luarea în considerare a apartenenței sexuale în instaurarea unor anumite statute în viața publică și privată. În primul rând, orientarea femeilor și preferința pentru afiliere, deci și renunțarea la putere [11, 12]. Cea de a doua opinie evidențiază înțelegerea și abordarea avansării în ierarhia socială de către femei. Femeile din clasele medii și superioare care lucrează în echipe dominate de bărbați, din familii în care angajarea femeilor poate fi opțională iar parentingul este apreciat, pot susține tradițiile privind rolurile feminine, fiind orientate spre alții. În contrast, femeile din clasele inferioare, angajate la locuri de muncă dominate de femei, din familii cu resurse financiare limitate și din comunități în care independența financiară este apreciată, pun accent mai mare pe propriile interese. Pentru a înțelege mai bine modul în care femeile își construiesc semnificații cu privire la sine și ceilalți în contexte de angajare și activism în viața socială, se solicită o investigație mai amplă. În acest scop rezultatele prezentei cercetări au servit la întocmirea unui chestionar prin care intenționăm să verificăm schimbările de statut al femeilor, care au loc la etapa contemporană.

Referindu-se la importanța statutului social pentru persoanele de diferite vârste, subiecții au menționat mai frecvent importanță pentru oricare vârstă (300 subiecți – 37%), mai mult pentru adulți (198 subiecți – 24,4%), sau pentru tineri (132 subiecți – 16,3%), ori că este lipsit de importanță (120 subiecți – 14,8%), mult mai rar indicând la importanța statutului social pentru persoanele de vârsta a treia (60 de subiecți – 7,4%).



### Fig. 3. Importanța statutului social pentru persoanele de vârste diferite

Prin ultima întrebare din chestionar am identificat opinia subiecților privind importanța statutului social pentru locuitorii din mediul urban și rural.



### Fig. 4. Importanța statutului social pentru persoanele din medii diferite de locuire

Și în această analiză se remarcă frecvența înaltă a opiniilor despre importanța universală a statutului social (414 persoane – 51,1%). Totuși, mai mult de ¼ consideră că statutul social are importanță pentru persoanele din mediul urban (204 – 25,2%), și doar 72 subiecți (8,9%) relevă rolul pentru locuitorii satelor. Și la această întrebare 120 de subiecți (14,8%) diminuează rolul statutului social.

Rezultatele acestei cercetări au condus la stabilirea unor indicii ale statutului social, acestea fiind utilizate în construirea unui chestionar de autoraportare în scopul cercetării schimbărilor în statutul social al persoanei contemporane. Chestionarul prezintă 15 indicii, solicitând aprecierea rolului acestora în instaurarea unui statut social corespunzător așteptărilor personale și solicitărilor mediului. Aceste indicii sunt evaluate prin aplicarea unei scale cu șapte nivele – de la „deloc” la „totalmente”.

Itemii chestionarului au fost formulați în următorul mod (Cât de mult aceste atribute confirmă statutul meu social?):

- 1) banii, situația financiară bună;
- 2) respectul social;
- 3) mariajul (căsătoria oficială);
- 4) maternitatea (copiii);
- 5) poziția socială;
- 6) postul de conducere;
- 7) deținerea unei locuințe;
- 8) stabilitatea socială în domeniul privat (familie) și în profesie;
- 9) studiile;
- 10) inteligența;
- 11) integritatea morală;
- 12) apartenența socială (relațiile cu mediul social);
- 13) încadrarea în muncă (deținerea unui loc de muncă);
- 14) responsabilitatea socială (capacitatea de a trăi în conformitate cu normele sociale și prevederile legale);
- 15) libertatea personală.

### Concluzii

După cum se vede în cadrul cercetării, aspectele obiective ale statutului social sunt mai considerate la etapa contemporană, pe când cele subiective semnifică schimbarea socială și accentul pus pe calitățile umane ca o condiție a avansării pe scara socială. Acest lucru indică la importanța sporită pe care subiecții cercetării au acordat-o statutului social, indiferent de vârsta, sexul și mediul de locuire al persoanei. Reprezentarea statutului social reflectă raționamentul colectiv privind importanța propriei persoane și valorificarea acesteia, judecățile normative despre poziția socială într-un anumit cadru ierarhic.

## Bibliografie

1. Abric, J.-C. A structural approach to social representations. *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*. Ed. by DEAUX, K., PHILOGÈNE, G. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. pp. 42-47.
2. Anderson, C., Hildreth, J. A. D., Howland, L. Is the desire for status a fundamental human motive? A review of the empirical literature. In: *Psychological Bulletin*, 2015, 141(3), pp. 574–601.
3. Anderson, C., John, O. P., Keltner, D., Kring, A. M. Who attains social status? Effects of personality and physical attractiveness in social groups. In: *Journal of Personality & Social Psychology*, 2001, 81(1), pp. 116–132.
4. Becker, J. C., Kraus, M. W., Rheinschmidt-Same, M. Cultural expressions of social class and their implications for group-related beliefs and behaviors. In: *Journal of Social Issues*, 2017, 73(1), pp. 158–174.
5. Blader, S. L., Chen, Y. Differentiating the effects of status and power: A justice perspective. In: *J. Pers. Soc. Psychol.*, 2012, 102, pp. 994-1014.
6. Blader, S. L., Chen, Y. What's in a name? Status, power, and other forms of social hierarchy. In: *The psychology of social status*. Eds. Cheng, J. T., Tracy, J. L., Anderson, C. Springer, 2014, pp. 71- 95.
7. Blader, S. L., Shirako, A., Chen, Y. Looking out from the top: Differential effects of status and power on perspective taking. In: *Pers. Soc. Psychol. Bull.*, 2016, 42, pp. 723-737.
8. Buss, D. M., Schmitt, D. P. Mate preferences and their behavioral manifestations. In: *Annual Review of Psychology*, 2019, 70, pp. 77–110.
9. Cheng, J. T., Tracy, J. L., Foulsham, T., Kingstone, A., Henrich, J. Two ways to the top: Evidence that dominance and prestige are distinct yet viable avenues to social rank and influence. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2013, 104(1), pp. 103–125.
10. Curelaru, M. *Reprezentările sociale – teorie și metodă*. Iași: Erola, 2001. 444 p.
11. Diekman, A. B., Brown, E. R., Johnston, A. M., Clark E. K. Seeking congruity between goals and roles: a new look at why women opt out of science, technology, engineering, and mathematics careers. In: *Psychol. Sci.*, 2010, 21, pp. 1051-1057.
12. DiTomaso, N., Post, C., Parks-Yancy, R. Workforce diversity and inequality: power, status, and numbers. In: *Annu. Rev. Sociol.*, 2007, 33, pp. 473-501
13. Doll, L. M., Hill, A. K., Rotella, M. A., Cárdenas, R. A., Welling, L. L., Wheatley, J. R., Puts, D. A. How well do men's Faces and voices index mate quality and dominance? In: *Human Nature*, 2014, 25(2), pp. 200–212.
14. Fiske, S. T., Dupree, C. H., Nicolas, G., Swencionis, J. K. Status, power, and intergroup relations: The personal is the societal. In: *Current Opinion in Psychology*, 2016, 11, pp. 44–48.
15. Fragale, A. R., Overbeck, J. R., Neale, M. A. Resources versus respect: Social judgments based on targets' power and status positions. In: *J. Exp. Soc. Psychol.*, 2011, 47, pp. 767-775.
16. Geiger, A. M., Kirschbaum, C., Wolf, J. M. (2019). Comparison group matters for chronic stress effects of subjective social status. In: *Journal of Health Psychology*, 2019, 24(14), pp. 1923–1928.
17. Gino, F., Wilmut, C. A., Brooks, A. W. Compared to men, women view professional advancement as equally attainable, but less desirable. In: *Proc. Natl. Acad. Sci. U S A*, 2015, 112, pp.12354-12359.
18. Hasty, C., Maner, J. K. Power, Status, and Social Judgment. In: *Current Opinion in Psychology*, 2019, 33.  
[https://www.researchgate.net/publication/334106648\\_Power\\_Status\\_and\\_Social\\_Judgment](https://www.researchgate.net/publication/334106648_Power_Status_and_Social_Judgment)
19. Jæger M. M. „A thing of beauty is a joy forever”? Returns to physical attractiveness over the life course. In: *Social Forces*, 2011, 89(3), pp. 983–1003.
20. Kraus, M. W., Keltner, D. Signs of socioeconomic status: A thin-slicing approach. In: *Psychological Science*, 2009, 20(1), pp. 99–106.

21. Maner, J. K. Dominance and prestige: A tale of two hierarchies. In: *Curr. Dir. Psychol. Sci.*, 2017, 26, pp. 526-531.
22. Rahal, D., Fales, M. R., Haselton, M. G., Slavich, G. M., Robles, T. F. Cues of Social Status: Associations Between Attractiveness, Dominance, and Status. In: *Evolutionary Psychology*, 2021, vol. 19 (4), <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/14747049211056160>
23. Șleahțișchi, M. Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: inducția prin scenariu ambiguu. In: *Psihologie*. 2013, nr. 4, pp.70-76.
24. Taylor, S. E., Klein, L. C., Lewis, B. P., Gruenewald, T. L., Gurung, R. A., Updegraff, J. A. Biobehavioral responses to stress in females: tend-and-befriend, not fight-or-flight. In: *Psychol. Rev.*, 2000, 107, pp. 411-429.
25. Walter, K. V., Conroy-Beam, D., Buss, D. M., Asao, K., Sorokowska, A., Sorokowski, P., Aavik, T., Akello, G., Alhabahba, M. M., Alm, C., Amjad, N. Sex differences in mate preferences across 45 countries: A large-scale replication. In: *Psychological Science*, 2020, 31(4), pp. 408–423.

## Secțiunea I

**CZU 159.922.7**

### VIOLENȚA, AGRESIVITATEA ȘI PERSONALITATEA PREADOLESCENTULUI

**Igor RACU**, prof univ., dr. habilitat în psihologie,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

***Abstract:** This article presents the results of a theoretical-experimental research on the phenomenon of violence, aggression and personality in preadolescent age. 240 subjects participated in the study - pre-adolescents aged 11-15, subdivided into three age groups: 11-12 years; 13 years and 14-15 years (the variable age of the subjects). By administering the tests: Aggression Questionnaire, AQ, Buss-Perry AQ, Buss, A.H., Perris, M., Hostility Inventory A.Buss - A. Durkee and Questionnaire 16 PF Cattell (Form C) were established, described and analyzed the differences related to aggression, hostility, negativism, resentment, suspicion, irritability, personality, etc. depending on the age of the investigated preadolescents.*

***Key words:** Preadolescence, violence, aggression, personality.*

Violența juvenilă este considerată a fi drept un simptom specific al nesiguranței, al unei situații de real risc pe plan familial, precum abuzuri, sărăcie sau pentru lipsa efectivă a unui climat adecvat unei dezvoltări armonioase pe toate planurile copilului[7].

Violența este caracterizată de comportamente ce produc daune foarte mari atât fizic, cât și psihic ori emoțional prin distrugere, rănire sau agresare fizică, a celor din jur.

Violența este prezentă frecvent la vârstele pubertății și adolescenței, atunci când personalitatea se află încă în formare, iar copilul este dezorientat și bulversat mult de schimbările majore la care este supus și care, de multe ori, îl determină să fie violent[6].

Irenäus Eibl-Eibesfeldt face o scurtă trecere în revistă asupra evoluției termenului de violență, pe care îl și împarte în două categorii, și anume una „intraspecifică și una interspecifică”[1].

Alți autori sunt de părere că important în identificarea comportamentelor violente este caracterul intenționat al agresării.

Păunescu definește violența ca fiind acea stare a sistemului psihic și fiziologic, prin intermediul căreia „o anumită persoană poate răspunde printr-un anumit set de comportamente disfuncționale în plan conștient, inconștient ori fantastic, pe care însă agresorul le resimte așadar ca atare și reprezintă pentru acesta o adevărată provocare, accentuând în acest mod caracterul intenționat al actului de violență”[3, p. 15].

Violența conduce cu certitudine la achiziționarea precum și la conservarea mai multor tipuri specifice de resurse ori ajută astfel chiar la apărarea precum și la protejarea rudelor, toate

acestea fiind astfel mult mai facil de realizat decât în situația efectivă în care individul (ori rudele sale foarte apropiate) ar fi capabil astfel să își transmită genele și așa încât să poată perpetua comportamentul pe care tocmai ele îl și determină. Nu este vorba deci despre conservarea propriu-zisă a speciilor, ci este vorba de fapt despre succesul indivizilor ori al grupurilor din cadrul acelor specii[8].

Violența, fiind o parte integrantă a naturii umane, are și o varietate de forme de manifestare[3]:

*Excitabilitatea* exprimă tipul de stare a sistemului nervos central, care este caracterizată printr-un anumit gen de sensibilitate de nivel maximal față de toți acei factori din mediul extern ori intern. Manifestarea tuturor stărilor de excitație este însă condiționată de vârstă. În acest context, copiii până la vârsta adolescenței pot prezenta anumite tipuri de episoade de hiperexcitații în limita normalului. În adolescență prezența acestei excitabilități sporite poate reprezenta un semn al unor anumite tulburări psihice.

*Impulsivitatea* reprezintă trăsătura specifică care implică o manieră impulsivă de reacționare prin intermediul impulsivității. Impulsivitatea reprezintă acele modalități de reacționare absolut involuntare, care nu pot fi însă controlate de către un individ în cadrul unei anumite activități voluntare, care acționează ca drept o descărcare imediată a unei anumite stări de tensiune emoțională.

*Propulsivitatea* este definită ca declanșarea violenței drept urmare a unui anumit tip de resort intern, fără ca această reacție să se supună însă vreunui control de tip voluntar. Ea se manifestă la oameni prin intermediul unor monotipii ritmice și automatisme ambulatorii, acestea fiind de altfel determinate de nevoile precum și de expresiile emoționale.

*Agresivitatea* este frecvent caracterizată prin utilizarea forței pentru manifestarea superiorității. Conceptul dat provine din latinescul „vis” care semnifică de fapt forța.

*Comportamentele aberante* reprezintă acele tipuri de distorsiuni ale echilibrului dintre situația generatoare și răspunsul comportamental care provoacă de fapt un adevărat conflict între individ și toate cerințele normale.

Tulburările specifice de comportament ori modificările de comportament reprezintă forme concrete de dezechilibru psihic, care implică anumite tipuri serioase de tulburări din sfera emoțională, ca urmare a unei întregi leziuni cerebrale pre ori postnatale, a unor anumite tipuri de structuri psihice morbide de natură sociogenă[5].

*Comportamentul violent* precum și manifestările sale întâlnite în cadrul delincvenței juvenile implică acele tipuri de atitudini și de acte, fapte de ordin constant precum și repetitiv, cu un conținut de ordin antisocial, cu anumite tipuri specifice de manifestări serioase de violență, în cele mai multe dintre situații fiind unele foarte explozive ori anticipate față de propria persoană [3].

*Scopul acestei cercetări* a fost studierea violenței, formelor de manifestare și personalității la vârsta preadolescentă.

Pentru cercetarea constatativă am formulat următoarea *ipoteză*: există diferențe în manifestarea violenței și agresivității și în profilul de personalitate în funcție de vârsta preadolescenților.

Au fost administrate următoarele instrumente diagnostice:

1. Chestionar de agresivitate (Aggression Questionnaire, AQ, Buss-PerryAQ, Buss, A.H., Perris, M., 1992) este o modificare a Inventarului de ostilitate, un instrument folosit pe scară largă în anii '60, dezvoltat de A.H. Buss. AQ a fost dezvoltat dintr-un lot de 52 de itemi, care au aparținut Inventarului de ostilitate.

Instrumentul nu permite doar evaluarea agresivității, utilizând scorul total, ci și cum se manifestă această agresivitate. Aceasta este determinată de scorurile subscalelor. Instrumentul cuprinde 29 de itemi care măsoară patru aspecte ale agresivității:

- Agresivitatea fizică;
- Agresivitatea verbală;
- Furia/mânia;



Ostilitatea.

2. Inventarul de ostilitate A.Buss - A. Durkee

Chestionarul Buss-Darkee este o tehnică de diagnosticare a ostilității și agresivității elaborată de Arnold H. Buss și Ann Durkee în anul 1957.

Chestionarul este compus din 75 de enunțuri, la care răspunsul este „da“ sau „nu“.

A.Buss și A. Durkee au identificat următoarele tipuri de reacții, care sunt reprezentate prin scalele testului:

1. Negativism (NE). Scor ridicat: 4 și peste.

Negativismul este, de obicei, un comportament opozant față de autoritate. El implică refuzul de a coopera și se poate exprima printr-un șir de comportamente: de la lipsa de bunăvoință pasivă la răzvrătire față de reguli și convenții.

2. Resentiment (RE). Scor ridicat: 4 și peste.

Resentimentul implică gelozia față de alții, adesea la nivel de ură. Este, de cele mai multe ori, o trăire de supărare, necaz față de lume pentru o tratare incorectă (imaginară sau reală).

3. Ostilitate indirectă (IN). Scor ridicat: 6 și peste.

Ostilitatea, atitudine dușmănoasă, plină de ură, vrăjmășie apare descrisă ca un pattern comportamental ce încorporează cogniții și emoții față de cei din jur; caracterizată prin neîncredere, pesimism, dispreț și înclinația spre a reacționa la situațiile negative prin antipatie și tristețe; ostilitatea – „prelungită“ în formarea unor alte „trăsături înrudite“ – stă la baza agresivității și se manifestă sub forma mâniei/furiei. Există o serie de corelații și înlănțuiri în desfășurarea agresivității și furiei, două comportamente dușmănoase ale unui individ față de un altul sau mai mulți indivizi care predispun la relații sociale conflictuale.

4. Atentat (AT). Scor ridicat: 6 și peste.

Atentatul implică violență fizică reală și voința de a folosi violența împotriva altora. De obicei apare în dispute cu alții mai degrabă decât în distrugerea obiectivelor.

5. Suspiciune (SU). Scor ridicat: 4 și peste.

Suspiciunea implică proiectarea ostilității asupra altora. Ea variază de la neîncredere și prudență față de alții la convingerea că alți oameni urmăresc să te lezeze.

6. Iritabilitate (IR). Scor ridicat: 8 și peste.

Iritabilitatea este promptitudinea de a exploda la cea mai mică provocare. Se exprimă în comportamente ca izbucniri și pierderi ale firii, grosolanie, nemulțumire acută.

7. Ostilitate verbală (VE). Scor ridicat: 9 și peste.

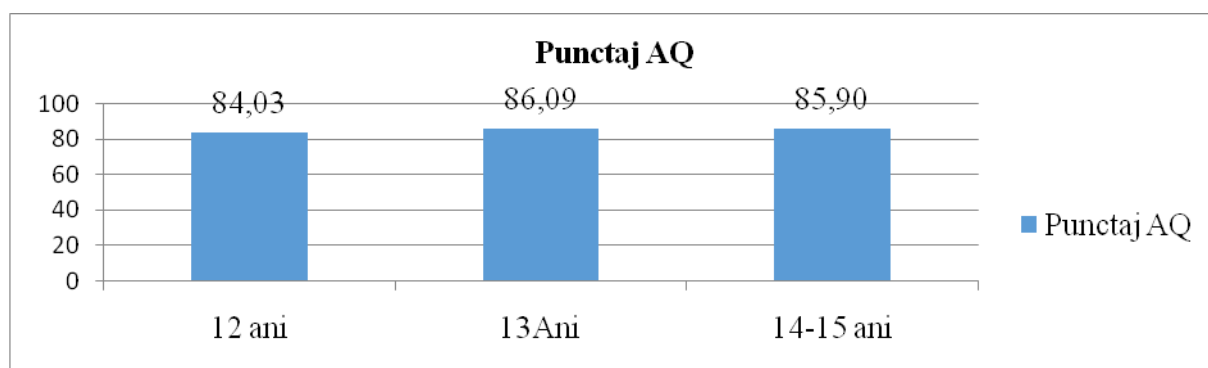
Ostilitatea verbală implică exprimarea verbală a trăirilor negative față de alții (ceea ce spun și cum spun). Se observă în stilul de argumentare, în țipete, strigăte, cât și în conținutul verbal al amenințărilor, blestemelor, hipercriticismului [2].

3. Chestionarul 16 PF Cattell (Forma C)

Chestionarul reprezintă un test de personalitate, varianta 16 PF fiind elaborată de R.B. Cattell în anul 1972. Chestionarul 16 PF Cattell (Forma C) poate fi aplicat între 12 și 18 ani și conține 105 itemi. Subiecților li se propune să citească atent fiecare întrebare și să aleagă una din cele trei variante de răspuns, litera (a, b, c) în dreptul numărului întrebării.

Eșantionul cercetării a fost format din 240 de subiecți, elevi, cu vârste cuprinse între 11-15 ani, subîmpărțit în: preadolescentul mic: 11-12 ani - 80 de subiecți; vârsta crizei: 13 ani - 80 de subiecți; preadolescentul mare: 14-15 ani - 80 de subiecți.

Vom prezenta rezultatele studiului constatativ.



**Figura nr. 1.** Rezultatele obținute, chestionarul de agresivitate (Buss-PerryAQ).

Analizând figura 1 putem constata cel mai înalt indice al agresivității la grupul subiecților de 13 ani, fapt care ne indică că în perioada crizei se manifestă un nivel mai înalt de agresivitate (86,09); preadolescenții de 14-15 ani manifestă un nivel puțin mai scăzut de agresivitate (poziția a doua - 85,90); un grad mai scăzut de agresivitate a fost constatat la preadolescenții de 11/12 ani - 84,03.

**Tabelul 1.** Rezultatele cantitative, Inventarul de ostilitate (A.Buss- A. Durkee).

	<i>Punctaj I.Q</i>	<i>Scala NE p</i>	<i>Scala RE p.</i>	<i>Scala IN p</i>	<i>Scala AT p</i>	<i>Scala SU p</i>	<i>Scala IR p</i>	<i>Scala VE p</i>
11/12 ani	33,81	3,31	4,28	3,63	4,44	6,47	5,60	6,63
13 ani	34,21	3,39	4,15	4,52	5,23	6,13	5,19	6,17
14/15 ani	33,68	3,216	3,816	3,56	4,55	6,31	5,71	6,66

Cei mai înalți indici cantitativi exprimați în valori de medie la toate cele 3 grupe de vârstă au fost obținute la scala Suspiciune (SU: 6,47; 6,32; 6,13). Suspiciunea implică proiectarea ostilității asupra altora, ea variază de la neîncredere și prudență față de alții până la convingerea că cei din jur urmăresc să lezeze.

Pentru scala Ostilitate verbală (VE: 6,63; 6,17; 6,66) rezultatele la nivel de grup nu diferă semnificativ față de scala Suspiciune. Manifestarea ostilității verbale, a trăirilor negative față de ceilalți confirmă presupunerea că preadolescenții preferă să-și exteriorizeze emoțiile negative țipând, strigând, amenințând, înjurând.

Indici de nivel mediu au fost obținuți la scalele: Atentat (AT: 4,44; 5,23; 4,55) și Iritabilitate (IR: 5,60; 5,19; 5,71) ceea ce ne permite să constatăm, că preadolescenții recurg uneori la violența fizică reală, folosind-o împotriva altora.

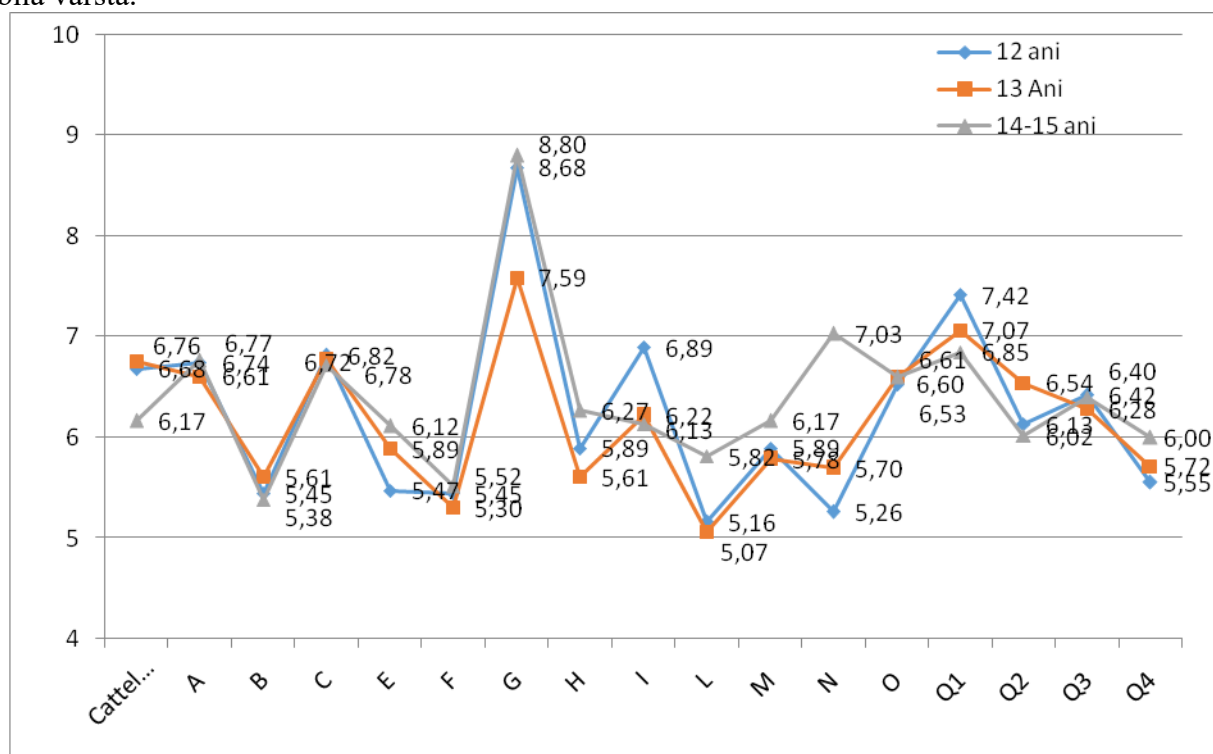
Scoruri cantitative scăzute au fost obținute la scala Negativism (NE: 3,31; 3,39; 3,21), fiind indicatori pentru voința de a coopera, prezența de bunăvoință pasivă și respect față de reguli și convenții. La preadolescenții cu scoruri mai înalte la această scală (au fost în toate 3 grupuri de vârstă) predomină comportamentul opozant față de autoritate, manifestarea refuzului de a coopera, a lipsei de respect și de responsabilitate socială.

La scala resentiment rezultate cantitative mai înalte au fost obținute de preadolescenții din primele două grupe de vârstă (11/12 și 13 ani) cu o scădere statistic semnificativă pentru cei de 14/15 ani.

La scala Ostilitate indirectă (IN) rezultatele cantitative sunt mai mari la preadolescenții de 13 ani (4,52) cu constatarea diferențelor statistic semnificative față de celelalte două grupe de

vârsta (3,63 și 3,56, respectiv). IN implică la preadolescenți un comportament subversiv care direcționează ostilitatea îndreptată către ceilalți într-un mod ocolit sau indirect.

În continuare prezentăm diferențele stabilite în profilul de personalitate în funcție de variabila vârstă.



**Figura 2.** Rezultatele medii, Chestionarul 16 PF Cattell (Forma C).

Analizând figura 2 menționăm că particularitățile de personalitate, chestionarul 16 PF Cattell diferă în funcție de variabila vârstă. Notele ridicate la factorul G (8,68 – 12 ani, 7,59 – 13 ani, 8,8 – 14-15 ani) indică o persoană cu un supraeu puternic, conștiincioasă, perseverentă, responsabilă, ordonată, consecventă, atentă la oamenii și lucrurile din jur, respectuoasă, metodică, cu bună capacitate de concentrare, care reflectă înainte de a vorbi, care preferă compania celor eficienți, arată onestitate, seriozitate și atenție la regulile de conviețuire. Diferențe statistic semnificate au fost constatate între rezultatele preadolescenților de 13 ani și celelalte două grupe de subiecți. Cei care fac parte din aceasta categorie sunt exigenți, cu un simț al datoriei și responsabilității ridicat, sunt prevăzători, moralizatori.

Următorul factor cu punctaj ridicat pentru subiecții din toate subgrupele de vârstă a fost Q1 (7,42 – 11/12 ani, 7,06 – 13 ani, 6,85 – 14/15 ani). Diferențe statistic semnificative au fost constatate între rezultatele preadolescenților de 11/12 și 14/15 ani. Rezultatele înalte caracterizează preadolescenții ca fiind cu spirit inovator, cu atitudine critică a tot ceea ce este vechi, libertate în gândire și acțiune, scepticism și curiozitate, capacitate de a suporta bine inconveniențele și schimbarea, interes pentru probleme intelectuale.

Constatăm nivel înalt pentru preadolescenți la factorul A și C pentru toate vârstele, fără diferență statistic semnificativă între ele (A: 6,73, 6,60, 6,76), (C: 6,81, 6,78, 6,71).

Încă un factor pentru care am constatat diferențe statistic semnificative în funcție de variabila vârstă este N. Scorurile cantitative pentru subiecții de 11/ 12 și 13 ani (N: 5,26 și 5,69) caracterizează un preadolescent direct în comportament, naiv, sentimental, natural, uneori stângaci și neîndemânatic. Scorurile mai înalte la vârsta de 14/15 ani (N: 7,05) caracterizează un preadolescent perspicace, lucid în opinii, cu un mod de a fi rafinat și subtil, rece, indiferent față de ceilalți, dificil de satisfăcut.

Cercetarea realizată a permis confirmarea ipotezei: există diferențe în manifestarea violenței și agresivității și în profilul de personalitate în funcție de variabila vârstă preadolescenților. Confirmarea ipotezei a fost demonstrată prin faptul că: există diferențe semnificative statistic între cele trei grupuri de vârstă - preadolescentul mic(11/12 ani), perioada

crizei (13 ani) și preadolescentul mare (14/15 ani). Studiul experimental constatativ a demonstrat că cel mai înalt nivel al violenței și agresivității este caracteristic pentru preadolescenții de 13 ani (criza în dezvoltare); pentru subiecții de 14/15 ani este caracteristică violența la nivel mediu și cel mai scăzut nivel a fost constatat pentru începutul perioadei preadolescente - 11/12 ani. Au fost obținute și unele diferențe statistic semnificative în profilul de personalitate în funcție de variabila vârstă – scalele RE, IN, G, Q1, N.

#### **Bibliografie**

1. EIBL-EIBESFELDT, I. Agresivitatea umană. trad.: Vasile Dem Zamfirescu. București, 2009
2. LOSÎI, E., RACU, I. Organizarea activității psihologului școlar cu preadolescenții. Chișinău, 2016
3. PĂUNESCU, C. Agresivitatea și condiția umană. București, 1994
4. RACU, Ig. Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Chișinău, 2017
5. STRĂCHINARU, I. Psihopedagogie specială. Vol. I. Iasi, 1994
6. BANDURA, A. Aggression: A social learning analysis. Oxford, England: Prentice-Hall, 1973
7. DOLLARD, J., DOOB, L. W., MILLER, N. E., MOWRER, O. H., & SEARS, R. R. Frustration and aggression, CT: Yale University, New Haven, 1989
8. KARLI, P. Animal and Human Aggression. New York : Oxford University Press, 1991.

**CZU 364.28:159.9**

### **ROLUL PSIHOLOGULUI ÎN IDENTIFICAREA ȘI ASISTAREA CAZURILOR DE VIOLENȚĂ DOMESTICĂ**

**Silvia BRICEAG**, conf. univ., dr.,

Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Alexandra HRITCU**, master în științe sociale, psiholog,

Direcția Generală Asistență Socială, Sănătate și Protecția Familiei mun. Bălți

***Summary:** By researching the specialized literature and analyzing real-life experiences, we come to find that anyone can become a victim of domestic violence. However, the results of the studies indicate that women are more frequently subjected to aggression, having increased vulnerability. The specialized literature discusses the feminization of violence in contemporary society. Violence against women is recognized worldwide, and the Republic of Moldova is no exception. Due to the power of domination in the family, the woman more easily falls prey to aggression. In this article I presented evidence that domestic violence has a wide range of manifestations: mental, physical, sexual and social. They can combine in an infernal amalgam and with certain obvious consequences, surface but also deep on the victims. The case study model regarding the management of a crisis situation can be useful to specialists in the field.*

**Keywords:** child, family, psychologist, police, man, violence, woman.

#### *Introducere*

Fețe speriate, vânătași și lacrimi. Multe lacrimi. Ochi mari și frumoși de copii. Dar de copii speriați. Mama începe să povestească, cu ochii plecați, o frumoasă poveste de dragoste începută cu 20 de ani înainte și înecată în lacrimi. În lacrimile ei și ale copiilor care sunt martori și victime ale violenței tatălui. S-au cunoscut în urmă cu 20 de ani, dar nu s-au căsătorit imediat, lăsând să treacă trei ani, să fie siguri că totul va fi bine. Și a fost bine. El câștiga bani buni, ea vedea de casă, gospodărie și copii. Nu trăiau în lux, nu aveau tot ce-și doreau, dar se înțelegeau, copiii erau cuminiți, ascultători și învățau bine iar zilele și anii se scurgeau lin, cu bune și cu mai puțin bune. Apoi a venit accidentul, boala și prima palmă. Apoi încă una și apoi încă una și din ce în ce mai multe, încurajate de alcool. Amenințările tatălui au îngrozit copiii. Zile în șir lacrimile nu s-au mai oprit. De ce nu a spus „nu” acestei căsnicii imediat după primul abuz? Își mai iubește soțul, nu a avut curajul să înceapă o nouă viață, teama de a-și crește cei patru copii fără tată, scuzele și promisiunile că nu se va mai repeta? Sunt întrebări la care se mai gândește și

astăzi, după atâta timp. Această poveste nu este singura din păcate. Sunt atât de multe încât violența conjugală a ajuns, fără să exagerăm, o problemă socială. Multe cazuri rămân necunoscute, depre altele aflăm din mass media când deja este prea târziu. Familia este unitatea de bază a societății. Violența conjugală distruge familii deci distruge și societatea românească. Ce este de făcut, ce putem face? Prima schimbare și poate și cea mai importantă este să renunțăm la ”nu este treaba mea, nu mă amestec”. Violența are consecințe devastatoare pe plan social de aceea a ajuns o problemă publică. Ca oameni, dar și ca psihologi avem obligația să ștergem lacrimile victimelor pe care le vedem că suferă lângă noi, dar totdată să ne gândim și la acelea care suferă neștiute de nimeni și nu au curajul să rupă tăcerea și să strige după ajutor. Pentru acestea este necesară elaborarea unui set de măsuri legislative care să protejeze victimele, să combată și să prevină violența în familie prin crearea unor instituții specializate care să abordeze multilateral această problemă.

#### *Cadrul conceptual.*

V. Cerneavski consideră că violența domestică poate fi definită ca „orice act violent comis de o persoană de pe poziția unui rol marital, sexual, parental sau de ocrotire, asupra altor persoane, cu roluri reciproce” [2]. Prin această abordare se înțelege că violența domestică poate fi orice acțiune cu tentă violentă care poate fi exercitată de o persoană, care se regăsește în mai multe poziții sau roluri: mamă/ tată, fiică/fiu, soție/soț, bunel/bunică, soră/frate, asupra altor membri ai familiei. Cercetând literatura de specialitate și analizând experiențele din viața reală, ajungem să constatăm că victimă a violenței domestice poate deveni oricine. Totuși, rezultatele studiilor denotă că femeia este supusă mai frecvent agresiunilor, având vulnerabilitate sporită.

În literatura de specialitate se discută despre feminizarea violenței în societatea contemporană [3]. Violența asupra genului feminin este recunoscută la nivel mondial, iar Republica Moldova nu este o excepție. Datorită puterii de dominare în familie, femeia cade mai ușor pradă agresiunilor.

Conform Legii nr.45 din 01.03.2007 [1], art.2 Noțiuni principale, violența în familie este caracterizată ca orice acte de violență fizică, sexuală, psihologică, spirituală sau economică, cu excepția acțiunilor de autoapărare sau de apărare ale altei persoane, inclusiv amenințarea cu asemenea acte, comise de către un membru de familie în privința altui membru al aceleiași familii, prin care s-a cauzat victimei prejudiciu material sau moral. La fel în prezenta lege putem observa faptul că violența are mai multe forme precum:

*violență fizică* - vătămare intenționată a integrității corporale ori a sănătății prin lovire, îmbrâncire, trântire, tragere de păr, înțepare, tăiere, ardere, strangulare, mușcare, în orice formă și de orice intensitate, prin otrăvire, intoxicare, alte acțiuni cu efect similar; [1]

*violență sexuală* - orice violență cu caracter sexual sau orice conduită sexuală ilegală în cadrul familiei sau în alte relații interpersonale, cum ar fi violul conjugal, interzicerea folosirii metodelor de contracepție, hărțuirea sexuală; orice conduită sexuală nedorită, impusă; obligarea practicării prostituției; orice comportament sexual ilegal în raport cu un membru de familie minor, inclusiv prin mângâieri, sărutări, pozare a copilului și prin alte atingeri nedorite cu tentă sexuală; alte acțiuni cu efect similar; [1]

*violență psihologică* – impunere a voinței sau a controlului personal; provocare a stărilor de tensiune și de suferință psihică prin ofense, luare în derâdere, înjurare, insultare, poreclire, șantajare, distrugere demonstrativă a obiectelor, amenințări verbale, afișare ostentativă a armelor sau lovire a animalelor domestice, neglijare; implicare în viața personală; acte de gelozie; impunere a izolării prin detenție, inclusiv în locuința familială; izolare de familie, de comunitate, de prieteni; interzicere și/sau creare a impedimentelor în realizarea profesională ori interzicere și/sau creare a impedimentelor în realizarea programului educațional în instituția de învățământ; persecutare prin contactarea sau încercarea de a contacta prin orice mijloc sau prin intermediul altei persoane victima căreia i s-a cauzat o stare de anxietate, frică pentru siguranța proprie ori a rudelor apropiate, fiind constrânsă să-și modifice conduita de viață; deposedare de acte de identitate; privare intenționată de acces la informație; alte acțiuni cu efect similar; [1]

*violență spirituală* - subestimare sau diminuare a importanței satisfacerii necesităților moral-spirituale prin interzicere, limitare, ridiculizare, penalizare a aspirațiilor membrilor de familie, prin interzicere, limitare, luare în derîdere sau pedepsire a accesului la valorile culturale, etnice, lingvistice sau religioase; impunere a unui sistem de valori personal inacceptabile; alte acțiuni cu efect similar sau cu repercusiuni similare; [1]

*violență economică* - privare de mijloace economice, inclusiv lipsire de mijloace de existență primară, cum ar fi hrană, medicamente, obiecte de primă necesitate; abuz de variate situații de superioritate pentru a sustrage bunurile persoanei; interzicere a dreptului de a poseda, folosi și dispune de bunurile comune; control inechitabil asupra bunurilor și resurselor comune; refuz de a susține familia; impunere la munci grele și nocive în detrimentul sănătății, inclusiv a unui membru de familie minor; alte acțiuni cu efect similar; [1]

*violență împotriva femeilor* – acte de violență bazate pe gen, care cauzează sau poate cauza femeilor o suferință fizică, sexuală sau psihologică, inclusiv amenințarea cu asemenea acte, forțarea sau privarea de libertate arbitrară, comise în sfera publică sau privată; [1]

În cadrul cercetării noastre ne-am propus ca să discutăm despre violența domestică, care este o formă a violenței prezente în societate și răspândită pe larg. Atunci când vorbim despre violența în familie nu putem să nu dicuăm și despre Ordinul de Restricție de Urgență (ORU) care este o măsură provizorie de protecție a victimei violenței în familie, aplicată de poliție, prin care are loc înlăturarea imediată a agresorului din locuința familiei și stabilirea unor interdicții prevăzute de lege, în vederea prevenirii repetării/comiterii acțiunilor violente, asigurând astfel victimei și altor membri ai familiei siguranță în locuința lor. ORU se eliberează de către angajații poliției pentru o perioadă de până la 10 zile și se pune imediat în aplicare, agresorul și victima (în cazul copiilor – reprezentantul legal al victimei) fiind informați despre restricțiile aplicate, drepturile și obligațiile care le revin și despre răspunderea pentru neexecutarea cerințelor ordinului de restricție. ORU se eliberează, în mod obligatoriu, de organul de poliție în caz de stabilire la locul faptei, ca urmare a evaluării riscurilor, a circumstanțelor din care rezultă o bănuială rezonabilă că au fost comise acte de violență în familie și/sau persistă un pericol iminent de repetare sau comitere a acțiunilor violente. După emiterea și comunicarea ordinului de restricție de urgență, poliția va înlătura agresorul din domiciliu, iar în caz de încălcare de către agresor a restricțiilor impuse va iniția procedura de atragere a agresorului la răspundere contravențională în baza art. 318<sup>1</sup> din Codul Contravențional [4].

Dacă în decurs de 10 zile victima violenței în familie dorește ca această măsură să fie prelungită, solicită Ordonanța de Protecție (OP) este un act legal, prin care instanța de judecată aplică măsuri de protecție a victimei pentru o perioadă determinată de timp. Ordonanța de protecție este eliberată de judecător în 24 de ore de la primirea cererii. Prin ordonanța de protecție, judecătorul poate obliga agresorul să părăsească pentru o perioadă locuința comună, chiar dacă el este proprietarul acesteia. Ordonanța de protecție este eliberată pe un termen de până la 3 luni și poate fi prelungită dacă victima sau copiii săi sunt încă în pericol [5].

Ordonanța de protecție obligă agresorul să părăsească locuința comună, chiar dacă agresorul sau rudele acestuia sunt proprietarii imobilului. Obligă agresorul să stea departe de locul în care te afli, atât tu, cât și copiii tăi. Interzice agresorului să te contacteze, pe tine, copiii sau alte persoane aflate în îngrijirea ta, prin telefon, rețele de socializare etc. Obligă agresorul să poarte o brățară electronică (la mână sau picior) cu ajutorul căreia va fi supravegheat ca să nu încalce ordonanța de protecție. El va fi urmărit în mod electronic oriunde s-ar afla. Obligă agresorul să contribuie la întreținerea copiilor comuni. Interzice agresorului să păstreze sau să poarte armă [5].

În toate cazurile menționate mai sus, la cererea privind eliberarea ordonanței de protecție trebuie să fie anexată cererea personală a victimei cu indicarea motivelor sau a situației care atestă imposibilitatea victimei de a se adresa personal. În cazul în care angajatul organului de poliție, organul de asistență socială sau procurorul primește cererea victimei cu privire la depunerea demersului privind emiterea ordonanței de protecție, iar victima este în imposibilitate de a depune personal cererea, în cel mai scurt timp, dar nu mai târziu de 24 ore,

această cerere va fi înaintă în instanța de judecată împreună cu toate materialele probante pentru a fi examinată [5].

Ca orice fenomen negativ de ordin social, violența față de femei și violența în familie implică costuri social-economice (creșterea numărului concediilor medicale, scăderea productivității muncii, creșterea mortalității, mărirea cheltuielilor pentru pedepsirea/asistența și consilierea agresorilor și reabilitarea victimelor, întreținerea copiilor rămași fără îngrijire părintească) cât și costuri morale (afectarea relațiilor dintre parteneri, destrămarea familiilor, dezorganizarea relațiilor părinți-copii, creșterea criminalității în societate) [6].

Cu toate că în perioada anilor 2008-2017 au fost realizate activități de consolidare a capacităților medicilor, au fost aprobate ghiduri și instrucțiuni metodice cu privire la atribuțiile sectorului medical în asistența și referirea cazurilor de violență în familie și violență față de copii, domeniul medical nu asigură o abordare sistemică a fenomenului [6].

1) În conformitate cu standardele internaționale, serviciile de sănătate mintală vizează asigurarea accesului victimelor violenței în familie precum și victimelor violenței sexuale la diverse tipuri de servicii psihologice organizate pe etape de intervenție: [6]

a) Consiliere psihologică imediată, în situația de criză, focalizată pe necesitățile victimei [6].

b) Suport psihologic post-traumatic, ce vizează acordarea serviciilor psihologice pînă la trei luni după incident [6].

c) Suport psihologic post-traumatic de lungă durată, mai mult de trei luni incluzînd evaluarea sănătății mentale a victimei și oferirea suportului necesar sau referirea către alți specialiști, după caz [6].

La etapa actuală accesul victimelor la servicii psihologice depinde de existența în raza unității administrativ-teritoriale a centrelor care prestează servicii sociale victimelor violenței în familie, sau organizații necomerciale care activează în acest domeniu [6].

Cel mai bun predictor al violenței domestice este existența unui incident produs anterior momentului în care se discută riscul de violență în familie. Indiferent de forma pe care a luat-o manifestarea violenței, apariția ei în relațiile dintre membrii familiei reprezintă o breșă ce treptat va îngădui forme și manifestări tot mai ample, mai variate și mai frecvente. O nevinovată remarcă de genul “ nu-mi place cum ți-ai aranjat părul“ sau “nu-mi place cum te-ai îmbrăcat “ va atrage după sine, în timp, consecințe tot mai dramatice. Aceste remarce pot fi apreciate de cel /cea căruia îi sunt adresate ca o manifestare a interesului sau, altfel spus, a iubirii. În realitate, apare aici deja o arogare a dreptului de a impune celuilalt limitele existenței și ale manifestărilor, după bunul plac al celui care se simte în poziția dominantă. Cel supus nu are dreptul la o existență proprie, la nevoi proprii. Existența și nevoile lui se vor forma conform principiilor și îngrădirilor impuse, adeseori arbitrat, de către cel care domină [7].

Atunci când vine vorba despre violența asupra femeii și rolul psihologului în identificarea și suportul acestora, psihologul este persoana care un rol deosebit de important și anume este acel specialist care identifică dacă a avut loc prezența violenței în cadrul familiei și cum se manifestă. De obicei atunci când are loc un act de violență domestic și este solicitată intervenția organelor de drept, dacă sunt copiii minori se înaintează în cadrul DGASSPF Bălți o fișă de sesizare în care se descrie situația care a fost creată în familie dar și se remite un demers în adresa DGASSPF Bălți privitor la situația familiei și anume la ceea ce s-a întâmplat pînă la solicitarea organelor de drept. În momentul când la domiciliu se deplasează organele de drept se întocmește chestionarul de constatare și evaluare a riscurilor în cazurile violenței în familie, unde la final se notează indicatorii semnificativi ai riscului, cazul se referă către organele competente și se înregistrează în registrul R-1 (penal) sau R-2 (contravențional), dar în majoritatea cazurilor dacă se atestă violența în familie se înregistrează în R-1. După aceasta se decide care sunt acțiunile următoare cu agresorul, fie acesta este înlăturat din familie fie are loc plasarea victimei în cadrul unui centru de plasament.

Când la domiciliu se află doar persoane mature fără copii se efectuează aceleași acțiuni de către organele de drept.

În cazul când se adevărește faptul prezenței violenței domestice în familie, persoana de la poliție care a fost în momentul apelului remite toate materialele necesare ofițerului de sector care mai apoi remite toate materialele necesare către organul de urmărire penală, care ulterior remite procurorului materialele pentru a fi înaintate în instanța de judecată.

Un rol important în această procedură o are psihologul care este cel care lucrează nemijlocit cu victima violenței în familie și care elaborează raportul de evaluare psihologică, solicitat de organul de urmărire penală și de către ofițerul de sector. Atunci când este recepționat demersul privind acordarea serviciilor psihologice este invitată victima la ședințele de consiliere psihologică unde se utilizează mai multe metode pentru a identifica faptul comiterii violenței asupra acesteia.

***Un model de studiu de caz privind gestionarea unei situații de criză  
(Violență asupra soției)***

*Notă: Numele sunt schimbate*

Subiectul : Luca Olga

Data și locul nașterii. 14.09.xxxx Bălți

Ocupația : angajată.

Structura și componența familiei: tipul familiei – normală

Alte persoane care locuiesc împreună cu familia: la adresa de domiciliu locuiește dna Olga.

Condiții de viață și de muncă: condiții acceptabile, are propria locuință, dotată cu toate cele necesare.

Dezvoltarea fizică și starea sănătății: este sănătoasă.

Prezentarea cazului:

- În cadrul ședințelor de consiliere dna Olga a afirmat că la începutul relației de concubinaj cu dl Găina Dorin nu erau conflicte și acesta nu aplica careva forme de violență.
- Din luna august 2021 aceștia au început să locuiscă împreună și concubinul în luna septembrie a plecat la muncă peste hotarele țării unde s-a aflat până în luna decembrie 2021, pe perioada aflării acestuia peste hotare se iscau des conflicte între ei și aceasta a decis ca la reîntoarcerea dlui X în țară să pună punct relației.
- Concomitent dna ne-a comunicat că pe parcursul lunii ianuarie 2022 concubinul permanent o terorizează, intimidându-o în scopul de impunere a voinței și controlului personal, provocând-i stări de tensiune și violență psihologică exprimată prin ofense, luare în derâdere, hărțuire, urmăriri, insultări și porecliri.

*Istoricul evoluției problemei*

La data de 20.12.2021 când acesta a revenit de peste hotare, dna Olga a încercat ca să inițieze discuția cu el referitor la viitorul relației, la care din cele menționate de ea dl X, fiind în stare de ebrietate alcoolică a început să o lovească din cauza că dorește să rupă relația cu el, la fel i-a luat actele și a încuiat-o în locuință unde a fost nevoită să se afle 5 zile fără dorința ei, după aceste 5 zile a reușit ca să-și adune toate hainele și a fugit din locuința concubinului.

Totodată dna Olga a relatat că nu dorește ca să fie din nou cu el deoarece îi este frică de viața personală și de cele ce se pot întâmpla cu ea, căci cunoaște de ce este în stare concubinul când consumă băuturi alcoolice.

*Descoperirea cauzelor generatoare*

- La data de 08.01.2022 aflându-se în localitatea bunicilor și venind acasă la o oră mai târzie, s-a întâlnit cu concubinul care a venit din orașul Bălți cu un taxi și agresând-o fizic și moral a silit-o să intre în mașină, pe parcursul drumului spre orașul Bălți a agresat-o fizic, la care din cele comunicate șoferul nu a intervenit sub nici o formă. Ea ne-a relatat că contrar dorinței ei a fost silită de concubin să intre în locuința acestuia unde a fost agresată de dl X, la fel a fost lovită cu o cană în regiunea ochiului drept având nevoie de asistență medicală.

*Comportamentul:*

- frică majoră față de agresor.
- nu are încredere în speciaștii în ceea ce privește faptul acordării suportului necesar.



#### *Dialog cu victima:*

- victima a menționat că cazul de abuz fizic asupra acesteia a avut loc în perioada anilor 2017-2022, la acel moment nu se adresase la poliție, nu s-a adresat la organele competente din motiv că considera că dl X se va coreca, la moment a mers și a scris o cerere la organele de drept în urma căreia a fost emis Ordin de Restricție pe un termen de 10 zile.
- pe parcursul evaluării psihologice s-a identificat că actele de violență asupra dnei Olga erau cu o intensitate sporită în ultima perioadă și chiar deja de ceva timp trebuia ca să solicite și intervenția medicului.

#### *Analiza datelor și stabilirea ipotezelor*

- Dacă concubinii ar ajunge la un numitor comun în ceea ce privește relațiile dintre aceștia și nu ar fi aplicate forme de violență în familie asupra dnei Olga, relațiile vor reveni la normalitate.
- Dacă dna Olga se adresa anterior la organele competente în ceea ce privește actele de violență în familie, consecințele puteau fi mult mai minore.
- Dacă concubinul va conștientiza faptul că presiunea dar și forța fizică pe care o aplică asupra dnei Olga nu sunt acceptabile, s-ar crea condiții pentru menținerea unei relații pozitive cu aceasta.

#### **Elaborarea unui program de schimbare**

##### *Fixarea obiectivelor*

##### *Obiective pe termen lung*

1. Familia va frecventa regulat toate ședințele de consiliere psihologică.
2. Evitarea în totalitate a oricărui contact cu potențialul agresor.
3. Dna Olga se va implica plinar în schimbarea situației.

##### *Obiective pe termen scurt*

1. Dna Olga va manifesta activism în cadrul ședințelor de consiliere.
2. Dna Olga va primi sarcini fiind implicată în diverse acțiuni, pentru a fi responsabilizată.

##### *Metode și strategii*

- Conceperea și punerea în practică a unor metode coerente de lucru cu victima violenței domestice.
- Strângsă legătură cu familia, astfel încât prezența la ședințele de consiliere să fie 100%.
- Acordarea suportului necesar pentru depășirea situației dificile în care se află la moment și evitarea repetării situațiilor similare.
- Clienta va fi antrenată în activități care vor stimula încrederea în sine, stima de sine.
- Se vor aplica metode de evaluare psihologică pentru identificarea stării psiho-emoționale.

#### **Aplicarea programului de schimbare**

##### *Responsabilități*

- Efectuarea pașilor mici îndreptați abținerii de la comunicarea cu potențialul agresor.
- Crearea și menținerea unei atitudini de stimă și de respect ca aceasta să aibă posibilitatea de a prelua acest comportament pozitiv.
- Asigurarea unui climat securizant și liniștit în familie pentru dezvoltarea armonioasă a acesteia și formarea unei personalități puternice.
- Mediul familial să fie un centru al afectivității și al confortului emoțional pentru dna Olga, unde aceasta ar avea posibilitatea de a se retrage și a se simți în siguranță alături de persoane care ar avea posibilitatea să o susțină.

##### *Participarea acasă*

- Rudele să fie foarte atente la evoluția comportamentului acesteia în continuare, pentru evitarea repetării situațiilor similare.  
La necesitate să fie acordate servicii psihologice de lungă durată.

##### *Teme scrise:*

- Se va reduce numărul notițelor de care trebuie să țină cont.
- Se vor aplica metode de evaluare psihologică a relațiilor intra-familiale până la promovarea ședințelor de consiliere cât și după ședințele de consiliere.

### *Aptitudini sociale*

- În timpul activităților clienta va avea ca sarcină să coordoneze planul de acțiuni, consultat anterior cu psihologul.

### *Ședințe de consiliere*

- Odată pe săptămână vor avea loc ședințe de consiliere în cabinetul de asistență psihologică.
- Se vor efectua ședințe de consiliere individuale.

### *Evaluarea programului de schimbare*

- La interval de o săptămână, apoi la o lună de la prima întâlnire au avut loc ședințe cu victima violenței în familie.
- Obiectivele pe termen scurt au fost realizate și se observă progrese rapide în ceea ce privește starea emoțională a dnei Olga
- În urma asistenței acordate putem conchide faptul că starea emoțională care era anterior instabilă la moment a devenit stabilă.

### *Rezolvarea problemei*

Starea psihologică a dnei Olga în urma acțiunilor ilegale din partea dlui X era agravată, clienta manifestând frică față de agresor, un nivel ridicat de anxietate, nivel ridicat de depresie. nivelul de risc fiind major.

În urma intervenției de urgență, la momentul evaluării starea psiho-emoțională a clientei este stabilă.

Clienta a fost informată despre posibilitatea de a beneficia de un spectru larg de servicii acordate victimelor violenței în familie.

### *Concluzii*

Dna Olga a avut de suferit psihologic și moral în urma acțiunilor ilegale din partea dlui X.

În urma acțiunilor ilegale din partea dlui X, acestea i-au fost pricinuite traume psihologice și daune morale.

Consecințele traumelor fizice, psihologice și morale asupra dnei Olga în urma acțiunilor ilegale din partea dlui X erau manifestate prin frică, stări de anxietate și depresie.

Asupra dnei Olga la moment deja nu mai persistă stări de intimidare în scopul de impunere a voinței și a controlului personal din partea dlui X, aceste stări erau prezente până la promovarea ședințelor de consiliere și erau manifestate prin faptul că dl X, încerca prin diferite metode ca dna Olga să retragă cererea care a fost depusă referitor la actele de violență în familie.

Dna Olga la moment nu are fobie față de dl X în urma conflictelor și neînțelegerilor care au fost prezente în cadrul vieții în comun în familiei, dar și actelor de violență.

Nu au fost stabilite careva date asupra dnei Olga care demonstrează că poate denatura realitatea sau să ducă în eroare organul de drept.

### **CONCLUZII FINALE**

Regula existenței familiilor violente este marginalizarea lor în comunitate. Ca o consecință a acestei marginalizări, din rândurile familiilor violente provin cei mai mulți copii analfabeși sau cu abandon școlar.

Violența domestică are un registru larg de manifestări: psihice, fizice, sexuale și sociale. Ele se pot combina într-un amalgam infernal și cu anumite consecințe evidente, de suprafață, dar și de profunzime asupra victimelor.

Femei care își pierd încrederea și bucuria vieții, copii care cresc învățând violența ca pe o metodă de schimb în relațiile cu ceilalți sunt dramaticele dovezi ale modificărilor profunde ce apar în cazul victimelor violenței domestice.

Este bine de reținut că relațiile sănătoase nici odată nu sunt abuzive. Membrii de familie trebuie să se respecte reciproc. Nu este exclus faptul că posibil chiar abuzatorul este supus unui stres major, însă aceasta nu este o scuză pentru violență. Există multe modalități sănătoase de a face față stresului și conflictului. Nu este exclus nici faptul că abuzatorul își iubeste partenerul/partenera, însă violența nu poate fi justificată nici sub o formă.

Este bine de știut că multe tipuri de abuz sunt infracțiuni în conformitate cu Codul Penal al Republicii Moldova și că abuzatorul poate fi atras la răspundere de poliție.

Este posibil ca persoana abuzată să nu dorească să discute despre familia sa cu alte persoane, sau să creadă că violența în familie este o problemă privată. Adevărul este că aceasta e o problemă de ordin public care afectează familii, copii și întreaga societate. Cea mai mare daună o suportă copiii care trăiesc într-un mediu abuziv.

Persoana abuzată poate discuta cu medicul, asistentul social, psihologul, polițistul. În situația dacă este abuzat copilul, trebuie să contacteze poliția sau direcția de protecție a copilului. Atâta vreme cât violența domestică e ignorată, lăsată să își continue existența secretă și devastatoare, nu putem vorbi de o reală politică socială, tinzând spre o bună calitate a vieții individului și a familiei.

Cât despre viitor, unul din semnele distincte ale victimelor violenței domestice e absența planurilor de viitor, așa cum capacitatea femeii victimă de a-și construi un plan de viitor și de a-l urmări cu consecvență o considerăm a fi semnul reabilitării ei, după conviețuirea cu un partener violent. În final, concluzia la toate aceste afirmații este că violența în familie se află la originea celor mai dificile probleme sociale ale comunităților.

#### **Bibliografie:**

1. Legea nr.45 din 01.03.2007 cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie. In: 18.03.2008, Monitorul Oficial, nr. 55-56.
2. TURLIUC, Maria Nicoleta, TOBOLCEA, Iolanda et. al. Violența în familie între stigmatizare, acceptare socială și intervenție terapeutică. Iași: Ed. Universității „Al. I. Cuza”, 2008. 347 p. ISBN 978-973-703-357-4.
3. VÎRLAN, Maria, CARATA, Dumitru, LAPOȘINA, Emilia et. al. Asistența socială – un răspuns la problematica grupurilor de risc. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013. 325 p. ISBN 978-9975-46-181-8.
4. <https://cdf.md/herassments/care-este-ordinea-evenimentelor-in-sedinta-de-judecata-in-prima-instanta/>
5. <https://cdf.md/herassments/ce-alte-optiuni-mai-exista/>
6. [https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/intr26\\_49.pdf](https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/intr26_49.pdf)
7. <https://www.scrigroup.com/educatie/psihologie-psihiatrie/REFERAT-VIOLENTA-IN-FAMILIE25424.php>

**CZU 331.101.32: 159.923**

### **STAREA DE BINE A ANGAJAȚILOR DIN INSTITUȚIILE PUBLICE ȘI PRIVATE**

**Elena LOSÎL**, doctor în psihologie, conferențiar universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

***Abstract.** The responsibility for well-being of employees is divided between employer and employees which can create an optimal framework for maintaining it. In this order we investigated the organizational climate and job satisfaction of employees from different types of organization (public and private) as components of well-being. As results we can mention that the scores of employees from public institution is higher for all the investigated variables, the employees from private institutions surpass them only on variables „motivation” and „interpersonal relations”. Statistics differences were established for following variables: task, change, performance, job satisfaction, interpersonal relations.*

***Key words:** well-being, organizational climate, job satisfaction, interpersonal relations, performance*

Oamenii caută în general starea de bine și nu pot „funcționa” la nivel optimi atunci când, din diferite motive, starea de bine este afectată - fie din punct de vedere fizic, fie din punct de vedere psihic. Organizația Mondială a Sănătății definește starea de bine ca fiind caracterizată de

prezența „bunăstării totale, fizice, psihice și sociale, ci nu doar absența bolii”. Atunci când vorbim de starea de bine a angajaților, responsabilitatea este împărțită între angajat și angajator, care poate crea un cadru optim pentru menținerea acesteia. Pentru că, pe de-o parte, fiecare dintre noi suntem responsabili de propria noastră stare de bine și, pe de altă parte, întreprinderea trebuie să asigure un cadru propice menținerii acestei stări de bine [1, p.344].

În această ordine de idei, ne-am propus să studiem climatului organizațional a angajaților din diferite tipuri de organizații (publice și private). Atmosfera din interiorul organizațiilor este baza de la care emerge starea de bine, deoarece oamenii trăiesc efectiv în organizații, nu doar se gândesc la sarcinile alocate [1, p.348]. În scopul studierii stării de bine a angajaților din diferite instituții am aplicat chestionarul Climat organizațional (Ticu Constantin) [3, p.273] asupra 65 de angajați din instituții private și publice, dintre care 28 de gen feminin și 37 gen masculin, cu diferite vârste. Am presupus că climatul în organizație diferă în funcție de tipul de organizație. În continuare vom prezenta rezultatele obținute doar la variabilele la care sau obținut diferențe statistice semnificative în funcție de instituție.

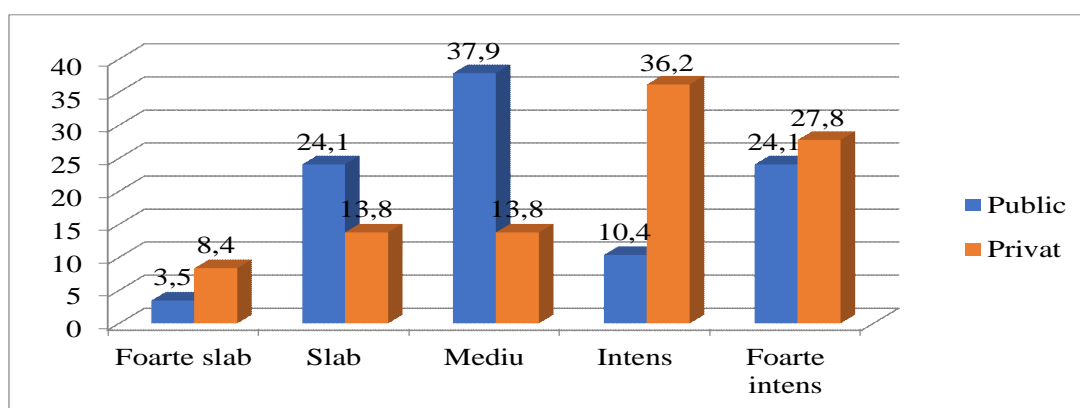


Fig. 1. Frecvențele pe nivele a rezultatelor pentru factorul „sarcină” în funcție de tipul de organizație

Observăm din în fig. 1 că nivel foarte intens au obținut 24,1% din angajații instituțiilor publice și 27,8% din cele private, un procent foarte mic (10,4%) au obținut angajații din instituția publică la nivelul intens și 36,2% angajați din cea privată, în timp ce nivelul mediu este specific pentru 37,9% din angajații din instituția publică și 13,8% din cea privată, totodată 24,1% din angajații din instituțiile publice și 13,8% din cele private prezintă un nivel slab, iar cel mai mic nivel de 8,4% dețin angajații din instituția privată și 3,5% din cea publică.

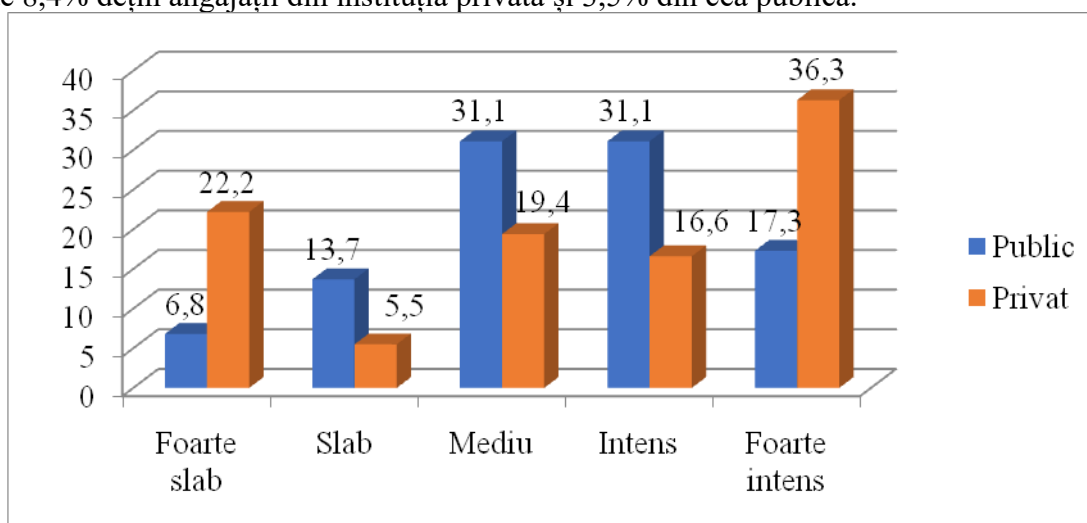


Fig. 2. Frecvențele pe nivele a rezultatelor pentru factorul „relație” în funcție de tipul de organizație

Din fig. 2. observăm că nivelul foarte intens la factorul „relație” au obținut 17,3% din angajații instituțiilor publice și 36,3% din cele private, 31,1% reprezintă angajații cu nivelul intens pentru instituția publică și 16,6% reprezintă cea privată, iar nivelul mediu reprezintă 31,1% pentru instituția publică și 19,4% cea privată, totodată 13,7% din angajații instituțiilor publice le este specific un nivel slab și 5,5% pentru cele private, iar 6,8,% foarte slab pentru instituția privată și 22,2% pentru cea publică. Astfel, putem constata că calitatea relațiilor dintre angajați cu referire la comunicarea și colaborarea profesională este una bună.

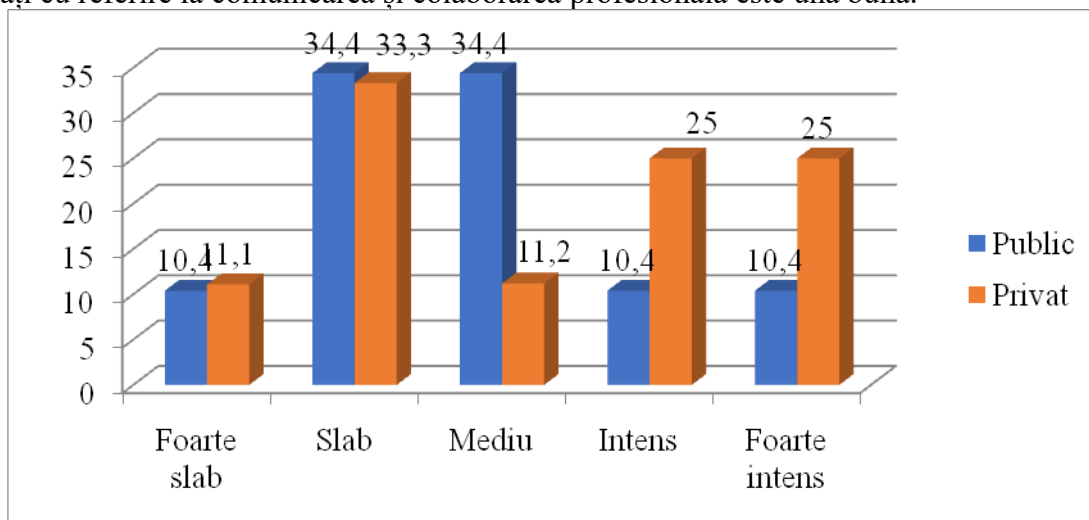


Fig. 3. Frecvențele pe nivele a rezultatelor pentru factorul „schimbarea” în funcție de tipul de organizație

În fig.3 sunt reprezentate rezultatele obținute la factorul „schimbare”. Constatăm că 34,4% dintre angajații instituțiilor private au un nivel slab și mediu, iar angajații din instituțiile publice 33,3 % au un nivel slab, 25% - nivel intens și foarte intens. Aceste constatări ne conduc spre ideea că în instituții este promovată atitudinea pozitivă față de schimbare a organizației, exprimată printr-un stil flexibil, adaptabilitate, inițiativă și creativitate.

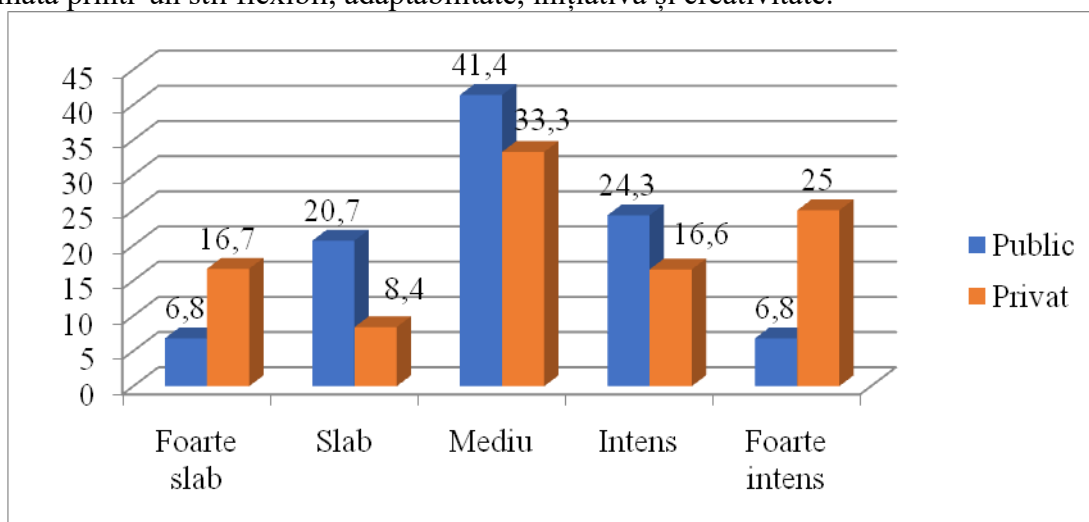


Fig. 4. Frecvențele pe nivele a rezultatelor pentru factorul „performanța” în funcție de tipul de organizație

Rezultatele obținute la factorul „performanță”, ilustrate în figura 4, denotă faptul că doar 6,8% dintre angajații instituțiilor publice și 25% din instituțiile private au un nivel foarte intens, 24,3% dintre angajații instituțiilor publice și 16,6% din instituțiile private au obținut nivelul intens la această scală.

Pentru a prelucra statistic rezultatele obținute, am utilizat metoda neparametrică de comparare a două eșantioane independente Mann-Whitney U. În figura 5 sunt prezentate mediile în dependență de instituție.

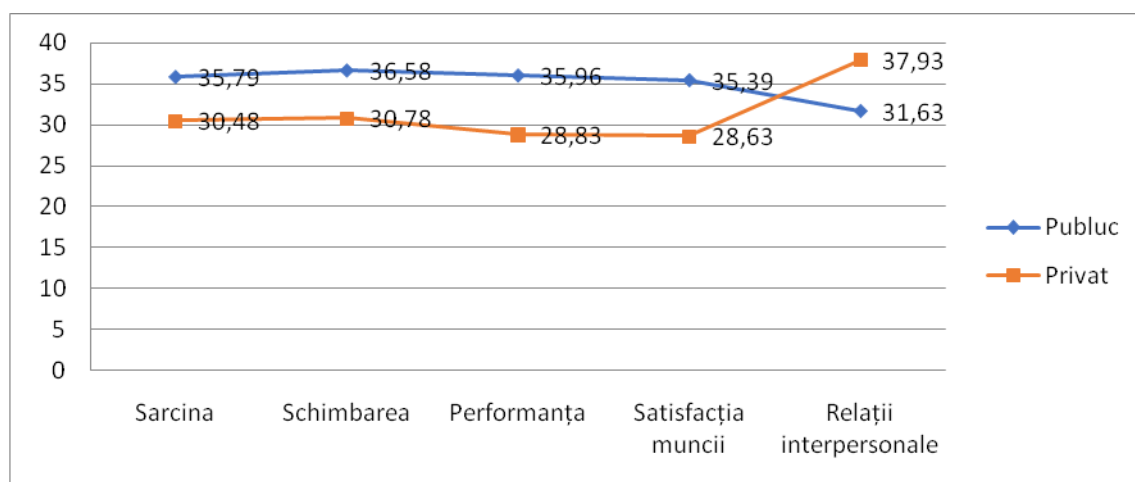


Fig. 5. Reprezentarea mediilor în dependență de instituție

Prelucrarea statistică a rezultatelor obținute ne-a condus spre concluzia că scorurile angajaților din instituția publică sunt mai mari la majoritatea variabilelor studiate, cei din instituția privată îi depășesc doar la variabilele „motivație” și „relații interpersonale”. Însă diferențe statistic semnificative în funcție de instituție au fost constatate la următoarele variabile:

- Sarcina:  $U=345$ ,  $p=0,049$ , media rangurilor în grupul angajaților din instituția publică este 35,79, media rangurilor în grupul angajaților din instituția privată este 30,48.

- Schimbarea:  $U=337$ ,  $p=0,042$ , media rangurilor în grupul angajaților din instituția publică este 36,58, media rangurilor în grupul angajaților din instituția privată este 30,78.

- Performanța:  $U=290.5$ ,  $p=0,033$ , media rangurilor în grupul angajaților din instituția publică este 35,96, media rangurilor în grupul angajaților din instituția privată este 28,83.

- Satisfacția muncii:  $U=312$ ,  $p=0,036$ , media rangurilor în grupul angajaților din instituția publică este 35,39, media rangurilor în grupul angajaților din instituția privată este 28,63.

- Relații interpersonale:  $U=341$ ,  $p=0,045$ , media rangurilor în grupul angajaților din instituția publică este 31,63, media rangurilor în grupul angajaților din instituția privată este 37,93.

În concluzie, starea de bine la locul de muncă are un rol foarte important la creșterea și dezvoltarea angajatului, precum și susținerea angajaților în atingerea potențialului individual. Orice întreprindere sau organizație ar trebui să creeze o strategie privind sprijinirea fiecărui angajat în mod individual să își identifice și să își îndeplinească propriile obiective, ce vor spori nivelul stării de bine al acestuia. Atitudinea pozitivă față de muncă influențează în mod direct performanțele individuale și, implicit, cele ale organizației, fiind o dovadă a profesionalismului. Succesul organizațiilor va consta în capacitatea oamenilor de a se adapta ritmului rapid de schimbare și asimilare tehnologiilor moderne. Adevărata provocare pe care ne-o oferă viitorul nu se referă doar la schimbarea tehnologiilor, ci și la schimbarea percepțiilor, atitudinilor și, în general, a capacităților noastre, raționale și emoționale, de a aborda și a ne confrunța cu schimbarea. Dar pentru aceasta e nevoie de măsuri organizaționale care să vizeze menținerea și creșterea stării de bine în organizații. Una din soluțiile de creștere a adaptabilității organizațiilor la mediile interne și externe este schimbarea practicilor și procedurilor de motivare, de diminuare a stresului organizațional, de creștere a satisfacției în muncă, de reducere a fluctuației și a absenteismului, de menținere a sănătății angajaților, în esență, a stării de bine în organizații [1, p.366].

#### Bibliografie:

1. AVRAM, E., COOPER, C. Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale. Iași: Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-0808-9
2. BOGĂTHY, Z. Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-0428-7
3. TICU, C. Evaluarea psihologică a personalului. Iași, Polirom, 2004. ISBN 973-681-760-1

4. ZLATE, M. Tratat de psihologie organizational-managerială. Volumul I. Iasi: Polirom, 2008. ISBN973-681-681-8
5. VLĂSCLEANU, M. Organizații și comportament organizațional. Iași: Polirom, 2003. ISBN973-681-412-2

**CZU 37.018.1:159.922**

## **ОТЦОВСТВО КАК ФАКТОР ИЗМЕНЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В МОЛОДОМ ВОЗРАСТЕ**

**Светлана РУСНАК**, доцент, доктор психологии,  
Международный Независимый Университет Молдовы  
**Станислав ГУРЕНКО**, магистр психологии  
Международный Независимый Университет Молдовы

***Abstract.** The relevance of the given research is determined by the presence of a contradiction between the need to study the influence of fatherhood on the development of the father's personality and the insufficient degree of development of this topic. In this regard, the object of the study presented in the paper represents the responsibility and development of fatherhood at a young age. The aim of the study is to identify the correlation between the phenomenon of fatherhood, paternal qualities and responsibility. According to the results of the study, two hypotheses were tested and confirmed: 1) the assumption that the group of young fathers has higher functional features and responsibility in general, than the features in the group of young men without children; the assumption that responsibility and fatherhood are interdependent and mutually conditioned.*

***Keywords:** responsibility, fatherhood, parenthood, personality development, identity.*

### **Введение**

Переход к отцовству является важной вехой в развитии мужчины. Хотя исследования описывают чаще становление материнского чувства, в ряде публикаций показано влияние отцовства на развитие ребенка как само по себе, так и во взаимодействии с материнским поведением [3].

Создание семьи и воспитание детей рассматривается как одна из основных задач развития, стоящих перед молодыми людьми [5]. «Родительский опыт дает результаты разного характера, затрагивающие все аспекты психологического и социального развития» [1, с. 119]. Следовательно, представления о жизни и повседневной деятельности многих молодых людей перестраиваются и подчиняются потребностям ребенка [2]. Подготовка к родительству предполагает принятие на себя ответственности за нового члена семьи, а иногда требует отказа от некоторых практиковавшихся до сих пор форм деятельности или откладывания их на потом, чтобы заботиться о ребенке [6].

Рождение ребенка положительно влияет на самооценку молодых людей. Появление ребенка становится источником радости, удовлетворения и ощущения смысла жизни, увеличивает понимание себя и стимулирует достижение личностной зрелости. Но, согласно клиническим наблюдениям и результатам исследований, адаптация к родительству не проста и период после рождения ребенка может принести много проблем помимо радости и удовлетворения. Проблемы с адаптацией к роли родителя могут привести к трудностям в выполнении других ролей и даже способствовать возникновению эмоциональных расстройств [4].

Исследование было предпринято для изучения ответственности молодых мужчин, которые стали отцами первого ребенка.

### **Организация и методы исследования**

Объект экспериментального исследования: отцовства в молодом возрасте и развитие ответственности.

Предмет экспериментального исследования: соотношение ответственности и отцовских в молодом возрасте.

Для комплексного изучения интересующего феномена нами были использованы следующие психодиагностические методики:

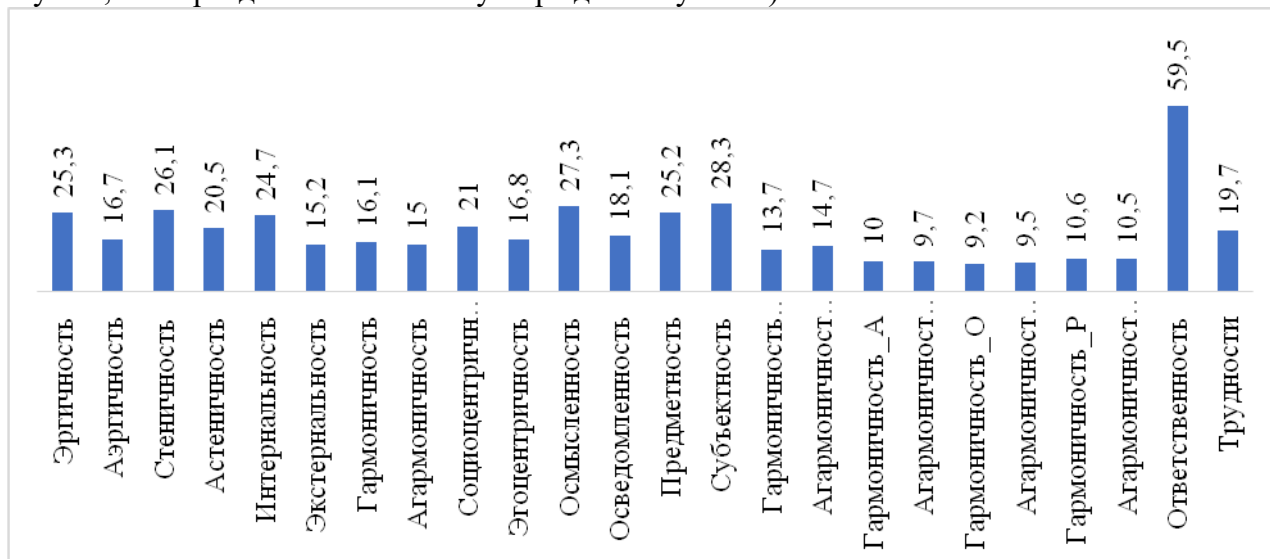
- 1) Многомерно-функциональная диагностика «ответственности» (ОТВ–70) [7];
- 2) Методика диагностики отцовских качеств [8].

**Рабочие гипотезы:** 1) предполагаем, что в экспериментальной группе выше функциональные характеристики и в целом ответственность, чем в контрольной группе; 2) ответственность и отцовские качества взаимосвязаны и взаимообусловлены.

**Характеристики выборки:** 30 молодых мужчин (15 отцов - экспериментальная группа, и 15 неженатых, без детей мужчин – контрольная группа) Средний возраст – 27,7 лет, 25,8 – контрольная группа, 29,6 - экспериментальная группа. В экспериментальной группе у всех по одному ребенку, отцовский стаж – выше 1,7 лет.

#### Результаты экспериментального исследования

Для оценки ответственности воспользуемся параметрами, предложенными методикой многомерно-функциональной диагностики «ответственности»: значения от 25 до 35 говорят о выраженности характеристики ответственности; от 16 до 24 - о нейтральности, ситуативном проявлении ответственности; от 5 до 15 - о не выраженности ответственности, безответственности субъекта (но об искренности субъекта - чем меньше сумма, тем правдивее отвечал на утверждения субъект).



**Рис. 1. Средние показатели многомерно-функциональной диагностики «ответственности»**

Динамический компонент ответственности представлен двумя характеристиками: эргичность – субъект характеризуется самостоятельным, без дополнительного контроля, неоднократно подтвержденным на практике, тщательным выполнением трудных и ответственных заданий; аэргичность – нерешительность и необязательность субъекта, характеризующаяся перенесением выполнения ответственных заданий на последний момент, низкой помехоустойчивостью субъекта.

Средние показатели иллюстрируют положительную тенденцию в проявлении динамического компонента ответственности, так как эргичность собрала более высокие оценки (ср.б.=25,3), а аэргичность, более низкие (ср.б = 16,7).

Эмоциональный компонент представлен аналогичным количеством характеристик. Стеничность – положительные эмоции или их появление от возможности или при выполнении ответственных дел. Астеничность – отрицательные эмоции при необходимости выполнения, в ходе реализации и при неуспехе в ответственном деле.



Средние показатели преподносят нам наглядный пример того, что и тут, в проявлении эмоционального компонента ответственности, видна положительная тенденция, т.к. стеничность имеет более высокий балл (Ср.б = 26,1), нежели астеничность (ср.б = 20,5).

Регуляторный компонент имеет так же две характеристики, такие как: интернальность – независимость субъекта от внешних обстоятельств при выполнении ответственных дел, отсутствие попыток поиска «объективных» причин, объясняющих неуспех в тех или иных начинаниях; экстернальность – реализация ответственных дел ставится в зависимость от других людей и внешних обстоятельств, объяснение неудач в деятельности и жизнедеятельности посредством стечения обстоятельств, природными факторами, противодействием других людей и т.п.

В очередной раз тенденция имеет положительный характер, показывая нам средние показатели, исходя из которых интернальность (ср.п. 24,7) явно преобладает над экстернальностью (ср.п. 15,2).

Регуляторно-динамический компонент включает в себя: гармоничность – интегрированная внутренняя динамическая структура, устроенная по принципу иерархии, позволяющая жить в согласованности с внешним миром, а так же обеспечивающая оптимальное течение жизнедеятельности и развития в целом, выступает в роли регулятора, действующего в автоматическом режиме; агармоничность – дестабилизация, разрыв четкой иерархии в системе побуждений, оценки и реакций, за счет

изменения среды обитания, ценностей и приоритетов человека, переводя его из состояния автоматического регулирования в полностью осознанное, что требует постоянной включенности в происходящем моменте.

Данный компонент иллюстрирует уже другую ситуацию. Пусть ситуация всё так же носит положительный характер, мы можем заметить то, что различие между средними показателями гармоничности (ср.п = 16,1) и агармоничности (ср.п = 15) невелико.

Так же, как и предыдущие компоненты, следующий так же состоит из двух характеристик. Итак, мотивационный компонент представляет: социоцентричность – социально значимая мотивация, выраженная в выполнении ответственных дел из-за желания быть среди людей, коллектива, общества, связанная с чувством долга, преобладанием общественных интересов над личными; эгоцентричность – преобладание личностно значимой мотивации, выраженной в желании обратить на себя внимание в процессе реализации ответственных дел, получить поощрение, вознаграждение, избежать личных осложнений, возможного наказания. В мотивационном компоненте мы можем наблюдать положительную тенденцию, выраженную в преобладании социоцентричности, исходя из средних показателей, над эгоцентричностью, когда значение первой характеристики равняется 21 баллу против 16,8 баллов эгоцентричности.

Когнитивный компонент: осмысленность – схватывание стержневой основы ответственности, ее сути, глубокое и целостное представление о качестве, философское осмысление ответственности, рассмотрение ее с позиции свободы, необходимости, долга, совести и других категорий; осведомленность – недостаточное понимание ответственности, обращение внимания на одну, неспецифическую сторону качества. Возможна подмена понятия ответственности – исполнительностью. Рассмотрение ответственности со стороны наказания субъекта.

Мы можем видеть, наблюдая за средними статистическими данными что в когнитивном компоненте гораздо более преобладающей характеристикой является именно осмысленность, средние значения которой равны 27,3 баллам, когда как осведомленности уже уделено куда меньше значения - до 18,1 балла.

А так же результативный компонент, по обыкновению, с двумя характеристиками: предметность – продуктивность, самоотверженность и добросовестность субъекта при выполнении коллективных дел, приоритет общественного над личным, ответственность

за добровольно взятые на себя обязательства; субъектность – завершение ответственных дел, связанных с личностным благополучием, самореализацией, с развитием различных сторон и качеств личности. Возможно, сочетание личностно значимого результата с эгоцентрической мотивацией в ущерб социуму.

Средние значения в данном случае показывают нам ситуацию, в которой субъектность(ср.п = 28,3) превалирует над предметностью (ср.п = 25,2), пусть и не сильно.

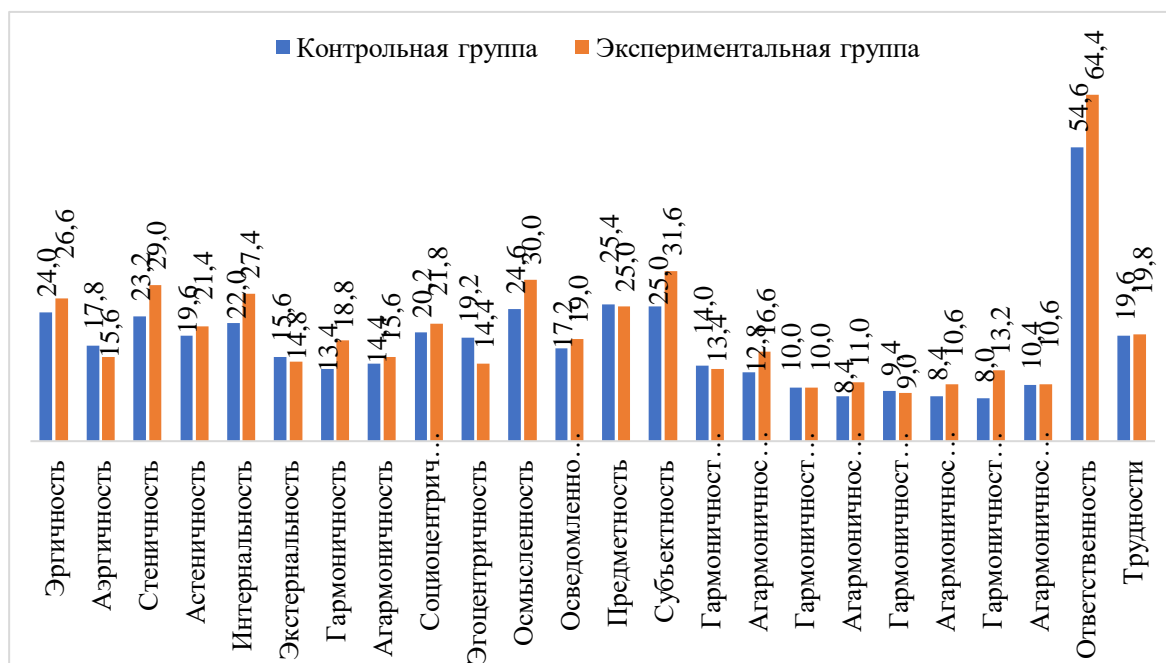
Гармоничность и агармоничность присутствует так же еще в четырех компонентах ответственности. Мотивационно-смысловой компонент(содержательный) – гармоничность-М и агармоничность-М, средние показатели которых равны 13,7 и 14,7 соответственно, что говорит о небольшом преобладании агармоничности в данном компоненте ответственности.

Активная сторона ответственности(континуум активности) –гармоничность-А и агармоничность-А, средние показатели которых равны 10 и 9.7 соответственно, что в принципе практически равны между собой, имея легкое отклонение в сторону гармоничности в континууме активности.

Направленность ответственности (континуум направленности) –гармоничность-О и агармоничность-О,средние показатели которых равны 9,2 и 9,5 соответственно, что в принципе практически равны между собой, имея легкое отклонение, в этот раз, в сторону агармоничности в континууме направленности.

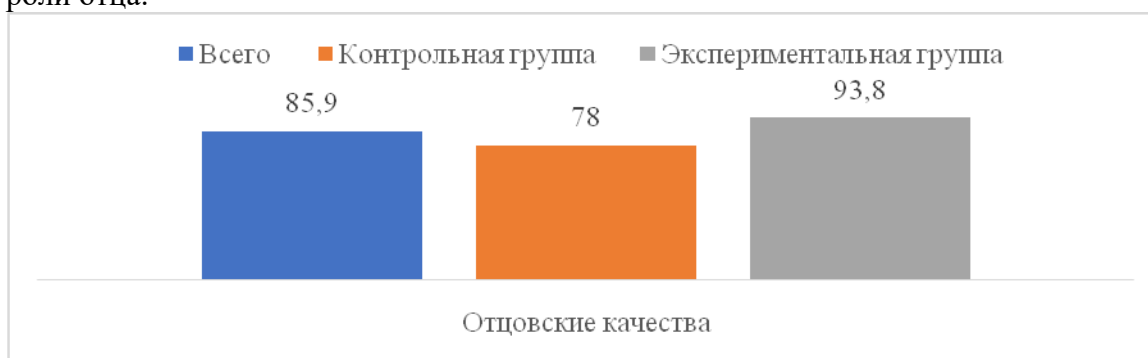
Регулирующая сторона ответственности(континуум регуляции) –гармоничность-Р и агармоничность-Р,средние показатели которых равны 10,6 и 10,5 соответственно, что в принципе практически равны между собой, имея легкое отклонение в сторону гармоничности в континууме регуляции.Так же хочется отметить суммарный показатель ответственность личности, который по всей выборке оказался достаточно высок.

На рисунке 2., где указаны средние показатели двух групп - экспериментальной и контрольной, мы можем отметить существенные различия в показателях. Как например у экспериментальной группы показатели эргичности (26.6 к 24), стеничности (29.0 к 23.2), астеничности (21.4 к 19.6), интернальности (27.4 к 22.0), экстернальности (18.8 к 15.6), агармоничности(15.6 к 14.4), социоцентричности (21.8 к 20.2), эгоцентричности (19.2 к 14.4), осмысленности (30.0 к 24.6) и осведомленности (19.0 к 17.2), а так же субъектности (31.6 к 25.0) и конечно же общей ответственности (64.4 к 54.6), которая гораздо выше чем у контрольной группы.



**Рис. 2. Средние показатели многомерно-функциональной диагностики «ответственности» для экспериментальной и контрольной групп**

Исходя из средних показателей по методике диагностики отцовских качеств для экспериментальной и контрольной групп, мы можем заметить, что экспериментальная группа имеет хорошо развитые отцовские качества (93,8 баллов). Однако их показатели гораздо ближе к переходу на более высокий уровень качеств и осознания всей важности своих обязанностей, нежели контрольная группа (78 баллов), что лишь подготавливается к роли отца.



**Рис. 3. Средние показатели по методике диагностики отцовских качеств для экспериментальной и контрольной групп**

Исходя из статистических данных, полученные при статистическом сравнении, мы можем утверждать, что в экспериментальной группе основные отцовские качества, функциональные характеристики и в целом – ответственность выше, чем в контрольной группе. Таким образом первая гипотеза подтвердилась.

**Таблица 1. Статистическое сравнение показателей многомерно-функциональной диагностики «ответственности» для экспериментальной и контрольной групп**

Показатели	Z	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	Показатели	Z	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Эргичность	-2.285	<b>.023<sup>b</sup></b>	Предметность	-0.387	.713 <sup>b</sup>
Аэргичность	-1.509	.137 <sup>b</sup>	Субъектность	-4.701	<b>.000<sup>b</sup></b>
Стеничность	-4.379	<b>.000<sup>b</sup></b>	Гармоничность_M	-0.19	.870 <sup>b</sup>
Астеничность	-0.566	.595 <sup>b</sup>	Агармоничность_M	-4.775	<b>.000<sup>b</sup></b>
Интернальность	-4.15	<b>.000<sup>b</sup></b>	Гармоничность_A	0	1.000 <sup>b</sup>
Экстернальность	-1.32	.202 <sup>b</sup>	Агармоничность_A	-4.312	<b>.000<sup>b</sup></b>
Гармоничность	-4.73	<b>.000<sup>b</sup></b>	Гармоничность_O	0	1.000 <sup>b</sup>
Агармоничность	-1.719	.098 <sup>b</sup>	Агармоничность_O	-3.449	<b>.000<sup>b</sup></b>
Социоцентричность	-2.271	<b>.023<sup>b</sup></b>	Гармоничность_P	-4.775	<b>.000<sup>b</sup></b>
Эгоцентричность	-2.838	<b>.004<sup>b</sup></b>	Агармоничность_P	-0.577	.595 <sup>b</sup>
Осмысленность	-3.207	<b>.001<sup>b</sup></b>	Ответственность	-4.687	<b>.000<sup>b</sup></b>
Осведомленность	-0.752	.461 <sup>b</sup>	Трудности	-0.19	.870 <sup>b</sup>

**Гипотеза 2. Предполагаем, что ответственность и отцовские качества взаимосвязаны и взаимообусловлены.**

Для того чтобы выяснить верна ли наша гипотеза, мы использовали коэффициент ранговой корреляции Кендалла. Тау-в Кендалла - непараметрическая мера корреляции для

порядковых или ранговых переменных, которая учитывает возможные совпадения значений (связи). Исходя из предложенных ниже, в таблице 2, данных мы можем видеть, что отцовство коррелирует положительно с такими показателями ответственности, как: эргичность, стеничность, интернальность, агармоничность, социоцентричность, субъектность, агармоничность\_А, гармоничность\_Р и ответственность, отрицательно с показателями: аэргичность, экстернальность, эгоцентричность.

**Таблица 2. Ранговая корреляция показателей многомерно-функциональной диагностики «ответственности» и отцовских качеств**

Kendall's tau_b		Отцовские качества
Эргичность	Correlation Coefficient	.357*
	Sig. (2-tailed)	.013
Аэргичность	Correlation Coefficient	-.442**
	Sig. (2-tailed)	.002
Стеничность	Correlation Coefficient	.357*
	Sig. (2-tailed)	.013
Интернальность	Correlation Coefficient	.488**
	Sig. (2-tailed)	.001
Экстернальность	Correlation Coefficient	-.349*
	Sig. (2-tailed)	.014
Агармоничность	Correlation Coefficient	.386**
	Sig. (2-tailed)	.008
Социоцентричность	Correlation Coefficient	.282*
	Sig. (2-tailed)	.048
Эгоцентричность	Correlation Coefficient	-.612**
	Sig. (2-tailed)	.000
Субъектность	Correlation Coefficient	.368**
	Sig. (2-tailed)	.009
Агармоничность_А	Correlation Coefficient	.737**
	Sig. (2-tailed)	.000
Гармоничность_Р	Correlation Coefficient	.289*
	Sig. (2-tailed)	.045
Ответственность	Correlation Coefficient	.296*
	Sig. (2-tailed)	.034

### **Выводы**

В ходе нашего исследования были получены данные, которые позволяют сделать вывод о том, что рождение ребенка запускают в мужчине стремление заботиться, опекать и проявлять по отношению к жене и дитя чувства и ответственность, которые не проявлялись ранее, что позволяет говорить о том, что, по всей вероятности, подготовка к общению ребенком у мужчины в период ожидания ребенка уже происходило опосредованно, через женщину.

### **Библиография**

1. Bakiera, L. Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych. Warszawa: Difin, 2013.
2. Carlson, J., Kendall, A., Edleson, J. L. Becoming a good father: the developmental engine of first-time fatherhood. In: Fathering, 2016, 3, pp. 182–202.
3. Dagan, O., Sagi-Schwartz, A. Early attachment network with mother and father: An unsettled issue. In: Child Development Perspectives, 2018, 12(2), pp. 115–121
4. Kaźmierczak, M., Gebuza, G., Gierszewska, M. Zaburzenia emocjonalne okresu poporodowego. In: Problemy Pielęgniarstwa, 2010, 18, pp. 503–511.

5. Liberska, H., Freudenreich, D. Modern father participation in child's development and not only that. In: H. Liberska (ed.). Current psychosocial problems in traditional and novel approaches. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011, pp. 79-100.
6. Liberska, H., Malina, A. (2011). Developmental tasks of early adulthood in the light of psychology human development. In: H. Liberska (ed.). Current psychosocial problems in traditional and novel approaches. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011, pp. 39-58.
7. Методики диагностики ответственности - Многомерно-функциональная диагностика «ответственности» (ОТВ-70). <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/2452-metodiki-diaagnostiki-otvetstvennosti?start=1>
8. Тест „Хороший ли ты отец?”. [https://yrok.pf/library/test\\_horoshij\\_li\\_ti\\_otetc\\_101558.html](https://yrok.pf/library/test_horoshij_li_ti_otetc_101558.html)

CZU 159.942-053.6

## CAUZELE ARDERII EMOȚIONALE LA VÂRSTA TINEREȚII

**Lilia PAVLENKO**, dr., conf. univ.

Catedra Psihopedagogie și Psihopedagogie specială,  
**Cătălina CERNOPOLC**, studentă ciclului I  
 Pedagogia în Învățământul Primar și Psihopedagogie

***Abstract.** This article represents a succinct approach to the various theoretical positions of researchers on emotional burnout syndrome in young people accompanied by the results of an experimental study. In this study, 3 dimensions of burnout in young people were analyzed: emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements, burnout profiles were also examined. At the same time, the reasons that lead to emotional burnout in young people are highlighted, as well as suggestions to reduce this syndrome.*

***Key-words:** emotional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements, frantic, demotivated or exhausted profile, young people.*

### Introducere

Sindromul arderii emoționale este un subiect abordat de mai mulți cercetători printre care L. Bradley, C. Maslach, M. Leiter, C. Cooper, L. Marilyn, M. Zlate, L. Barbara, B. Бойко, Н. Водопьянова etc. În R. Moldova de cercetarea problemei date sau preocupat următorii cercetători precum: M. Cojocaru-Borozan, V. Gorincioi, A. Potâng, T. Turchină, A. Verdeș, M. Pleșca etc.

Termenul dat prezintă o noțiune de origine anglosaxonă (engl. burnout = ars complet) și este utilizat tocmai pentru a insista asupra acelor situații în care individul este ca și consumat de munca sa [3, p. 67]. L. Bradley (1969) a fost prima cercetătoare care a precizat faptul că epuizarea profesională (burnout-ul) este un proces de stres particular, legat de exigențele muncii și de condițiile de muncă [6, p. 339], preluat apoi și dezvoltat de către psihologul american H. Freudenberg (1974), pentru a caracteriza starea psihologică a persoanei, activitatea căreia este legată de comunicarea intensă și tensiunea emoțională [3, p. 67]. În anul 1976, Cristina Maslach menționa că arderea profesională (burnout) este un sindrom de epuizare fizică și emoțională care implică dezvoltarea unui autorespect negativ și a unei atitudini profesionale depreciative ce duce la o pierdere a implicării și a sentimentelor pozitive [apud. 1, pp. 124-125].

Cercetările în continuare a sindromului dat denotă că acesta prezintă „reacția afectivă la stresul permanent, al cărui nod central este diminuarea gradată, cu timpul, a resurselor energetice individuale, incluzând expresia epuizări emoționale, a oboselii fizice și a plictisului, descurajării cognitive” [după A. Широм, apud. 2, p. 471], sau „reacție specifică a organismului la stresul

cauzat de factorii de muncă, prin retragere, detașare emoțională, relații sociale dezumanizate, sentiment de eșec profesional [după H. Freudenberg, 8, pp. 265-266], sau „pierderea idealismului și entuziasmului provocată de contextul organizațional” [după C. Cherniss, apud. 5, p. 7], „pierdere progresivă a idealismului, a energiei și a scopului, situație cu care se confruntă angajații din profesiile sociale, ca urmare a condițiilor de muncă” [Edelwich J. și Brodsky A., apud. 5, p. 7] etc.

Gil-Monte și Piero afirmă că arderea emoțională este de fapt o formă de coping la stresul profesional. Apariția lui este determinată, în primul rând, de dereglările și complicațiile care apar în organismul uman ca rezultat al procesului activității sale profesionale [apud. 4, p. 201].

Schaufeli și Enzman (1998) au clasificat simptomele sindromului Burnout-ului pe trei nivele: individual (schimbarea atitudinii față de sine, față de propriile fapte, gânduri și emoții ca urmare a proceselor ce au loc în interiorul persoanei), interpersonal (apar în cadrul interacțiunii cu colegii, clienții, rudele și oamenii apropiați) și organizațional [9, p. 40].

Stomf M. evidențiază faptul că sindromul arderii emoționale explică starea de epuizare psihică și fizică datorată solicitării excesive a forțelor, resurselor și energiei individuale, ce determină o scădere a întregului potențial de acțiune [9, p. 33].

Cercetătoarea R. Cerlat susține că sindromul arderii emoționale este o stare de extenuare fizică și psihică extremă, concretizată în atitudini negative față de muncă și sentimente de neajutorare și ineficiență [2, p. 470].

Conform cercetătorilor Vandenberghe Roland, Michael A. Huberman sindromul dat poate avea cauze cu caracter intern și cu caracter extern: cauzele cu caracter intern sunt legate de particularitățile omului: vârstă, așteptări deosebite, autocritică, cerințe înalte față de sine, predispunerea de a lucra din greu, necesitatea de a se realiza; cauzele cu caracter extern sunt legate de particularitățile activității profesionale: contingentul „greu”, activitate emoțională încordată, condiții grele de muncă, cerințe înalte ale administrației, atmosferă psihologică nefavorabilă în colectiv [apud. 4, p. 203].

Respectiv, aceste definiții scot în evidență impactul toxic al stresului profesional asupra stării psihice și fizice a individului uman, în deosebi, la lucrătorii din oficii, medici, pedagogi, psihologi etc.

Arderea emoțională începe să se dezvolte încă din perioada de studenție. Astfel, deja în perioada de pregătire profesională, studenții dobândesc trăsăturile caracteristice persoanelor care activează conform pregătirii de specialitate. Toate acestea sunt o sursă de stres psihoemoțional puternic care cauzează epuizarea emoțională [7, p. 26].

Printre motivele apariției stării date specialiștii menționează rolul primordial al trăsăturilor de personalitate individuale și factorii psihologici în anumite condiții:

- Numărul mare de sarcini pentru acasă sau activitatea individuală limitează timpul liber al studenților,
- Dificultățile în învățatură, în adaptarea în noul colectiv, în special, la studenții anului I-ii sau cei care se transferă de la o facultate la alta sau altă instituție,
- Lipsa interesului față de discipline,
- Dificultățile întâlnite în realizarea practicii,
- Dezamăgirea în specialitatea aleasă, deoarece frecvent nu corespunde reprezentările studentului cu realitatea,
- Autoaprecierea scăzută etc.

Conflictele cu cadrele academice, restanțele, dezamăgirea în viitoarea profesie pot deveni motive ale arderii emoționale. În special, studenții anului I-ii pot fi influențați de starea de stres din motivul schimbării mediului, în special, asta prevede studenții proveniți din mediul rural. Probleme frecvente apar din cauza disciplinelor ce nu țin direct de profil, din cauza volumului de sarcini. La studenții din ultimii ani de studii arderea emoțională apare din motivul dezamăgirii în profesia aleasă ne văzând perspective în dezvoltarea ulterioară.

**Examinarea arderii emoționale la tineri.** În continuare vom prezenta rezultatele unei cercetări referitor la arderea emoțională la tineri. Grupul experimental constituie 16 de subiecți: respondenții participanți în cercetare au fost studenții anului III, cu vârsta cuprinsă între 21-25 de ani, Facultatea Pedagogie, UST. Cercetarea a fost realizată în anii 2021-2022.

Ca metode de cercetare a servit Inventarul Burnout Maslach, elaborat de Ch. Maslach și S. Jackson și Chestionarul profilurilor burnout „Burnout clinical subtype questionnaire” (BCSQ-36).

*Inventarul Burnout Maslach*, elaborat de Ch. Maslach și S. Jackson conține 25 itemi și este structurat pe 3 dimensiuni: extenuare emoțională (9 itemi), depersonalizare (6 itemi), reducerea realizărilor personale (10 itemi). Ca modalitate de răspuns a fost utilizat scala Likert în 5 trepte, cum urmează: 1 – foarte rar, 2 – rar, 3 – uneori, 4 – frecvent, 5 – foarte frecvent. Avantajul acestei scale constă în faptul că permite o mai mare varietate de răspunsuri și în acest fel se diminuează riscul de a obține de la majoritatea subiecților același răspuns.

1. Epuizarea emoțională – componenta de bază a arderii profesionale – se manifestă prin trăirea unei senzații de hipertensionare, pustietate, cheltuire totală a resurselor emoționale proprii. Persoana conștientizează că nu poate să facă față sarcinilor profesionale ca înainte, confruntă stări de indispoziție, uneori escaladate în manifestări depresive, erupții emoționale.

2. Depersonalizarea prezintă tendința de a împărtăși atitudini negative, cinice, reci față de alți oameni (beneficiari, colegi, conducători). Contactele cu alții capătă un caracter impersonal, formal.

Inițial se manifestă latent, sentimentul de iritare fiind ascuns, camuflat, ulterior acesta nu mai poate fi controlat și au loc episoade de supărare, nemulțumire manifestate în relațiile de serviciu și în afara acestora. Mediul social este perceput din ce în ce mai negativ, uneori confruntându-se stări grave de respingere a colegilor și membrilor familiei, de expunere a nemulțumirilor sau chiar a înacceptării totale a persoanelor cu care se lucrează împreună.

3. Reducerea realizărilor personale și profesionale se manifestă prin scăderea sentimentului de competență în sarcinile de serviciu, de diminuare a valorii activității personale, de ignorare a responsabilităților de serviciu, limitare a propriilor capacități și posibilități, apreciere negativă a sinelui în plan personal. Sporește incapacitatea de autoapreciere adecvată și de evaluare a rezultatelor muncii. Activitatea profesională pare a-și pierde sensul. Persoana trăiește senzația de a nu putea face față sarcinilor, de inutilitate la locul de muncă, uneori negând chiar realizările pe care le-a avut în trecut. Această fază poate provoca decizia de a pleca din domeniul în care profesează, de a găsi un alt serviciu în care ar putea evita eșecurile percepute [apud. 8, pp. 266-267].

Rezultatele obținute în urma aplicării acestui instrument sunt prezentate în figura 1.

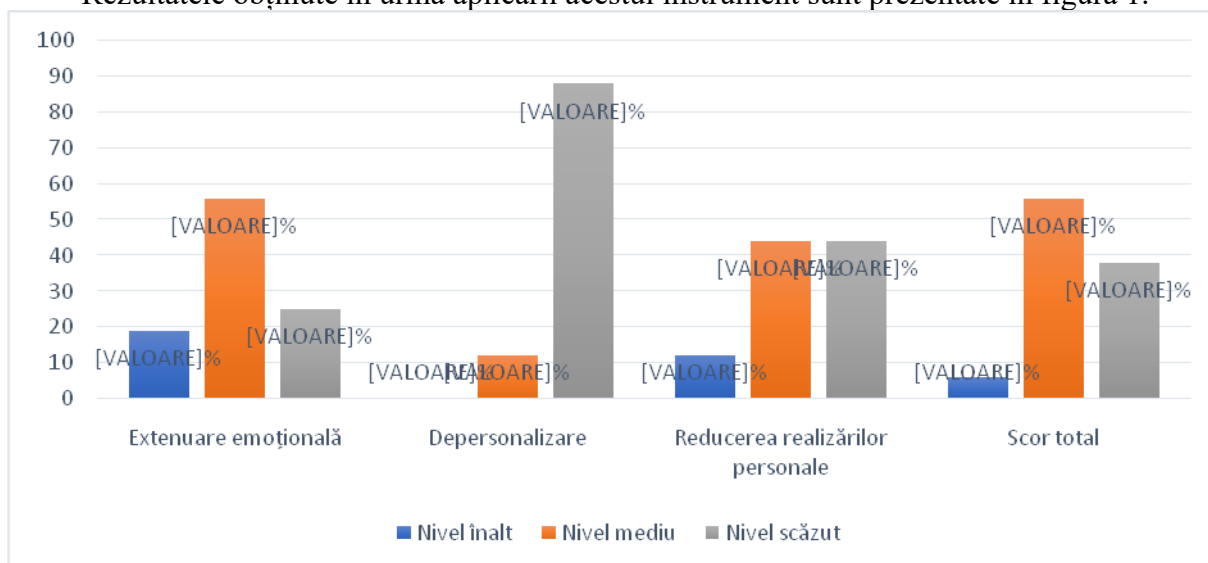


Figura 1. Distribuția datelor experimentale obținute privind burnout-ul la tineri (Inventarul Burnout Maslach, după Ch. Maslach și S. Jackson)

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale din inventarul dat (figura1) a permis sesizarea faptului că la componenta extenuarea emoțională din cei 16 subiecți, 19% dintre ei, manifestă nivel înalt, 56% de subiecți nivel mediu și nivel scăzut manifestă 25% de subiecți.

Din numărul total de subiecți 0% posedă nivel înalt al depersonalizării, pe când 12% de subiecți au fost diagnosticați cu nivel mediu, 88% posedă nivelul scăzut al depersonalizării.

Interpretarea datelor experimentale privind identificarea nivelului de reducere a realizărilor personale, a permis constatarea următoarei situații: 12% de subiecți au fost diagnosticați cu nivel înalt la reducerea realizărilor personale; 44% de subiecți constată nivelul mediu și 44% de subiecți - nivel scăzut al reducerii realizărilor personale.

Analiza datelor experimentale a scos în evidență că 6% de subiecți au prezentat valori corespunzătoare unui nivel înalt al burnout-ului; pentru 56% din subiecți este caracteristic un nivel mediu al burnout-ului, iar 38% de subiecți au obținut valori specifice unui nivel înalt al burnout-ului.

Astfel, datele obținute la acest chestionar dovedesc că fiecare al doilea subiect constată nivel mediu al arderii emoționale cu tendința spre nivel scăzut.

Chestionarul profilurilor burnout „Burnout clinical subtype questionnaire” (BCSQ-36) este alcătuit din 36 de itemi, câte 12 itemi pentru determinarea fiecărui profil clinic. Fiecare profil, la rândul său, se caracterizează prin trei factori definitorii. Astfel, profilul Frenetic (operaționalizat prin itemii 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34), profilul Demotivat (operaționalizat prin itemii 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35), profilul Epuizat (operaționalizat prin itemii 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36).

La administrarea probei subiecții sunt rugați să indice pe scala Likert de la 1 la 7 în ce măsură afirmațiile redată îi caracterizează sau sunt de acord cu ele.

Variantele de răspuns: 1- dezacord total; 2 –la general nu sunt de acord; 3 – dezacord; 4 – indecis; 5 – de acord; 6 – la general de acord; 7 – totalmente de acord.

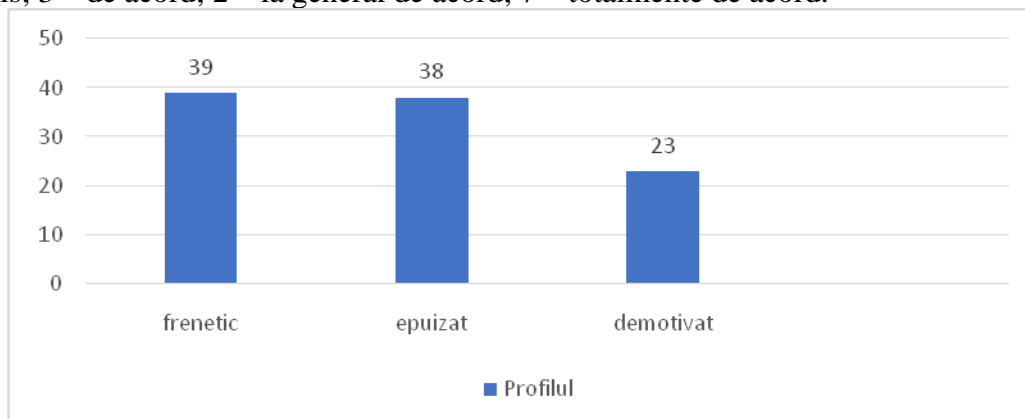


Figura 2. Distribuția datelor experimentale obținute privind profilurile burnout-ului la tineri (chestionarul BCSQ-36)

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale privind identificarea profilurilor burnout, a permis constatarea următoarei situații:

*Profilul frenetic* este cel mai însemnat la subiecți și constituie 39%, este caracterizat prin implicare excesivă în muncă, ambiții și trebuință puternică de realizare, suprasolicitare în muncă. Profilul Frenetic atestă, de regulă, o corelație semnificativă cu dimensiunea epuizării al modelului Maslach, deoarece dedicația lor și ”absorbția” în muncă îi determină să-și neglijeze propriile trebuințe și sănătatea, fapt care eventual se soldează cu epuizarea resurselor proprii. Aceste caracteristici îl apropie de conceptul de workaholic și workaholic, ceea ce înseamnă dependența de muncă, dorința compulsivă de a lucra, ore de lucru excesive prin gândirea continuă la muncă.

*Profilul epuizat* este cel mediu conturat la subiecți 38%, și se caracterizează prin neglijare sau apatie față de sarcinile de muncă, nedeținerea/lipsa controlului asupra rezultatului muncii sale și lipsa recunoașterii/aprecierii efortului depus (percepția ingratitudinii). Acest profil



corelează semnificativ cu toate trei dimensiuni ale burnout-ului descrise de C. Maslach, cum ar fi *extenuarea emoțională, depersonalizarea, reducerea realizărilor personale*.

*Profilul demotivat*: 23% dintre subiecți denotă nivel mediu și este definit prin astfel de caracteristici ca indiferență față de sarcinile de muncă, percepția stagnării/lipsei de dezvoltare profesională, plictiseală. Acest profil clinic corelează semnificativ cu dimensiunile de cinism și ineficiență în muncă, care se dezvoltă în urma pierderii interesului față de muncă, monotoniei și invariabilității sarcinilor, lipsei feedback-ului pozitiv, percepției nerealizării propriului potențial.

Respectiv, evidențierea profilor frenetic și epuizat apar ca urmare a suprasolicitării, implicării excesive, apatiei și neglijenței față de sarcinile înaintate. În grupul investigat observăm că studenții manifestă unele semne de epuizare, de suprasolicitare etc., care cu timpul pot să-i demotiveze față de profesia aleasă.

Cum poate fi diminuat acest sindrom? Specialiștii sugerează următoarele idei: autoanaliza – de reflectat ce aduce cel mai mare disconfort? Dacă apare dezamăgirea în profesia aleasă – de găsit părțile pozitive, de testat dacă viitoarea specialitate va permite autorealizarea; pe cât de mult salariul va fi motivant etc. Astfel, se sugerează dacă în decurs de jumătate de an persoana nu este satisfăcută, posibil, e timpul de încercat altceva. În cazul volumului mărit de sarcini este nevoie de organizat odihna: întâlnirea cu prietenii, sportul, în cel mai greu caz – concediu academic. Evident, este nevoie de ținut cont de un regim sănătos: somn, alimentație, exerciții fizice etc. Și nu în ultimul rând, dezintoxicarea informațională: seara fără internet, fără telefon mobil, mai multe plimbări la aer liber etc. [10]

În concluzie, putem afirma că examinarea arderii emoționale denotă prezența acesteia, în special, la reprezentanții profesiilor ce implică interacțiunea cu alte persoane, precum medicii, pedagogii, psihologii etc. Sindromul dat poate să apară încă la vârsta tinereții. Dacă ne referim la studenți, apariția acestuia se datorează mai multor motive, care fiind conștientizate la timp pot preveni sau diminua burnout-ul.

#### **Bibliografie:**

1. ANTOCI, Diana; RUSU, Rodica. Arderea profesională în rândul tinerilor și adulților. In: Educația în fața noilor provocări. Vol.2, 5-6 noiembrie 2021, Chisinau. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 124-130. ISBN 978-9975-76-371-4.

2. CERLAT, Raisa. Caracteristici social-psihologice ale sindromului arderii emoționale la cadrele didactice din învățământul primar. In: Școala modernă: provocări și oportunități. 5-7 noiembrie 2015, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2015, pp. 470-473. ISBN 978-9975-48-100-7.

3. COJOCARI-LUCHIAN, S. Influența sindromului arderii profesionale asupra motivației dezvoltării profesionale. Buletinul științific al Universității de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul. Științe umanistice №. 2 (8), 2018.

4. GORINCIOI, Veronica. De la stres la sindromul arderii emoționale. In: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației) . 2008, nr. 9(19), pp. 201-203. ISSN 1857-2103.

5. LOSÎI, Elena. Arderea profesională la cadrele didactice. In: Tendințe moderne în psihologia practică. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2017, pp. 5-11. ISBN 978-9975-46-370-6.

6. PAVLENKO, Lilia; CERNOLEV, Mariana. Motive și consecințe ale fenomenului burnout la pedagogi. In: Învățământ superior: tradiții, valori, perspective Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii. Vol. 1, 1-2 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 338-344. ISBN 978-9975-76-360-8.

7. PLEȘCA, Maria. Arderea emoțională la studenții cu diferite niveluri de autoreglare a comportamentului. In: Revistă de științe socioumane. 2021, nr. 3(49), pp. 25-33. ISSN 1857-0119.

8. RUSNAC, Svetlana; BOSTAN, Irina. The role of psychological wellbeing in the prophylaxis of burnout. In: EcoSoEn. 2020, nr. 1-2, pp. 264-276. ISSN 2587-344X.

9. STOMF, Mihaela. Sindromul burnout sau sindromul arderii emoționale. În: Revista de studii psihologice. Universitatea Hyperion; București, Nr.4. Mai, 2016. pp. 33-34 <https://psihologie.hyperion.ro/>

10. ЛАСКОВ А. Как студенту справиться с синдромом профессионального выгорания? Vuzopedia.ru <https://vuzopedia.ru/articles/3829>

**CZU 316.6:614.8**

**RISCURI PSIHOsocIALE LA LOCUL DE MUNCĂ:  
AFECȚIUNILE MUSCULOSCHELETICE**  
(constatări empirice și repere privind asistența psihologică)

**Natalia COJOCARU**, dr. conf. univ.,  
Universitatea de Stat din Moldova  
**Luminița ZUBCO**, drd.,  
Universitatea de Stat din Moldova  
**Aurelia ȘEREMET**, magistru,  
Universitatea de Stat din Moldova

***Abstract:** The research aimed to analyze psychosocial risks which cause musculoskeletal disorders to IT employees, who perform tasks 100% sedentary and with the full use of informational technologies. Analyzing the data collected from interviews, several situations of psychosocial risks related to occupational safety and health to which IT employees are exposed in the performance of their professional activity were identified. Thus, there is a necessity to develop and implement psychosocial intervention programs that would provide the development of skills and strategies to prevent musculoskeletal disorders in the workplace.*

***Key words:** psychosocial risks, musculoskeletal disorders, psychological assistance.*

**Repere introductive privind riscurile psihosociale**

Procesele organizaționale sunt în continuă schimbare: sunt introduse noi tehnologii, se produc modificări structurale ale pieței muncii, apar noi forme organizare a muncii – în prezent, munca este în proces de digitalizare în toate domeniile profesionale. Schimbările și provocările actuale legate de contextul muncii pot determina și apariția de noi riscuri psihosociale în raport cu securitatea și sănătatea angajaților, riscuri care trebuie prevenite în vederea asigurării unor locuri de muncă sigure și sănătoase. Deseori solicitările de la locul de muncă sunt mult prea mari, depășind capacitatea de muncă a angajaților, ceea ce poate dezvolta probleme grave de sănătate (de ex., afecțiuni musculoscheletice).

*Afecțiunile musculoscheletice (AMS)*, una din cele mai frecvente probleme de sănătate asociate locului de muncă din Europa, sunt riscuri asociate posturii, expunerii la mișcări repetitive sau poziții obositoare sau dureroase: poate fi afectat spatele, gâtul, umerii, membrele superioare sau inferioare, problemele de sănătate variind de la disconfort și dureri minore, până la afecțiuni medicale mai grave, care necesită concediu sau tratament medical sau, în cazurile cronice, pot duce chiar la handicap și la renunțarea la activitatea profesională [1]. AMS de origine profesională sunt asociate nu doar cu riscuri fizice, ci și cu factori de risc psihosociale (de ex., insecuritatea locului de muncă sau sprijinul social redus), cu efecte negative asupra stimei de sine, calității vieții și situației financiare [2].

Frecvența AMS de origine profesională necesită acțiuni sistematice de sensibilizare și de intervenție psihosocială în vederea prevenirii acestora. În acest sens, una din campaniile recente inițiate de *Agenția Europeană pentru Securitate în Muncă (OSHA)* are drept scop informarea privind cauzele AMS la locul de muncă și modul în care acestea pot fi prevenite, oferind instrumente și soluții practice de intervenție [2]. Respectiv, studiile privind evaluarea riscurilor psihosociale, realizate de OSHA, sunt axate pe analiza factorilor de risc în raport cu securitatea și sănătatea la locul de muncă, cu scopul de a spori gradul de conștientizare a modului în care

schimbările tehnologice, economice sau societale pot afecta sănătatea angajaților și care ar fi condițiile ce asigură un loc de muncă benefic, inclusiv din punct de vedere psihologic [3].

În cadrul acestui articol, vom prezenta rezultatele unui studiu privind percepțiile în raport cu AMS și riscurile psihosociale ce derivă în consecință, la specialiștii IT. Așa cum teleducerea este o activitate frecventă în diverse domenii, nu doar pentru specialiștii IT, rezultatele studiului reflectă concluzii importante privind asistența psihologică atât în raport cu această categorie de angajați, cât și cu alte categorii care prestează activități de la domiciliu și/sau au o activitate îndelungată de lucru la calculator (cum ar fi, de ex., cadrele didactice).

### **Argument, grup de subiecți și metodă**

Specialiștii din domeniul IT pot fi în mod esențial afectați de diverse AMS (grup de risc în producerea AMS cauzate de sedentarism și situația pandemică). Întrucât prestează muncă intelectuală și creativă, ei au nevoie de timp îndelungat și de concentrare sporită pentru a crea produse ale muncii calitative și competitive. Din această cauză, în procesul muncii, ei deseori „uită” despre acele pauze de relaxare necesare și odată intrați „în transa” de creație, își amintesc prea târziu când simt dureri musculare intense provocate de efort și încordare îndelungată. Aceste riscuri pot fi mai mari în cazul teleducerii, când, absorbiți de sarcinile muncii și neîncomodați de nici o convenție socială (vestimentație, obișnuințe, securitate a echipamentelor digitale, regim alimentar), angajații pot petrece zile în șir în propriul domiciliu (deseori, fără să respecte măsurile ergonomice), continuând să-și realizeze munca la calculator, absolut izolați social.

În scopul identificării AMS profesionale cu care se pot confrunta specialiștii din domeniul IT, am realizat o cercetare calitativă în bază de interviu [cf 4]. În acest scop a fost elaborat un ghid de interviu, axat pe următoarele: situații cu potențial de risc în producerea AMS, modul în care sunt percepute, efecte asupra productivității muncii, mod de soluționare și rolul companiei în acest sens, impactul pandemiei etc. În total au fost realizate 25 de interviuri cu angajați din domeniul IT, care au semnat în prealabil un acord de participare la studiu (acordul conține informații privind scopul studiului, modul de folosire a datelor, asigurări privind confidențialitatea ș.a.). Datele au fost interpretate prin „analiza de conținut calitativă prin teoretizare”, parcurgând etapele tipice: lectura flotantă a întregului corpus; selectarea fragmentelor relevante pentru analiză; elaborarea unei scheme de categorii etc. [4]

### **Rezultate și discuții**

Rezultatele cercetării arată că intervievații conștientizează că AMS reprezintă o problemă importantă și gravă. Majoritatea subiecților văd o legătură directă între modul de desfășurare a activității – sedentar și AMS la locul de muncă, unii dintre ei afirmând că o importanță majoră în această problemă o are mobilierul ergonomic, postura fizică corectă la masa de lucru, pauzele necesare, alimentație corectă și la timp. Un factor esențial este și lipsa de mobilitate pe parcursul întregii zile, ceea ce cauzează AMS: în proporție de 50% din subiecți declară că au simptome specifice AMS (dureri de spate, de gât sau dureri de cap). Alții neagă legătura dintre AMS și programul de muncă: „am ceva dureri de spate, dar imi vine greu să spun ca asta se datorează tocmai locului de munca neadecvat”. Totuși, se constată că, chiar dacă unele persoane vorbesc despre condiții ce ar provoca AMS la locul de muncă, nu întotdeauna se conștientizează în totalitate că asta e o problemă și că trebuie să schimbe ceva, identificând soluții individuale și/sau de grup.

Deși nu ne-am propus un studiu diferențiat pe criterii de gen, am observat unele diferențe în discursul subiecților: femeile vorbesc cu mai multă deschidere despre problemele cu care se confruntă la locul de muncă și afecțiunile emergente, inclusiv de suportul pe care l-au primit de la manager sau colegi, pe când bărbații tind să trăiască emoțiile și chiar durerile fizice fără ca să vorbească deschis, având bariere rigide autoimpuse în exprimarea față de colegi, cu atât mai mult față de șefi. La ei se observă o negare a nevoii de a solicita ajutor din partea membrilor familiei sau companiei.

Suprasolicitarea și nivelul înalt de concentrare reprezintă alți factori de risc psihosocial cu care angajații din domeniul IT se confruntă frecvent, din nevoia de concentrare sporită pentru

a reuși în îndeplinirea sarcinilor, cu specificul lor de creație intelectuală. Situațiile de risc sunt amplificate și de perturbarea regimul obișnuit de muncă (pauze la anumite intervale de timp), regimul fiind dezechilibrat de situația pandemică COVID-19. Izolarea din pandemie și telemunca, subliniază subiecții, creează dificultăți de deconectare de la muncă chiar și în zilele de odihnă. Angajații raportează că pierd noțiunea timpului (zi/noapte, muncă/timp personal); manifestă dezechilibrul de somn, au stări de oboseală continuă. Ei vorbesc despre oboseala cronică pe care o resimt și care nu trece nici după week-end, fiind oboșiți chiar de luni, simțind stări de slăbiciune și nevoia de a depune eforturi sporite pentru muncă. Tot în acest context, se menționează și slaba coeziune a grupului, afectată în perioada de izolare.

Angajații care susțin că nu sunt asigurați cu mobilier ergonomic la locul de muncă spun că acest fapt a influențat direct asupra eficienței personale, relatând stări frecvente de disconfort și iritabilitate. În timp, acest fapt poate să afecteze stima de sine și sentimentul de autoeficacitate (măsura în care se percep ca fiind capabili de a realiza anumite sarcini cu succes). Participanții la studiu consideră că organizația pentru care lucrează trebuie să adopte anumite măsuri pentru a limita interferența riscurilor psihosociale asupra calității muncii și vieții angajaților, inclusiv prin promovarea unui mod de viață mai activ din punct de vedere al mișcării fizice (să ofere vaucere pentru investigații medicale, să favorizeze practicarea sportului de către angajați, să ofere bonusuri pentru sălile de sport etc.).

În acest context, un alt criteriu de analiză a datelor din interviu a fost analiza unui caz de succes și a unui caz de insucces în ceea ce privește prevenirea AMS la locul de muncă. Astfel, discursul subiectului care prezintă un caz de succes se axează pe asigurarea unor condiții adecvate la locul de muncă, coeziunea grupului, comunicarea directă și cu finalitate pozitivă; pe când în discursul care prezintă un caz de insucces se subliniază lipsa unor condiții adecvate care împiedică buna desfășurare a procesului de muncă, suprasolicitarea, comunicarea ambiguă, confuză și fără rezultate, un nivel redus al suportului social și organizațional.

### **Repere privind intervenția psihosocială în cazul AMS**

În general, modalitățile de prevenire a riscurilor psihosociale și de creare a unor condiții optime de muncă se referă la: dotarea spațiilor de lucru cu mobilier ergonomic, la necesitate – procurarea scaunelor ortopedice, în condiții de pandemie – oferirea mobilierului la domiciliu; instruirea angajaților privind normele de securitate a muncii (distanța de la ecrane, pauze, aerisirea încăperilor, iluminare corectă, respectarea timpului de muncă, activități sportive); în mod periodic, realizarea unor sondaje (email, telefon) privind starea sănătății fizice și mentale a angajaților; oferirea de asigurări medicale, inclusiv a consilierii psihologice ș.a.

În baza rezultatelor obținute în cadrul studiului, a fost elaborat un program de intervenție psihosocială, respectând principiile, etapele și structura unui asemenea program [cf 5]. Scopul programului este îmbunătățirea stării de bine prin asigurarea unui mediu sănătos și echilibrat de muncă pentru angajați, ceea ce diminuează riscul apariției AMS la locul de muncă. Finalitățile programului de intervenție psihosocială vizează conștientizarea riscurilor și realizarea unor măsuri de contracarare a AMS prin: setarea unui regim de muncă eficient cu pauze active; formarea abilităților de gestionare eficientă a timpului și practicarea acestor abilități pe durata a cel puțin trei săptămâni până când devin obișnuințe; implicarea angajaților în crearea unui regim individual al zilei de muncă care să valorifice potențialul fiecărui angajat și în alegerea unui tip de activitate sportivă la nivel de grup sau individual, care va promova un stil de viață sănătos și activ.

Totodată, au fost formulate și o serie de recomandări pentru *manageri* (să ofere condiții de muncă ergonomice angajaților și să-i informeze despre utilizarea corectă a mobilierului la locul de muncă, dar și la domiciliu), inclusiv *pentru angajații din domeniul IT* (o serie de acțiuni de care să țină cont pentru a preveni AMS). Așa cum psihologii organizaționali și specialiștii în resurse umane au un rol esențial în prevenirea riscurilor psihosociale la locul de muncă, credem că programul de intervenție pe care îl propunem, elaborat în baza unor studii recente și a cercetării realizate de noi, poate fi de un real folos în depășirea situațiilor de dificultate cu care se pot confrunta angajații la locul de muncă.

### Concluzii și direcții ulterioare de studiu

Frecvența AMS la locul de muncă, atât în domeniul IT, cât și în alte domenii profesionale, necesită mai multe eforturi de comunicare și sensibilizare cu privire la prevenirea lor. În acest sens, campania inițiată de OSHA, în perioada anilor 2020-2022, are drept scop diseminarea unor informații necesare cu referire la această temă, prezentând cauzele acestei probleme, încurajând o abordare integrată pentru gestionarea problemei și oferind instrumente și soluții practice care pot fi utile angajaților și organizațiilor. În acest sens, subliniem necesitatea realizării unor studii care să analizeze cauzele AMS pentru diverse domenii profesionale (de ex., pentru cadrele didactice) și să ofere soluții practice de asistență și intervenție psihologică. Totodată, în prezent, digitalizarea procesului muncii creează alte provocări: managementul muncii la distanță, impactul tehnologiei asupra stării de bine a angajaților, menținerea motivației și coeziunii de grup în cadrul echipelor virtuale, oportunități și riscuri psihosociale în era digitală etc.

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

### Referințe:

1. *Afecțiuni musculoscheletice*, 2020. [accesat: 23.06.2021]. Disponibil: <https://osha.europa.eu/ro/themes/musculoskeletal-disorders>.
2. *Campania „Locuri de muncă sănătoase” (2020-2022)*. [accesat: 23.06.2021]. Disponibil: <https://osha.europa.eu/ro/healthy-workplaces-campaigns>.
3. DI TECCO *et al.* Prevention of musculoskeletal disorders and psychosocial risks in the workplace: EU strategies and future challenges, 2022 [accesat: 21.02.2022]. Disponibil: <https://osha.europa.eu/>.
4. COJOCARU, N. *Cercetarea calitativă*. Chișinău: CEP USM, 2010.
5. COJOCARU, N. *Analiză și intervenții psihosociale în organizații (suport de curs nepublicat)*. Chișinău: USM, 2021.

CZU 159.9:616-051

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МЕДИЦИНСКИМ РАБОТНИКАМ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

**Анна КРУТОЛЕВИЧ**, доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук,  
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель,  
Беларусь  
**Екатерина ЖАКУН**, студент

**Abstract:** *The article presents empirical data on the study of the psychological components of health: role functioning due to emotional state (Role Emotional - RE), social functioning (Social Functioning - SF). Including a comparison of the obtained data with the data of the Russian population control, the relationship of the above components of psychological health with the components of job satisfaction.*

**Keywords:** *psychological assistance, components of psychological health, quality of life, social support, job satisfaction.*

Огромное количество отечественных и зарубежных авторов говорят о необходимости пристального изучения психологического здоровья медицинских работников (Тищенко П. Д., Россинский Ю. А Семке В. Я., Асланбекова Н. В., Шарова О. Н. и др., Башмакова О. В., Tillet R.) [2, с.6]. Так как негативные последствия профессионального хронического стресса можно оценить в аспекте психологического

здоровье самих медработников, кроме того, это поможет выделить мишени оказания психологической помощи.

С целью изучения компонентов психологического здоровья медицинских работников на базе подстанции скорой медицинской помощи города Гомеля было проведено эмпирическое исследование, в котором применялся опросник SF-36 «Оценка качества жизни». Российская версия опросника SF-36 обладает надежными психометрическими свойствами и является приемлемой для проведения популяционных исследований качества жизни [3, с.114].

Для исследования составляющих удовлетворённости трудом использовалась методика изучения интегральной удовлетворенности трудом (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов)

В статье представлены данные по изучению таких психологических компонентов здоровья: ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием (Role Emotional - RE), социальное функционирование (Social Functioning - SF), сравнение полученных данных с данными российского популяционного контроля и иными российскими исследованиями по данной проблематике, а также взаимосвязь вышеуказанных компонентов психологического здоровья с составляющими удовлетворённости трудом.

Согласно полученным данным, среднее значение субшкалы ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием, составило 74,42 балла, что выше в сравнение со средними показателями данных российского популяционного контроля, где RE составляет 57,23 балла.

Можно предположить, что эмоциональное состояние респондентов не мешает выполнению работы или другой повседневной деятельности.

Согласно полученным данным, среднее значение субшкалы социальное функционирование составило 60,43 балла, что ниже в сравнение со средними показателями данных российского популяционного контроля, где SF составляет 69,67 балла.

Можно сделать вывод, что у респондентов ограничение социальных контактов, снижение уровня общения в связи с ухудшением здоровья более выражено в сравнении с популяцией в целом.

Для статистического изучения связей между показателями психологического здоровья медицинских работников и составляющими удовлетворённости трудом был рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

При этом в качестве составляющих удовлетворённости трудом рассматривались следующие: интерес к работе, удовлетворенность достижениями в работе, удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками, удовлетворенность взаимоотношениями с руководством, уровень притязаний в профессиональной деятельности, предпочтение выполняемой работы высокому заработку, удовлетворенность условиями труда, профессиональная ответственность, общая удовлетворенность трудом.

Рассмотрев взаимосвязи между составляющими удовлетворённости трудом и субшкалой эмоциональное функционирование, была установлена положительная взаимосвязь между взаимоотношениями с руководством и эмоциональным функционированием ( $p = 0,013$ ); предпочтением выполняемой работы высокому заработку и эмоциональным функционированием ( $p = 0,011$ ), профессиональной ответственностью и эмоциональным функционированием ( $p = 0,037$ ); общей удовлетворённостью трудом и эмоциональным функционированием ( $p = 0,052$ ).

Таким образом, понимание со стороны руководства, присутствие поощрения за работу, предпочтение удовлетворения, получаемого от работы высокому заработку, понимание ограниченности своих возможностей, связаны с уровнем эмоционального состояния.

Выявленные корреляции находят своё подтверждение в теоретических трудах.

К примеру, М. Аргайл даже выделяет отношения с руководством, как один из факторов удовлетворенности трудом, ведь социальная поддержка, исходящая от руководителя, включая похвалу и поощрение, создание приятной творческой атмосферы могут снизить беспокойство, депрессию, что повысит уровень энергии у сотрудников [1].

Интересно отметить, выявленную тенденцию к взаимосвязи между условиями труда и эмоциональным функционированием ( $p = 0,831$ ). Данная тенденция требует дополнительного исследования связи благоприятных условий для труда и эмоционального состояния.

В свою очередь, не было выявлено корреляции между интересом к работе ( $p = 0,270$ ); удовлетворенностью достижениями ( $p = 0,098$ ); удовлетворённостью взаимоотношениями с сотрудниками ( $p = 0,372$ ); уровнем притязаний ( $p = 0,415$ ).

Что касается социального функционирования, выявлена тенденция к взаимосвязи между субшкалой предпочтение выполняемой работы высокому заработку и социальным функционированием ( $p = 0,799$ ). Данная тенденция требует дополнительного исследования связи между предпочтением удовлетворения, получаемого от работы высокому заработку и уровнем социальной активности.

Переменные, которые не показали статистической связи с социальным функционированием: общая удовлетворённость трудом ( $p = 0,234$ ); интерес к работе ( $p = 0,088$ ); удовлетворенность достижениями ( $p = 0,640$ ); удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками ( $p = 0,176$ ); удовлетворенностью взаимоотношениями с руководством ( $p = 0,630$ ); уровень притязаний в профессиональной деятельности ( $p = 0,525$ ); удовлетворенность условиями труда ( $p = 0,148$ ); профессиональная ответственность ( $p = 0,421$ ).

Таким образом, в ходе проведённого исследования, были выявлены множественные достоверные взаимосвязи между компонентами психологического здоровья и составляющими удовлетворённости трудом, а также тенденции к взаимосвязи вышеописанных переменных, которые требуют дополнительного изучения.

Высокая социальная значимость подобных исследований определяется необходимостью сохранения и улучшения психологического здоровья медицинских работников. Значимость исследования состоит в дополнении, обогащении и расширении теоретических положений по проблеме удовлетворённости трудом и здоровья медработников, а также выделении мишеней оказания психологической помощи медицинским работникам. Материалы данного исследования могут учитываться в ходе разработки практических рекомендаций для оказания психологической помощи медицинским работникам на рабочем месте.

#### **Библиография**

- 1 Аргайл, М. Психология счастья. – 2-е изд. –СПб.: Питер, 2003. 271 с.
- 2 Говорин, Н. В. , Бодагова Е. А . Психическое здоровье и качество жизни врачей. Томск, Чита: Изд-во «Иван Фёдоров», 2013. 126 с.
- 3 Новик, А. А. , Ионова Т. И . Руководство по исследованию качества жизни в медицине. – СПб: Издательский Дом "Нева"; М.: "ОЛМА-ПРЕСС", 2002. 320 с.

**CZU 371.12:316.77**

### **BARIERE ŞI LIMITE ÎN COMUNICAREA PROFESOR – ADOLESCENT**

**Beatrice-Maria STANDAVID, dr., profesor Gr.I,**  
Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”Târgu Mureș, România

*Abstract : Communication is difficult to achieve at any age, but especially in the teenage years. In the teacher-student relationship, communication contributes to the smooth running of*



*the educational process. Obstacles that are difficult to overcome often appear in communication. The teacher is the one who has to look for solutions*

**Keywords:** communication, student, teacher, barrier, difficulty

### **Argument**

Rolul dascălului în societatea contemporană nu se rezumă numai la a preda cunoștințe teoretice sau practice, ci are în vedere și stabilirea unei bune comunicări cu elevii. Numai în aceste condiții pot fi utilizate la maxim experiențele de învățare, prevenindu-se stările negative care influențează însușirea noilor cunoștințe.

Comunicarea e alcătuită dintr-un ansamblu complex de manifestări verbale, nonverbale și paraverbale, menite să faciliteze relaționarea dintre subiecți, dar în același timp pot da naștere unor interpretări care în timp să se constituie în adevărate bariere în calea comunicării. Relațiile ce se stabilesc între cadrul didactic și elev trebuie bazate pe un schimb de idei în jurul cunoștințelor transmise, astfel încât educabilul să fie capabil să contribuie activ la propria lui educație.

Depășirea barierelor de comunicare nu se poate realiza în mod unidirecțional, deoarece nici comunicarea nu este singulară. De aceea toți cei implicați în procesul de învățământ dascăli sau elevi trebuie să încerce să le depășească. Acest lucru este cu atât mai dificil, cu cât, problemelor generale de comunicare i se adaugă la vârsta adolescențe probleme legate de transformările psihice caracteristice vârstei.

### **Accepțiuni teoretice.**

#### **Comunicarea**

Comunicarea – un proces pe cât de simplu la prima vedere, pe atât de greu de definit, a devenit în zilele noastre un subiect des abordat de cercetători. Odată cu evoluția societății, a evoluat și viziunea asupra acestui termen. Privită din perspectiva diferitelor domenii, comunicarea are diferite accepțiuni. Pentru biologi, termenul are legătură cu relațiile celulare „comunicarea este o acțiune a unui organism, sau a unei celule care alterează modelele probabile de comportament ale altui organism, sau ale altei celule, într-o manieră adaptativă pentru unul sau ambii participanți.” [7, p. 34] Filosoful american Charles Morris, consideră că termenul comunicare poate fi: „punerea în comun, împărtășirea, transmiterea unor proprietăți unui număr de lucruri” [4, p. 11] Conform DEX comunicarea este „Acțiunea de a comunica și rezultatul ei” [1, p. 72] Louis Forsdale consideră „Comunicarea e procesul prin care un sistem este stabilit, menținut și modificat prin intermediul unor semnale comune (împărtășite), care acționează potrivit unor reguli” [4, p. 12-13]

Comunicarea este o relație fundamentală între indivizii unei societăți, realizată cu ajutorul limbajului și al altor coduri și semne, în care au loc schimburi de informații, opinii, idei etc. [5, p. 60]

În cadrul sistemului de învățământ comunicarea este importantă, jucând un rol esențial în educația copiilor și a tinerilor. Aceasta devine tot mai dificilă, odată cu trecerea la vârsta adolescenței, când apar tot mai des bariere de comunicare.

#### **Barierile în comunicare**

În comunicarea dintre emițător și receptor – în general, dintre profesor și elevi – în mod special, pot să apară obstacole care împiedică transmiterea, sau captarea corectă a informațiilor, denaturându-le sau distorsionându-le.

În literatura de specialitate întâlnim diferite clasificări ale tipurilor de bariere în comunicare. I. O. Pânișoară [6, p. 47] e de părere că există două tipuri de piedici în comunicare. O primă categorie ar fi bariere care țin de sistem, în care include problemele de transmitere și de receptare a mesajului – zgomote, acustica sălii; limbajul celor care comunică – deficiențele de vorbire; statutul social al membrilor grupului, abstractizarea mesajului transmis.

O altă categorie de bariere au în vedere procesul de comunicare, ce se referă la sursele de comunicare – acestea pot fi eficiente sau ineficiente.



A. Leonard Saules identifică trei tipuri de bariere în comunicare pot fi: bariere de limbaj, bariere de mediu, bariere de concepție [6, p. 48] B. Sidney Shore consideră că printre barierele de comunicare se numără: blocaje de ordin emoțional, blocaje de ordin cultural, blocaje de ordin perceptiv [6, p. 49]

### **Relația profesor-elev în demersul educativ**

Demersul educativ se constituie într-o acțiune ce are la bază relațiile interpersonale. Raportul profesor-elev determină eficiența actului educativ și se manifestă în contactul zilnic dintre cei doi factori. Relația dintre factorii educaționali e fundamentată, deseori, pe practici învechite, pe prejudecăți conservatoare, deși în anumite situații se manifestă ușoare atitudini determinate de experiența modernă, pozitivă. Schimbarea atitudinii în relația profesor-elev e un proces în continuă înnoire, fiind determinat de noile obiective ale educației, dar și de psihologia tineretului contemporan. În acest context, demersul educațional nu se rezumă doar la transmiterea de noi cunoștințe, ci un accent deosebit se pune pe interacțiunea dintre profesori și elevi, pe modul în care aceștia relaționează ca individualități și ca membri ai unui grup, ei fiind factorii centrali ai educației.

Codurile deontologiei profesionale, precum și normele stabilite de Regulamentele interne ale fiecărei instituții în parte, conturează relația dascălului cu elevii, aceasta nefiind o simplă atitudine formală, ci una personalizată și adecvată continuu atât la nevoile grupului școlar ca o colectivitate, cât și la nevoile fiecărui individ în parte. Relația pozitivă dintre factorii educaționali determină o atitudine favorabilă din partea celor educabili, care vor deveni capabili să se integreze eficient în circuitul vieții sociale, iar formatorii își vor îndeplini misiunea asumată prin educarea noilor generații devenind modele pentru elevi, apreciați de aceștia și de colectivitatea din care fac parte. În situația în care relația profesor-elev eșuează, apar lipsuri în educația tinerilor, mai cu seamă în a elevilor care nu reușesc să se adapteze noilor cerințe. În acest caz cadrele didactice dau dovadă de inadaptabilitate la noile condiții sociale, nu își îndeplinesc rolul în procesul instructiv-educativ și au o concepție eronată despre rolul lor în societate.

Profesorul este unul din factorii importanți ai educației. De-a lungul evoluției învățământului se cunosc diferite atitudini ale cadrului didactic față de elevi, pornind de la una autoritară, până la una excesiv de permisivă în care sunt acceptate toate manifestările elevilor, fără a fi condiționate de cerințe, sau de intervenții directe din partea cadrului didactic.

Pornind de la aceste premise este evident faptul că atitudinile și comportamentele elevilor și ale profesorilor pot fi analizate în funcție de psihologia personală, dar și de factorii de mediu din școală și din afara ei.

În învățământul contemporan, principalul rol al cadrului didactic este acela de a conduce procesul educativ, în mod diferențiat, în funcție de context, de natura sarcinii, de nivelul de dezvoltare intelectuală a adolescenților, dar și de obiectivele urmărite în cadrul activității.

Comunicarea este indispensabilă vieții de zi cu zi. Comunicăm în diverse moduri: prin cuvinte, gesturi, mimică, comunicăm față în față sau la distanță, comunicăm prin limbaj oral, sau folosind sisteme alternative de comunicare. [2, p. 42]

### **Bariere în comunicarea dintre factorii educaționali**

În procesul de învățământ, între cadrul didactic și elev apar o mulțime de diferențe care se pot constitui în bariere de comunicare. Astfel, statutul social, rolul jucat în cadrul sistemului de învățământ, diferențele dintre nivelul de cunoștințe, dar și trăsăturile de personalitate trebuie avute în vedere în momentul comunicării dintre dascăl și adolescent.

Astfel, în timpul orelor pot să apară *bariere semantice*, care țin de introducerea noilor termeni de specialitate și insuficienta explicare a lor. Dacă un tânăr nu cunoaște sensurile cuvintelor, înțelegerea enunțurilor și implicit procesul de învățare va deveni greoi și inaccesibil. Faptul este vizibil mai ales atunci când se utilizează termeni ce nu au o legătură directă cu realitatea, sau atunci când sunt descrise realități ce presupun realizarea unor noi sisteme teoretice.

În cadrul comunicării dintre profesor-adolescent trebuie avut în vedere și un alt aspect. Tânărul este avid de nou și din acest motiv, pentru a-l antrena în comunicare, dascălul trebuie să

adauge teoriilor arhicunoscute și cele mai noi viziuni asupra cunoștințelor transmise. Pe de altă parte, tinerii sunt dornici să-și expună părerea asupra unor fapte studiate, dar din cauza unor idei preconcepute, opinia personală este deseori eludată. S-a dovedit de-a lungul timpului faptul că inabilitatea cadrului didactic de a accepta idei din partea elevilor, sau de a primi idei noi, fără discernământ, nu are efecte pozitive asupra procesului de învățământ.

*Barierile psihologice* sunt legate de starea de spirit a emițătorului, dar și de stările receptorului. Deseori simpatia sau antipatia dintre profesor-elev capătă dimensiuni hiperbolizate, atunci când vine vorba de comunicare. Prejudecăți de tipul: „Dascălul trebuie să prezinte lecția, elevul trebuie să o învețe – indiferent dacă a înțeles sau nu”, „Profesorul nu explică a doua oară lecția”, „E inutil, ca elev, să pui întrebări” influențează relația dintre dascăl și elevi. La vârsta adolescenței elevii devin foarte critici și interpretează în mod personal orice atitudine a cadrului didactic – manifestată nu neapărat, prin comunicare verbală și din acest motiv apare la adolescenți starea de disconfort.

*Barierile fizice* se referă la mediul în care are loc comunicarea. De multe ori clasele foarte numeroase și spațiile largi (de tipul amfiteatrelor nesonorizate) constituie piedici în calea realizării eficiente a comunicării dintre profesor-elev. Zgomotele din exterior (traficul intens, șantierele din imediata apropiere a sălilor de curs), sau lipsa unei dotări eficiente pentru asigurarea sonorizării, pe lângă faptul că distrag atenția elevilor, împiedică și realizarea unei comunicări eficiente.

Un alt tip de bariere între comunicarea dintre profesor și elev sunt barierele impuse de Programele școlare, ce oferă repere și un volum mare de conținuturi ce trebuie predate – însușite. Din acest motiv, cadrul didactic nu mai are timpul necesar să revină asupra unor aspecte dificil de înțeles.

#### **Posibile soluții de depășire a barierelor de comunicare**

Există multe modalități prin care barierele de comunicare pot fi înlăturate. Având în vedere comunicarea dintre profesor și elevul adolescent este important ca raportarea să vizeze și caracteristicile specifice acestei vârste. Astfel, încurajarea tinerilor înspre a pune întrebări pentru a-și clarifica nelămuririle, recunoașterea ideilor sau a soluțiilor bune propuse de aceștia se constituie în elemente motivaționale care duc la buna realizare a comunicării dintre cei doi factori educaționali. Mai mult explicarea fiecărei noi noțiuni și includerea ei în vechiul sistem de cunoștințe sunt atribuții sine-qua-non a meseriei de dascăl.

Empatia dintre cadru didactic și elevul adolescent este o altă modalitate de depășire a barierelor în comunicare. Convingerea subiecților educabili prin argumente și nu prin afirmații frustrante se constituie în modalități de depășire a blocajelor în comunicare. Un bun dascăl verifică dacă elevul manifestă o ascultare activă, dacă se implică în mod activ în propria-i formare. În acest mod ținta educațională se axează pe resursa umană și nu simpla transmitere a cunoștințelor.

Adaptarea limbajului la nivelul de cunoștințe al elevilor, împiedică apariția unor neclarități care vor necesita explicații suplimentare, fragmentând astfel inutil prezentarea subiectului central al comunicării.

Societatea contemporană este încă tributară unor stereotipii, unor prejudecăți care nu sunt benefice comunicării cu adolescenții: critica excesivă, negarea intervențiilor – sunt cauze care împiedică o bună comunicare. Spre deosebire de acestea, problematizarea unor situații, propunerea spre analiză a unor studii de caz, oferă șansa tinerilor de a găsi noi soluții pentru rezolvarea problemelor ivite.

#### **Bibliografie**

1. Academia Română, Institutul de Lingvistică. Dicționarul Explicativ al Limbii Române (ediția a II-a revăzută și adăugită). București: Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009
2. CHELCEA Septimiu, IVAN Loredana, CHELCEA Adina. Comunicarea nonverbală: gesturile și postura. București: Editura Comunicare.ro, SNSPA 2005
3. DINU Mihai. Comunicarea – repere fundamentale. București: Editura Orizonturi, 2007
4. GAUQUELIN, Françoise. Savoir écrire, savoir communiquer. Verviers: Ed. Gérard Co

5. NECULAU Adrian (coord). Psihologie, Manual pentru casa a X-a. București: Editura Polirom, 2005
6. PÂNIȘOARĂ, I.O. Comunicarea eficientă, Metode de interacțiune educațională. Iași: Editura Polirom, 2003
7. WILSON, Edward. Cucerirea socială a Pământului, București: Editura Humanitas, 2013.

CZU 159.923.2:94(072)

## UN PRIM PAS ÎN FORMAREA CONȘTIINȚEI IDENTITARE – CERCUL DE ISTORIE

**Adrian Gheorghe STANDAVID**, dr., profesor Gr.I,  
Liceul Vocațional de Artă, Târgu Mureș, România

***Abstract :** The formation of identity awareness is a desire of Romanian society. Knowing the past, the young man can think about a future built on the legacy of his ancestors. The „Moștenitorii” history circle is an educational setting where students learn to appreciate the values of the past*

***Keywords:** history, past, consciousness, values, humanity*

### **Preliminarii**

Dezideratul acțiunii educative actuale se concretizează în formarea competențelor de comunicare socială, de relaționare, de luare a deciziilor, de asumare a riscurilor, de adoptare a unor soluții personale, dar și formarea unor capacități: capacitatea de a abstractiza, de a aborda complet o problemă, de a formula ideii și de a testa soluții, de a comunica argumentativ, de a lucra cooperativ în grupuri.

În acest context e impetuos necesară înțelegerea dezideratului că nu formele trebuie înlocuite, ci fondul are nevoie de prefaceri de esență. Elevii trebuie orientați spre valorile științifice și sociale ale umanității, fără însă a-l neglija pe individ (simțul ordinii, al disciplinei muncii și al vieții, cinstea, toleranța) sau cele care au în vedere dragostea de neam și țară, unitatea națională, convingerea interdependenței sociale. Din această perspectivă, tinerii se vor forma ca indivizi autonomi și responsabili, străbătând „un proces de transformare a ființei umane pe termen lung, din perspectiva unor finalități precise [3, p. 8]

În acest context cunoașterea istoriei devine o necesitate, care trebuie privită din perspective multiple. Istoria ca disciplină de studiu nu se rezumă doar la asimilarea unor informații – date și evenimente – ci ea se constituie într-o oportunitate de a cunoaște și de a interioriza trecutul – o legătură cu propriile rădăcini. Cunoașterea istoriei va determina elevul să perceapă trecutul nu ca ceva rupt de realitate, ci ca o perioadă ce va dăinui în propria-ne ființă, deoarece: „Nu iubim ceea ce nu cunoaștem” (Ignoti nulla cupido) [4, p. 74]

### **Conștiința identitară**

Conform DEX 2009, conștiința este „Sentiment, intuiție pe care ființa umană o are despre propria existent; Sentiment al responsabilității morale față de propria sa conduită”. [1, p. 79]

Conștiința identitară are în vedere formarea unei atitudini pozitive a individului față de comunitatea din care face parte, dezvoltarea unei personalități capabile să aprecieze adevăratele valori umane promovate de înaintași și responsabilizarea ca acestea să fie transmise mai departe.

Vorbind despre personalitatea individului, A. Kardiner și R. Linton disting cinci nivele realizate prin interacțiunea omului cu mediul socio-cultural: formarea unor tehnici de gândire bazate pe înțelegere, interpretare, evaluare; constituirea unor planuri specifice de acțiune; realizarea unui program ce asigură o anumită securitate individuală; tendința de interiorizare a normelor impuse de societate; constituirea unor convingeri și atitudini față de problemele vieții [2, p. 191-192] Aceste lucruri pot fi încurajate prin activitățile cercului de istorie, organizat la nivel gimnazial.

## Cercul de istorie

Cercul de istorie „Moștenitorii” încearcă să formeze elevilor un complex specific de valori, reprezentări, căi de gândire, moduri de comportament, caracteristice societății românești și transmise de generații.

Societatea noastră are nevoie de un învățământ performant, compatibilizat cu tradiția sa relevantă, dar și cu reperele educaționale caracteristice vremii contemporane, un învățământ apt să modernizeze formulele deja existente, fără însă a-i ignora specificitatea. În aceeași ordine de idei se impune ca demersul instructiv să conștientizeze faptul că nu doparea cu date – ca scop în sine – ci formarea de competențe trebuie să devină ținta sa proprie. De aceea considerăm necesar ca tinerii să deprindă o atitudine pozitivă față de propria sa existent [8, p. 7]

Curriculum-ul Național prevede posibilitatea „dezvoltării locale de curriculum”. În această direcție se înscrie și cunoașterea generală a societății. Având la dispoziție un învățământ ce stimulează competiția și favorizează înnoirea, am propus promovarea unui cerc de istorie, în completarea activităților desfășurate în cadrul ariei curriculare Om și societate

Lipsa preocupărilor instituțiilor de cultură în vederea promovării în rândul tinerilor a istoriei locale m-a determinat să aleg acest subiect. Consider că faptele istorice prin simplitatea lor complexă oferă modele, idei, abordări ale problemelor existențiale, accesibile tinerilor, dacă aceștia sunt conduși spre descifrarea corectă a mesajului, mai ales că obiectivul central al educației actuale ar trebui să aibă în vedere formarea conștiinței identitare, ca element constitutiv al unei personalități puternice.

Cercul facilitează descifrarea și aplicarea în practică a acelor abilități școlare, ce permit și stimulează valorizarea elevilor ca *subiecți* ai propriei lor formări, prin participarea activă la procesul construcției cunoașterii, prin activități extrașcolare, complementare disciplinei studiate la clasă.

Cunoștințele au fost astfel selectate încât să ofere elevilor participanți posibilitatea să exploreze și să folosească legături interdisciplinare și cross-curriculare. Dincolo de o aprofundare a conceptelor și a noțiunilor, cercul de istorie își propune să favorizeze educarea atitudinilor culturale de tip proactiv și proinovativ. Datele factuale oferite elevilor sunt consistente și verificabile, permițându-le realizarea conexiunilor între perspective diferite de ordin cultural și istoric.

Competențele intelectuale pe care le dezvoltă cercul „Moștenitorii” au în vedere formarea gândirii critice, dar și a capacităților de analiză nuanțată – de relaționare a cauzelor cu efectele, a fenomenelor și proceselor cu contextul apariției și dezvoltării lor. Elevii sunt implicați în demersuri ce necesită compararea, învățarea prin contrast și evaluarea prin recursul la instrumentele gândirii critice deoarece: „Civilizația românească și-a construit de timpuriu un stil original de viață și cultură nu prin izolare sau închidere în sine ci prin modul în care a știut să-și trăiască destinul istorico-geografic [5, p. 24-26]

Cercul de istorie „Moștenitorii” își propune adoptarea unei paradigme acționale apte să-i ofere elevului premise pentru: cunoașterea vetrei de cultură și civilizație autohtonă, a aspectelor esențiale ce individualizează societatea (concepții și credințe privind viața, moartea, familia); conștientizarea adevăratelor valori spirituale și etice ale istoriei, în contextul identității noastre naționale; cultivarea sensibilității și a interesului pentru valorificarea cunoștințelor de cultură generală – istorie, geografie, mitologie – asimilate prin studiul altor discipline, dintr-o perspectivă cross-curriculară; dezvoltarea personalității prin valorificarea istoriei locale; însușirea și practicarea diferitelor metode, tehnici și strategii de studiere a istoriei; armonizarea – în spirit actual – a informativului cu formativul, accentuându-se dominantă formativă.

Am urmărit să explic și să exemplific latura spirituală a istoriei, sălășluită în conștiința poporului, evidențiind sistemul de credințe, de obiceiuri, ritualuri și ceremonii, de manifestări literare, de comportament inter-individual și inter-grup prin care omul și-a creat propriile-i reprezentări despre variate situații de viață, atât cu caracter general, cât și particularizat. Spiritul cetățenesc și conștiința apartenenței la această societate devine astfel principala problemă urmărită, pentru că: „Cetățenia reprezintă sursa legăturii sociale” [7, p. 6]

Toate nelămuririle legate de faptele istorice, de cursul evenimentelor au fost explicate cu ajutorul dovezilor istorice, prin activități desfășurate în colaborare cu Muzeul Județean de istorie, lăsând libertatea elevilor de a aprecia și de a interpreta ideile expuse.

#### **Bibliografie:**

1. Academia Română, Institutul de Lingvistică. Dicționarul Explicativ al Limbii Române (ediția a II-a revăzută și adăugită). București: Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009
2. GOLU, Mihai. Bazele psihologiei generale. București: Editura Universitară, 2022
3. PANȚURU, S. Fundamentele pedagogiei. Brașov: Editura Universității Transilvania, 1995
4. NASO Publius Ovidius. Ars amandi, în BARBU, M. Dicționar de citate și locuțiuni străine. București: Editura Enciclopedică română, 1973
5. TĂNASE, Al. O istorie umanistă a culturii române, vol. I. Iași: Editura Moldova, 1995.
6. TRUȚA, Luciana. Instrumente eficiente ale managerului, în Romanian Journal of Education, vol 2, 28 Decembrie 2011, disponibil la adresa <http://dppd.ubbcluj.ro/rojed>, accesat în data de 1 octombrie 2022
7. SCHNAPPER, D. Ce este cetățenia? Iași: Editura Polirom, 2001
8. ZLATE, Mielu. Eul și personalitatea. București: Editura Trei, 2002

**CZU 316.356.2:314.7(450)**

### **FAMILIA - DETERMINANTĂ ESENȚIALĂ ÎN CONTURAREA IDENTITĂȚII ETNICE. CAZUL ADOLESCENȚILOR MOLDOVENI IMIGRANȚI DIN ITALIA**

**Tatiana ROȘCA**, asist. univ.,  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

**Abstract.** *The paper is an analysis of family dynamics, interspersed with certain aspects related to the issue of migration, with a focus on Moldovan adolescents immigrating from Italy. It highlights the perception of the young generation, related to the migratory path and the ways of recovering parental ties and family relationships, which were impacted by separation, through intergenerational dialogue.*

**Keywords:** *immigrant adolescents, family relations, parental relations, migratory path, intergenerational dialogue, host country, country of origin;*

Subiectul legat de familie, ca determinantă importantă în conturarea identității etnice la adolescenții imigranți din diasporă, reprezintă un interes major pentru mulți oameni de știință.

Atunci când vorbim despre adolescenții moldoveni, imigranți din Italia, ne referim la substratul adolescenților care mediază între două universuri culturale diferite, între două dimensiuni cu sens diferit și tocmai din acest motiv, între două moduri de înțelegere a integrării. Dacă școala joacă un rol central în definirea traiectoriei de integrare și mobilitate socială a adolescenților, este tot atât de adevărat că anume în familie ei primesc acele stimulente și utensile pentru împlinirea lor personală în contextul țării ospitaliere. Conform unor cercetători, familia imigrantă trăiește între „instanțele societății-gază și cele ale societății de origine, între două sau mai multe limbi, între diferite locuri și diferite sisteme de valori, care fără îndoială o îmbogățesc sau o fac mai rigidă ori mai confuză” [8, p. 57].

Așadar, familia reprezintă obiectul și subiectul transformărilor legate de migrație, terenul adaptărilor și al schimbărilor continue, care antrenează componentele individuale cât și relaționale ale celor migrați, fiind responsabilă pentru menținerea identității etnice, prin transmiterea limbii de origine și al credințelor legate de țara de origine [13, p. 975-1008].

În acest sens, „familia care presează în numele conservării trăsăturilor culturale, insistând asupra aderării la propriile coduri naționale și lingvistice, poate condiționa perspectivele de aculturare a copiilor într-un mod disonant, adoptând și inducând o rezistență consonantă cu

rezultate aproape întotdeauna conflictuale și, invers, părinții care promovează o aderență simultană, atât la modelele culturale de origine cât și la solicitările modelelor societății-gazdă sau care aleg să abandoneze referințele comunității etnice de origine, optând pentru asimilarea completă, încurajează o aculturare consonantă sau selectivă, care cresc perspectivele reale de integrare” [9, p. 983-999].

Prin urmare, proiectul migrației și al modalităților de supraviețuire legate de „traumele migrației” remodelează rolurile, atitudinile și așteptările componentelor nucleului familial. Merge vorba despre schimbările care produc efecte asupra copiilor imigranților, în unele cazuri încurajând împlinirea personală, incluziunea socială și succesul academic, pe când în altele - constrângeri care sunt greu de eradicat, declanșând mecanisme discordante cu idealul asimilator al societății-gazdă.

Mecanismele cele mai imprevizibile au loc în perioada adolescenței, unde relația dialectică între părinți și copii se complică, la nivel de transmitere a valorilor și al normelor sociale, controlul și sprijinul pentru autonomie fiind bulversate de o vârstă, ce poartă în sine semnele schimbării.

Familia imigrantă experimentează tensiunile legate de creșterea copiilor în alt mod, migrația modelând relațiile și redefinind logica internă al aspectului intern dintre generații [10, p. 89]. În acest sens, Ambrosini M. [1, p. 67-89] susține că odată cu aderarea la un teritoriu străin, viața de familie a migranților suferă transformări care produc noi forme de viață cotidiană, într-o „interacțiune dinamică dintre dimensiunile structurale, culturale și alegerile subiective”, unde se conturează „o elaborare culturală creativă”.

Nu există însă nici o îndoială că, pe fondul neînțelegerilor și incertitudinilor, familia reprezintă punctul central de structurare a relației adolescentului cu lumea exterioară și cu cea a adulților și că perspectiva integrării sociale, „reale”, a adolescenților imigranți se proiectează pe baza caracteristicilor pe care familia și le asumă în contextul migrațional.

„Famiile de migranți sunt teatre culturale multiforme, unde originile și stilurile educaționale se amestecă, creând structuri relaționale unice de mare complexitate. Combinațiile de motivație și timpul de sosire determină apariția laboratoarelor de familie, cu conotații complexe și forme care contestă definițiile uzuale ale familiei în științele sociale, ce se caracterizează printr-o profundă mutabilitate a componentelor sale în timp” [3, p. 134].

În concordanță cu aspectele strict legate de problematicile interne ale procesului de migrare, vom încerca să identificăm dinamicile de familie, pe baza relației dintre componentele acesteia și al dialogului intergenerațional, încercând să evidențiem aspectele care credem că sunt centrale.

### **Material și metodă**

Ca instrument de investigare, am adoptat interviul, fiind foarte eficient în problematica vizată, care a avut loc în Italia, în perioada lunii decembrie, 2018. Tinerii intervievați sunt 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 de subiecți. Rezultatele acestui sondaj nu sunt reprezentative în termeni statistici, dar totuși prezintă interes, oferind o fotografie semnificativă complexității itinerarului identitar al adolescenților imigranți.

### **Rezultate și discuții**

În urma prelucrării rezultatelor, s-au conturat următoarele dimensiuni:

#### **❖ *Parcursul migrator***

Din relatările adolescenților, cert este faptul că puține familii de moldoveni ajung integral în Italia, în cele mai frecvente cazuri, migrarea familiei fiind un proces în mai multe etape, reprezentat de momentul inițial al separării, în urma plecării primului migrant cu probabilitatea de a obține un loc de muncă. Primul migrant este cel ce determină perspectivele de inserare a familiei și care pregătește terenul pentru reîntregirea acesteia, devenind purtătorul unei speranțe de emancipare, pe care se bazează familia extinsă, în vederea unor perspective mai bune [2, p. 45], dar și cel care părăsește familia, contribuind la redefinirea relațiilor din cadrul acesteia și la

distanța spațială și emoțională între el și copiii lui. Astfel, rolul de premergător are o importanță centrală în încercarea de a clarifica dinamica și consecințele asupra comportamentului copiilor, care de obicei se trezesc în vâltoarea schimbărilor bruște, ei neavând nici o putere.

Famiiliile adolescenților intervievați sunt aproape întotdeauna familii reunite, în care unul dintre părinți, a fost primul care a migrat, urmat de soț/soție și copii. Reprezintă un mod foarte comun de migrare, „un stil migrator”, tipic anilor 90 [5, p. 78].

Cu toate acestea, declarațiile adolescenților intervievați, scot în relief modele de întreținere familială cu rol exclusiv feminin, mame singuratice care caută pe un pământ străin o răscumpărare sau o șansă pentru o viață nouă, de multe ori după căsătorii falimentate sau despărțiri neconsensuale. Mulți dintre adolescenți vorbesc despre experiențe de separare de mame, plecate în Italia pentru a deveni asistente pentru oamenii în vârstă sau să lucreze în slujba altor femei italiene. Prin urmare, feminizarea fluxului migrator răspunde nevoii de asumare a întregii responsabilități pentru întreținerea copiilor, preluând în totalitate „frâul familiei” [7, p. 91].

Din acest motiv, nu sunt rare cazurile unde femeile moldovence au migrat singure, separându-se definitiv de soții lor, la scurt timp după ce au ajuns în Italia sau din cele care au plecat pentru a pune capăt unei căsătorii nedorite, folosind distanța ca mijloc de ruptură definitivă:

*„Locuiesc doar cu mama mea aici, ... sunt despărțiți de când ea a venit în Italia” (L., 15 ani).*

*„Locuiesc cu mama de 3 ani. Am stat fără ea 8..., doar cu bunicii. Nu am putut veni mai înainte pentru că tata nu-mi dădea semnătura, pentru a se răzbuna pe mama, deoarece s-au despărțit când eram mică. Până la urmă am ajuns ca clandestină” (D., 18 ani).*

*„Sunt aici cu mama, pentru că lui tata nu-i păsa de noi, acolo nu aveam bani pe ce trăi. Am stat un an cu mătușa, dar apoi mama ne-a adus ilegal aici” (D., 17 ani).*

*„Tatăl meu locuiește în Moldova, dar s-au despărțit înainte ca mama să vină aici. La început, am stat un pic la el, dar lucrurile mergeau prost, așa că mama m-a luat cu ea aici, chiar dacă a fost destul de complicat” (T., 17 ani).*

*“Mama l-a părăsit pe tata pentru că nu era un soț bun. Apoi el a venit aici și făcea probleme..., după care s-a întors în Moldova, pentru că aici băutura e scumpă. Acum mama e cu alt bărbat care stă cu noi și ne împăcăm foarte bine” (S., 17 ani).*

În alte familii-excepție timpul migrației părinților coincide, copiii fiind lăsați în grija bunicii sau a rudelor, pentru ca mai apoi să fie reuniți cu familia, după ce cuplul a creat condiții de stabilitate pentru ei:

*„Mama și tata au venit împreună. Eu și fratele am stat la bunicii materni, care sunt ca niște părinți pentru noi și care aici imi lipsesc cel mai mult. Deci noi am stat cu ei până când mama cu tata au găsit de lucru, o casă unde să stea și altele. Apoi după un an și câteva luni ne-au adus și pe noi aici” (G., 16 ani).*

*„Ai mei au venit aici când aveam 6 ani. Am stat cu bunica pentru că eram la școală și nu au vrut să mă aducă la jumătatea anului. În rest, nu-mi amintesc prea multe, dar știu că nu am fost despărțiți pentru puțin timp” (A., 18 ani).*

*„Părinții mei m-au lăsat cu bunicii mei din sat și au venit mai întâi să vadă dacă găsesc de lucru, dacă le merge. Și după o vreme, l-au luat pe fratele meu și-apoi pe mine” (I., 16 ani).*

#### ❖ **Familii în migrație**

La aspectele legate de căile de recuperare a legăturilor parentale, corelate direct la faza migratorie inițială, se adaugă și cele care derivă din tipologia familială, înțeleasă ca componentă a nucleului structural. Așadar, există familii clasice, familii monoparentale și familii extinse, fiecare dintre ele având capacitatea de a impacta experiența adolescentului imigrant, influențându-i nivelul relațiilor sale cu realitatea înconjurătoare și dezvoltarea lui psihoemoțională.

În cercetare, această mutabilitate a formelor familiale este destul de pronunțată: familii biparentale, unde parcursul migrațional a condus la completarea nucleului familial, adolescenții

locuind împreună cu ambii părinți, ce se ocupă de gestiunea casei și al copiilor; familii, care au în spatele solidității lor aparente, anumite relații parentale ce ascund tensiuni și conflicte între soți, căsătoriți în fața legii, dar despărțiți în viața de zi cu zi, un fel de familii de fațadă, care provoacă sentimente de descurajare și nedumerire adolescenților, împreună cu percepția slăbirii punctelor de referință:

*„Viața noastră de familie era normală înainte de a ajunge în Italia. Dar de când au venit și frații mei aici, s-au început necazurile și ai mei s-au despărțit. Locuim toți în aceeași casă, însă mama doarme singură și tata la fel, în camera lui. Noi încercăm să le băgăm mintea-n cap, dar mama nu vrea. Nici nu știu cum să numesc familia mea acum”* (O., 18 ani).

*„Mă înțeleg foarte bine cu mama, dar cu tatăl meu deloc. Nu avem limbă comună. E un maschilist. Mă sufoc când suntem toți acasă. Se ceartă într-una cu mama, se iau la harță pentru orice, se bat și-apoi nu vorbesc câte jumătate de an. Practic fiecare are viața lui”* (F., 17 ani).

Recunoaștem că numărul separărilor, oficiale sau neoficiale, a fost unul dintre aspectele care ne-a intrigat foarte mult, familiile destrămate fiind destul de răspândite în rândul adolescenților moldoveni.

Totodată, despărțirile de soți sunt frecvente în rândul femeilor care au ales să migreze pe cont propriu, dar apar și atunci când, odată cu reîntregirea familială multășteptată, dinamica rolurilor dintre parteneri este foarte diferită, în raport cu cea premergătoare migrației, astfel încât „să nu permită o recompunere a afectelor pe pământ străin” [11, p. 30]. Plecarea femeii presupune în același timp, o emancipare a rolului ei în cuplu, generând sentimente negative la soț, „care se percepe degradat și mai degrabă ca un fiu decât ca un soț” [3, p. 134]. În același timp, se poate întâmpla ca cel care este reunit, să se simtă nedumerit în fața unei schimbări prea radicale și să aleagă să se întoarcă înapoi de unde a venit: viața într-o țară străină, puțin cunoscută, cu limba, tradițiile și modurile de trai, reprezentând probleme critice, greu de stăpânit, generând adesea conflicte între cupluri, probleme de identitate și tensiuni intergeneraționale [12, p. 78].

*„Părinții mei s-au despărțit după ce am ajuns aici. Nu s-au înțeles, tata nu era fericit cu mama. Ea este mai liberă, dar lui nu-i plăceau lucrurile astea, cum ar fi de exemplu: să meargă să danseze cu prietenele ei. Cu tata aici nu am avut o legătură puternică, el era aici, dar cu gândul acolo. Acum îl văd o dată pe an, dar nu-mi lipsește”* (L., 19 ani).

*„Sunt aici cu mama și fratele meu. Tata este în Moldova, nu-i place Italia. Când a venit aici, nu i-au plăcut oamenii, cum trăiesc, nu i-a plăcut nimic! Mama se certa mereu cu el și-apoi s-a întors în Moldova să locuiască cu bunica. A fost cu noi patru luni și apoi s-a dus acasă. Acum sunt despărțiți, dar pe documente sunt încă căsătoriți”* (A., 16 ani).

Pe lângă despărțirile din cauza neînțelegerilor dintre soți, se evidențiază și tendința părinților de a-și articula viața atât în contextul de origine cât și în cel italian, cu o împărțire a sarcinilor de muncă și familiale, bazate pe nevoile de management ale activităților încă productive în Republica Moldova, dând naștere la o separare de facto și familii monoparentale, pe o perioadă bună de timp:

*„Acum tatăl meu este în Moldova, dar se întoarce vara aici. Acolo are o activitate, pe care trebuie s-o stăpânească. Când voi îmbătrâni și eu, voi continua ceea ce face tata acolo. Pe când mama lucrează aici și îl susține și pe tata”* (D., 15 ani).

*„Mama mea pleacă adesea în Moldova, pentru că are un magazin de haine acolo. Dar tata lucrează la Milano. Ne vedem cu toții doar de sărbători, cam de vreo două ori pe an”* (F., 15 ani).

Una dintre consecințele separării dintre părinți o reprezintă „nașterea” unor familii extinse, în care mai multe familii fuzionează, multiplicând referințele educaționale, cu frățietăți unilaterale. Prin urmare, multe dintre mamele și tații singuri separați aleg să-și refacă o viață cu altcineva, cu care să facă și copii, care nu întotdeauna sunt acceptați fără ezitare de către adolescenți, deja „tulburați” și epuizați de diatribele familiei lor de origine și, prin urmare, mai puțin predispuși să-i întâmpine pe noii veniți ca frați în sensul propriu al termenului. Această situație este caracteristică soților divorțați, doar că în cazul adolescenților imigranți este însoțită



și de experiențe grele de dezrădăcinare și ruptură totală a legăturilor de familie, mai ales când cealaltă jumătate a familiei devine o imagine neclară, distanțată, atât spațial cât și emoțional:

*„Nu pot vorbi cu partenerul mamei, e ca un străin în casă. El cu mama se împacă, dar el nu este tatăl meu și nu trebuie să-mi spună ce să fac pentru că el de fapt este nimeni pentru mine. El nu-mi place, chiar dacă am și un frățior care este „feciorașul” mamei. Eu îi doresc tot binele din lume, dar parcă nu e fratele meu, nu îl simt ca pe un frate” (C., 16 ani).*

*„Nu-mi place să stau cu tata. Încă cu el aș sta, dar cu partenera lui – nu, pentru că ea îl pune contra mea. Este foarte rea. Când este și tata încearcă să fie simpatică, drăguță, să fie prietena mea..., dar nu o pot suporta. Și-apoi dacă am nevoie de ceva, cer de la tata, nu de la ea. E o cretină. Și-acum că este însărcinată, profită mereu de tata pentru poftele ei. Dar tata e așa de bucuros și prost” (C., 14 ani).*

O altă tipologie de familie, deși într-o măsură limitată, care reiese din poveștile adolescenților este familia-lipsă, adică familia marcată de absența și neglijența unuia sau a ambilor părinți, încât să necesite intervenția serviciilor sociale (custodia copiilor în familii temporare, plasarea minorilor în comunități):

*„Am ajuns în comunitate de îndată ce m-a adus aici. Anterior fusese și sora mea acolo, pentru că carabinieri au prins-o pe mama beată. Era alcoolică. Atunci și tata o bătea în fiecare zi. Apoi ea s-a dezintoxicat și s-a întors acasă, dar judecătorul a hotărât că pentru mine e mai bine să stau în comunitate. Îi vedeam rar, uneori, dar degeaba. În timp nu s-au mai schimbat. Au învățat să se comporte bine la ședințe, dar în realitate fac numai c...uri. Aș vrea să mă întorc în Moldova și nici nu vreau să aud de dâșii” (S., 15 ani).*

*„Cică părinții te iubesc și-ți vor binele.... Eu nu cred asta. Și nici nu vreau să știu de ei. Eu fac ce-mi spune Luigi și Marta. Ei sunt adevărații mei părinți. Ei nu sunt ca cei care m-au adus pe lume și nu le importă de mine. Eu îi respect foarte mult și n-am să uit niciodată ce au făcut pentru mine” (B., 16 ani).*

*„Tatăl meu a murit de cancer în urmă cu doi ani. Locuiesc cu mama, sora și fratele meu... Dar de când a murit tata, mama practic nu vorbește cu noi, plânge mereu și se închide în ea” (B., 16 ani).*

În același timp, nu lipsesc familiile mixte, în care culturile de origine sunt amestecate, dând viață unor realități familiale foarte originale. Ne referim la căsătoriile unde sunt evidente diferențe substanțiale în ceea ce privește valorile și normele de referință, tabloul acesta nefiind configurat ca pozitiv pentru creșterea și dezvoltarea adolescenților, după cum reiese din relatările acestora:

*„Mama mea este moldoveană, dar tata de-al doilea este egiptean... Nu știu de ce s-au căsătorit. Mama lucra ca chelneriță într-un loc unde șoferii de camion merg să mănânce. Într-o seară, unul a urmărit-o și a vrut să o violenteze și tatăl meu a apărut-o. Și așa, după istoria asta s-au mutat împreună. Doar că acum nu mai vorbesc. Nici eu nu comunic cu el și sper să moară cât mai repede. Este un degradat, comandă numai el, nu lucrează și-l menține mama. Mama nici nu mă lasă în casă cu el, pentru că are frică pentru mine” (O., 16 ani).*

*„Tata este italian. El e tatăl meu cu de-a sila, pentru că mama s-a măritat cu el pentru cetățenie italiană. Dar acum practic nu trăiesc amândoi. Fiecare cu viața lui. Suntem în aceeași casă, dar parcă nici nu locuim acolo. Ei sunt mereu supărați unul cu altul și nu mai înțeleg nimic” (L., 15 ani).*

### **Concluzii**

Analiza declarațiilor adolescenților moldoveni cu referință la schimbările pe care le suportă familia în contextul migrației, ne oferă o imagine destul de clară a influențelor determinante în procesul de integrare în contextul țării-gază.

În ceea ce privește familia imigrantă moldovenească, observăm că aceasta se caracterizează în esență ca un nucleu reunit. Fie că sunt tații cei care conduc migrația, fie că sunt mamele, toate familiile imigrante trăind experiența dureroasă a detașării și separării de proprii ei membri. O separare care, la rândul său, poate genera o distanțare între componentele sale, sau, în

cel mai rău caz, o restructurare completă a legăturilor familiale, cu multe experiențe de despărțiri oficiale sau neoficiale și a realităților monoparentale.

Distanța dintre membrii familiei în diferite momente ale migrației, combinată cu absențele pe motive de muncă ale părinților în contextul țării-gazdă, creează unele forme de „indiferență” afectivă și comunicativă, care în adolescență se radicalizează până la absența dialogului, lipsa de cunoaștere reciprocă, singurătate sau închideri individuale. În acest fel, adolescenții cresc, legându-se mai degrabă de un părinte decât de celălalt, alegându-l pe cel mai flexibil sau mai dispus să-i asculte.

Ca sistem relațional comunicativ, caracterizat printr-o investiție puternică emoțională și afectivă al părților implicate, fiecare familie imigrantă de moldoveni devine un caz asupra căruia trebuie să reflectăm individual, tocmai din cauza complexității logicilor relaționale din cadrul acesteia, a cărei calitate condiționează abilitățile de socializare a adolescentului.

Dacă familia îl sprijină pe adolescent, oferindu-i întăriri pentru stima de sine, este probabil ca acesta să experimenteze contextul extern în mod pozitiv, stabilind prietenii bune și ca această securitate să se traducă printr-o încredere mai mare în posibilitățile lor și deci într-un angajament școlar mai mare. Și invers, o familie anafectivă sau critică este mai probabil să producă forme de izolare sau agresivitate, favorizând comportamente disfuncționale.

Tocmai în funcție de acest aspect relațional, este important să luăm în considerare rolul comunității etnice în experiența de viață a adolescentului imigrant, care reprezintă un mediu de referință pentru multe familii pentru împărtășirea moștenirii culturale și religioase comune.

#### **Bibliografie**

1. AMBROSINI, M. Integrazione e multiculturalismo: una falsa alternativa, In: *Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 2007, nr. 5, pp. 67-89.
2. AMBROSINI M., ABBATECOLA, E. Migrazioni e società. Una rassegna di studi internazionali, Milano: Franco Angeli, 2009, p. 45.
3. BALSAMO, F. Famiglie di migranti. Trasformazione dei ruoli e mediazione culturale, Roma: Carocci, 2003, p. 134.
4. BUZZI, C., CAVALLI, A., DE LILLO, A. Rapporto giovani. Sesta indagine sulla condizione giovanile in Italia, Bologna: Il Mulino, 2006, p. 66.
5. COLOMBO, A., SCIORTINO, G. Straneri in Italia. Trent'anni dopo, Bologna: Il Mulino, 2008, p. 78.
6. FAVARO, G., LUATTI, L. Il tempo dell'integrazione, Milano: FrancoAngeli, 2008, p. 127.
7. FAVARO, G., NAPOLI, M. Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità racconti, progetti, Milano: Guerini Studio, 2004, p. 91.
8. GOFFMAN, E. Stigma. Identità negata, Bari: Laterza, 1970, p. 56.
9. PORTES, A., RUMBAUT, R. G. Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study, In: *Ethnic and Racial Studies, Special Issue The Second Generation in Early Adulthood*, XXVIII, 2005, nr. 6, pp. 983-999.
10. RAVECCA, A. Studiare nonostante Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrate nella scuola superiore, Milano: FrancoAngeli, 2009, p. 89.
11. RICUCCI, R. Italiani a metà, Bologna: Il Mulino, 2010, p. 30.
12. TOGNETTI BORDOGNA, M. Ricongiungere la famiglia altrove, Milano: FrancoAngeli, 2004, p. 78.
13. ZHOU, M. Segmented assimilation: controversies, and recent research on the new second generation, In: *International Migration Review*, 1997, vol. 31, nr. 4, pp. 975-1008.

## INTEGRAREA SOCIALĂ A FEMEILOR SUPUSE VIOLENȚEI ÎN FAMILIE, BENEFICIARE A SERVICIILOR DE ASISTENȚĂ SOCIALĂ

**Cristina CRUDU**, asis. univ.,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

***Summary:** The social integration of women subjected to domestic violence, beneficiaries of social assistance services, is a complex, sustainable and interdisciplinary process. During the pandemic period due to the lack of adequate social protection packages during emergency/pandemic situations, women are at greater risk of being affected by social and economic shocks related to the measures that are introduced to reduce the pandemic/crisis situation. However, the exploitation of digital technologies offered service providers opportunities to provide online specialized services to victims and during the pandemic period, such as psychological counseling and psychosocial support, legal counseling, information, but in any case it created impediments in the process of their social integration.*

***Keywords:** social assistance of victims of domestic violence, social integration, domestic violence, female victim, social services.*

Violența față de femei și violența în familie reprezintă una dintre cele mai grave și răspândite infracțiuni cu care se confruntă societățile contemporane, lezând drepturile și demnitatea umană a membrilor acestora. Fenomenele respective persistă în toate statele lumii, indiferent de modul de organizare politică sau economică a acestora, bunăstarea societății, rasă, cultură. Abordarea acestor fenomene la nivel internațional este una holistică și multidimensională, solicitând implicarea diversilor actori, atât guvernamentali, cât și nonguvernamentali, precum și concursul experților independenți cum sunt însăși victimele acestor fenomene [2].

Accentul sporit asupra femeilor în cazurile de violență în familie este determinat de inegalitatea relațiilor de putere între femei și bărbați care s-a constituit de-a lungul perioadelor istorice. Raportată la fenomenul violenței în familie, inegalitatea relațiilor de putere dintre femei și bărbați are repercusiuni majore asupra calității vieții membrilor familiei, afectând în mod special femeile și copiii, precum și șansele acestora de participare la viața socială și economică.

Prevenirea și combaterea violenței în familie, ca element al politicii naționale de ocrotire și sprijinire a familiei, reprezintă o preocupare majoră a Guvernului Republicii Moldova [1]. Prin adoptarea legii-cadru cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie s-a făcut un pas important în crearea mecanismului instituțional și operațional de soluționare a cazurilor de violență în familie, marcând asumarea și implementarea de către Republica Moldova a angajamentelor internaționale de respectare a drepturilor omului.

În ultimii ani, Republica Moldova a realizat mai multe acțiuni orientate spre reducerea incidenței violenței în familie și împotriva femeilor, unele dintre cele mai importante fiind adoptarea Legii nr. 45/2007 cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie și semnarea, în februarie 2017 și ratificarea, la 14 octombrie 2021, Convenției Consiliului Europei privind prevenirea și combaterea violenței împotriva femeilor și a violenței domestice (2011), cunoscută și sub denumirea de Convenția de la Istanbul. Totodată, în anul 2018, Guvernul Republicii Moldova a aprobat Strategia națională de prevenire și combatere a violenței față de femei și a violenței în familie pe anii 2018- 2023 și Planul de acțiuni pentru anii 2018-2020 privind implementarea acesteia [4].

În ciuda faptului că violența în familie și în special violența împotriva femeii constituie de câteva decenii un subiect de dezbatere, comunitatea internațională nu a reușit, până în prezent, să pună capăt acestei forme extrem de distructive. Violența în familie este o problemă complexă,

care implică atât protecția integrității personale a victimelor, cât și protejarea intereselor lor sociale comune, precum libertatea și democrația.

Violența în familie constituie un fenomen reflectat în ziua de azi prin prisma reglementărilor legale, iar înaintarea și examinarea unor asemenea cazuri determină o procedură complexă, cu aspecte specifice. Adoptarea Legii cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie vine să reglementeze momente, care, deși nu sunt perfecte, totuși necesită o interpretare a acestora. Ca parte din politica națională de ocrotire și sprijinire a familiei, prevenirea și combaterea acestui flagel reprezintă o problemă importantă de sănătate publică, fapt pentru care asigurarea respectării principiilor fundamentale ale familiei, egalității de șanse între femei și bărbați în realizarea dreptului lor uman la viață fără violență determină scopul prevederilor legale în acest sens.

Înțelegerea la timp a caracterului acțiunilor infractorului, esența lor etico-morală și consecințele sociale, scopul și urmările violenței, portretul femeii abuzate și strategia de reabilitare a acesteia, este extrem de important. Necesitatea instruirii în acest domeniu se datorează modificării Legii cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie, rolul procurorului în investigarea unor asemenea cazuri fiind unul semnificativ.

Deși problema violenței în familie a fost recunoscută în calitate de problemă socială de aproape un deceniu, amploarea acestui fenomen indică asupra faptului că această problemă continuă să fie de relevanță majoră. În conformitate cu datele statistice estimate de către Organizația Mondială a Sănătății, la nivel global se atestă faptul că 35% dintre femei care au fost sau sunt într-o relație au fost supuse violenței fizice sau sexuale din partea partenerului de viață. Statistica oficială a Consiliului Europei relevă că fiecare a patra femeie a avut de suferit în urma violenței fizice pe parcursul vieții, iar una din zece a fost supusă violenței sexuale [3].

Aproximativ 45% dintre femei au suferit de vre-o formă de violență pe parcursul vieții. Estimările existente indică că între 12% și 15% de femei din Europa cu vârsta de peste 16 ani sunt victime ale violenței în familie. În conformitate cu studiul *Violența față de femei în Uniunea Europeană*, anual în Uniunea Europeană sunt înregistrate circa 3500 de decesuri asociate cu violența în familie, iar zilnic sunt înregistrate 9 victime, dintre care 7 femei.

Progresul semnificativ obținut în ceea ce privește abordarea violenței în familie în Republica Moldova este un fapt real, dar mai există încă numeroase lacune legale, instituționale și de politici care persistă și care trebuie abordate. În acest context este foarte important să dispunem de date și evidențe cu privire la prevalența violenței față de femei, factorii care determină acest fenomen, precum și impactul violenței asupra sănătății și bunăstării femeii și a familiei în general.

Pentru susținerea integrării pozitive a femeii în comunitate ar fi nevoie o monitorizare a situației familiei în perioada cât aceasta are o formă de protecție și pedesirea ambelor părți în cazul încălcării acesteia. Monitorizarea se necesită și după expirarea formei de protecție sau după părăsirea instituției ce-i oferă protecție. Pentru ca victimele să se reintegreze ușor în comunitate ar fi nevoie de lucrat intensiv cu rețeaua de suport al victimei. O încurajare victimelor ar fi crearea unei platforme de susținere a femeilor victime ce va consta din supraviețuitoarele violenței în familie.

*În baza analizei materialelor din cadrul Instituției Publice Centrul de criză familiale Sotis și interviului cu asistentul social am contatat următoarele forme de integrare după plecarea din Centru:*

#### **Socială**

Victima supusă violenței după reabilitarea deplină este aptă de contactare cu mediul social într-o formă benefică și favorabilă. Devine mult mai încrezută în sine și deja în perioada post-integratoare nu mai deține fobii și frică de comunicare cu semenii și restul societății, care îi erau interzise de agresor făcând-o să evite contra voinței rudele, prietenii, vecinii etc.

#### **Profesională**

Persoanele victime a violenței care sunt sistate de Centru în măsura posibilităților sunt susținute pentru a îmbrățișa o profesie. Iar în perioada încheierii contractului de rezidență și după plecarea

din Centru pot fi cu ușurință angajate în câmpul muncii. În momentul recrutării și selectării personalului la o anumită interpretare ele sunt deja pregătite din punct de vedere psihologic, social, organizatoric și pedagogic. Deoarece toate aceste aspecte s-au materializat în ședințele de informare și pregătire desfășurate în cadrul serviciilor printr-un program efectiv de integrare ce a cuprins următoarele obiective: asimilarea noului angajat în mediul profesional; acomodarea noului angajat la tradițiile echipei de lucru; adaptarea la noile sarcini de muncă și comportament ale colectivului; acumularea succesivă a deprinderilor practice; etc.

#### **Educațională**

Copii beneficiarelor pe perioada plasamentului sunt integrați în instituții școlare și preșcolare. Ceea ce urmează a fi frecventate și după plecarea din serviciu. Astfel oferindu-se dreptul copilului la învățare și integrare în grupul social conform vârstei deținute.

#### **Medicală**

Beneficiarele și copiii acestora sunt înscriși în momentul plasării la medical de familie. Iar în momentul părăsirii Centrului pot beneficia de servicii medicale la Centru Medicilor de Familie Nr.1 și în perioada post-integratoare.

#### **Angajarea în câmpul muncii**

Pe perioada rezidențială victima este ajutată să-și caute un loc de muncă în parteneriat cu ANOFM din mun. Bălți. După obținerea postului de muncă ea devine independentă financiar și își poate asigura un mod de viață decent. Multe din ele pleacă după câteva luni din momentul angajării deoarece își pot achita o chirie și pleacă din serviciu. După acest moment continuă munca aleasă și poate oferi strictul necesar copiilor ei.

#### **Procesul de integrare a victimelor se realizează prin:**

Instituirea și dezvoltarea Sistemului Național de Referire implică și crearea unor instrumente de lucru comune, unul dintre acestea fiind Planul de integrare.

*Integrarea este un complex de măsuri, orientate spre repunerea persoanei supuse violenței în drepturile sale, restabilirea statutului social, precum și restabilirea/dobândirea capacităților de activitate vitală în societate.*

**Succesul integrării presupune** obținerea unor rezultate pozitive, ca urmare a îndeplinirii unui șir de sarcini specifice (în acoperirea nevoilor și rezolvarea problemelor beneficiarilor) de către prestatorii de servicii (cum ar fi Centrul de criză familială Sotis) în procesul atingerii scopurilor integrării.

Succesul fiecărei intervenții identificate, estimate și oferite beneficiarului, va contribui la creșterea calității serviciilor nu numai în fiecare organizație în parte:

**Succesul integrării** precum și a experienței organizațiilor prestatoare de servicii pentru această categorie de beneficiari, denotă importanța lucrului în comun a beneficiarului cu managerul de caz nu doar la etapa de elaborare a Planului de reintegrare, ci și în procesul de evaluare rezultatului programului.

#### **Procesul de integrare poate fi considerat reușit atunci când:**

- Managerul de caz și beneficiarul recunosc că scopurile propuse au fost atinse;
  - Beneficiarul recunoaște restabilirea relațiilor sale cu familia extinsă
  - Beneficiarul este satisfăcut de viața (bunăstarea) sa;
  - Beneficiarul a devenit independent;
  - Beneficiarul a căpătat deprinderile necesare;
  - Beneficiarul nu raportează stări de anxietate, frică față de agresor.
- O asemenea abordare poate fi concordată și cu cele 5 semnificații ale integrării:
- Etapele
  - Scopurile
  - Rezultatele
  - Procesul complex
  - Complexul de servicii.

Integrarea trebuie să includă următoarele domenii: familia; educația/instruirea; profesionalizarea; integrarea economică; restabilirea relațiilor sociale și deprinderilor, a sistemului de valori.

#### **Drept indicatori de succes în cazul integrării vor servi:**

- menținerea contactelor pozitive cu membrii familiei, dacă violența nu a fost din partea unui dintre ei;
- educația;
- instruirea profesională și angajarea în câmpul muncii cu un salariu ce ar putea acoperi minimumul de existență a beneficiarului (și copiilor acestuia)
- profesionalizarea;
- nivelul de independență a beneficiarului la etapa de luare a deciziilor, rezolvării problemelor, stabilirea și menținerea contactelor sociale etc.
- restabilirea relațiilor sociale și a deprinderilor de viață;

Asistență umanitară în scopul susținerii procesului de integrare, în special la etapele inițiale, este necesară și recomandabilă oferirea pachetelor de asistență, ajutor umanitar.

În planul de integrare pot fi utilizate fișe privind evaluarea riscurilor, monitorizarea, asistența membrilor familiei etc.

Violența în familie este o problemă omniprezentă în toate țările lumii, cu consecințe grave în plan fizic, emoțional, financiar și social asupra victimelor, familiilor și societății în întregime. Marea majoritate a victimelor sunt femeile care se confruntă cu dificultăți în accesul la justiție și serviciile de asistență și protecție.

În multe societăți, inclusiv în Republica Moldova, inegalitățile de gen prezente și cultura dominării masculine le determină pe femeile să accepte, să tolereze și să raționalizeze violența în familie și să păstreze tăcerea despre aceste incidente. În plan internațional a fost recunoscută necesitatea unei abordări cuprinzătoare și multi-disciplinare pentru soluționarea acestei probleme sociale, iar rolul organelor poliției fiind unul decisiv în acest sens.

Adoptarea Legii Nr. 45 privind prevenirea și combaterea violenței în familie constituie un pas important în vederea stopării actelor de violență și marchează recunoașterea și începutul implementării de către Republica Moldova a angajamentelor internaționale de respectare a drepturilor omului. Astfel, legea stabilește un cadru de colaborare dintre diferite autorități responsabile și organizații non-guvernamentale în prevenirea și combaterii violenței în familie. Totuși, serviciile sociale și DASPF cât și organele de poliție au un rol cheie și ar trebui să fie mobilizate să devină mult mai eficiente în acordarea protecției pentru victime, să pună capăt lipsei de răspundere a abuzatorilor, să ofere acces la justiție și remedii juridice și să răspundă de o manieră adecvată.

Accentul sporit asupra femeilor în cazurile de violență în familie este determinat de inegalitatea relațiilor de putere între femei și bărbați care s-a constituit de-a lungul perioadelor istorice. Raportată la fenomenul violenței în familie, inegalitatea relațiilor de putere dintre femei și bărbați are repercusiuni majore asupra calității vieții membrilor familiei, afectând în mod special femeile și copii precum și șansele acestora de participare la viața socială și economică. Efectele psiho-emoționale și economice ale violenței asupra femeilor dar și aspectele ce țin de obstacolele social structurale (percepțiile stereotipizate privind rolul femeilor și bărbaților privind viața de familie, blamarea victimei de către societate, nivelul scăzut al încrederii în autoritățile cu competență în soluționarea cazurilor) limitează deciziile acestora de a solicita suport și protecție. Violența față de femei și violența în familie reprezintă una dintre cele mai grave și răspândite infracțiuni cu care se confruntă societățile contemporane, lezând drepturile și demnitatea umană a membrilor acestora.

Fenomenele respective persistă în toate statele lumii, indiferent de modul de organizare politică sau economică a acestora, bunăstarea societății, rasă, cultură.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

1. Legea nr. 45 din 01.03.2007 cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie.

2. Raportul pentru anul 2020 cu privire la violența în familie și violența față de femei. CHIȘINĂU 2021
3. Strategia națională de prevenire și combatere a violenței față de femei și violenței în familie pe anii 2018-2023. pag. 3
4. Violența în familie și în bază de gen : (suport de curs) / Andrei Pădure, Arina Țurcan-Donțu; cu contribuția lui Sergiu Toma ; Centrul de Drept al Femeilor, PNUD Moldova. – Chișinău : S. n., 2022 (Bons Offices). – 179 p.

**CZU 316.3:159.922.8**

## **FORMAREA VALORICĂ-CODIȚIE A MATURITĂȚII SOCIALE ÎN TRANZIȚIE LA VÂRSTA ADULTĂ**

**Adriana POPOVICI**, drd., as.univ.  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

***Abstract:** The article focuses on the study of various scientific research in this field regarding the particularities of training and manifestation of value orientation for adolescents. The authors of the article examine the specific aspects of value formation as a condition of social maturity in the transition from adolescence to adulthood. Value orientations as a component factor of personality structure are studied extensively in general psychology, psychology of personality, social psychology. An essential contribution in the study of value orientations was made by such authors as: V. E. Frankl, L. S. Vygotsky, I. S. Kon, I. V. Kuznetsov, A. V. Mudrik, etc. In this context, the value orientations for adolescents are presented by analyzing the scientific attitude related to various methodological and theoretical approaches. The content given in the article specifies the topicality of the research carried out.*

***Key Words:** adolescent, transition, adult, value orientation, social maturity.*

Conceptul de *orientări valorice* este unul complex și cuprinde o noțiune fundamentală numită „valoare”. Valorile au fost un concept central în științele sociale încă de la începuturile lor. Pentru Durkheim (1893, 1897) ca și pentru Weber (1905; 1958), „valorile” este fundamentul în explicarea organizării și schimbării, atât la nivel de societate, cât și la nivel de individ. Valorile au jucat un rol important nu numai în sociologie, ci și în psihologie, antropologie și toate disciplinele conexe. Ele sunt folosite pentru a caracteriza indivizi sau societăți, pentru a urmări schimbările în timp și pentru a explica motivațiile de bază care stau la baza atitudinilor și comportamentelor. [4]

Studiul valorilor prin prisma diverselor exprimări ale ființei umane reprezintă o direcție extrem de actuală și necesară pentru societatea noastră. În ultimii ani se observă numeroase și complexe schimbări ale instituțiilor la diverse nivele: politic, cultural, economic, social, inclusiv și cel public referitor la sistemul educațional. Aceste transformări admit prezența unor reformări esențiale la nivel calitativ și cantitativ, care se răsfrânge asupra tuturor sferelor vieții sociale. Relevarea efectuată în raport cu studiile cercetătorilor din domeniu cu referire la factorii hotărâtori în formarea valorilor în perioada adolescenței prin intermediul diverselor exprimări comportamentale au condiționat actualitatea cercetării desfășurate.

P. Iluț menționează că adolescenții sunt în perioada de autodeterminare și formularea perspectivelor de viață, iar în acest sens orientarea valorică este văzut factorul principal ce determină motivația și orientarea activității a adolescentului.

Latura de conținut al perspectivelor de viață o constituie sistemul de valori al persoanei. Prin analiza valorilor devin evidente aspectele importante ale vieții, gradul de satisfacere a necesităților lui, tendințele adolescentului. Analizând valorile de fapt analizăm eventualul comportament al adolescentului. Adaptarea socială a adolescenților este direct determinată de

sistemul lor de valori, de raportul dintre aspectele de viață care sunt valoroase pentru ei și accesibilitatea acestora. [1].

James Rose, în articolul său *Adolescența*, citându-l pe Paul van Heeswyck (1997) rezumă principalele modificări psihodinamice care apar în adolescență și principalele sarcini de dezvoltare ale acesteia, după cum urmează:

- Trecerea de la siguranța apropiată și familiară a casei și a școlii la o gamă mai extinsă de oameni și idei din lumea largă.

- Proprietatea asupra corpului, care fusese înainte ținut într-un fel de aranjament de leasing cu părinții; acest lucru presupune integrarea, în imaginea corpului, a nou-trezitelor emoții și fantasme sexuale, precum și schimbări rapide ale dimensiunii și puterii fizice.

- Dobândirea autonomiei personale și a deveni o persoană separată; acest lucru e înțeles de obicei ca însemnând fundamentarea încrederii în credințele și acțiunile proprii, precum și a responsabilității față de acestea.

- Obținerea intimității cu ceilalți pe baza granițelor personale sigure și a unei identități sexuale stabile.

- Adaptarea la lumea adultă a muncii și a grijii față de cei tineri, cu valorile îngemănate ale identificării și urmaririi obiectivelor personale și profesionale, precum și angajamentul față de înțelegerile stabilite și sarcinile preluate. [Psihodinamica dezvoltării umane]

Ținând cont de faptul că adolescența presupune formarea unor noi componente ale personalității considerăm oportun de menționat că un aspect important al acestui stadiu este faptul că cele mai multe înnoiri înregistrate se referă la componentele orientative ale personalității.

Tinca Crețu, în *Psihologia vârstelor*, evidențiază că pe baza dezvoltării capacităților cognitive la nivel ridicat a unui mare volum de cunoștințe din diverse domenii, a unei oarecare experiențe proprii de viață sau a observării evenimentelor din jurul său, adolescentul își formează un mod propriu de a înțelege viața, își cristalizează o concepție care începe să-l călăuzească în alegerile pe care le face și în care își investește forțele. Viața lui capătă astfel un sens major care-i concentrează toate capacitățile și energia de care dispune. Există însă și destui adolescenți care nu sunt preocupați de acest lucru și care se lasă conduși de întâmplările zilnice și de impulsuri bizare. Dezvoltarea lor de ansamblu are de suferit.

Autoarea, T. Crețu, menționează de asemenea că disponibilitățile intelectuale, afective și voluntare constituie condiția subiectivă a structurării propriului sistem de valori. Așa cum spunea cu foarte mulți ani în urmă Carmichael, adolescența este aptă de a-și însuși valori și de a se conduce după valori.[2] Sursele acestora sunt influențele socio-culturale (Golu, M., 2000), în speță chiar sistemul de valori pe care îl promovează societatea.[2] Dar la nivelul individului sunt selectate și ierarhizate într-un mod personal și au semnificații, intensitate și funcție orientativă diferite. Acest sistem de valori al unei persoane poate fi influențat nu numai felul în care sunt promovate și relevate valorile în discursuri și dezbateri, ci mai ales de măsură în care se regăsesc în compartimentele reale ale oamenilor și în modurile de funcționare ale instituțiilor. De aceea, o anumită răsturnare de valori în societățile de tranziție perturbă și procesul formării sistemului personal de valori, cu toate consecințele acestui fapt pentru conduitele practice ale fiecăruia și pentru alegerea căilor de autorealizare. [2]

În continuare vom încerca să clarificăm noțiunea de valoare referindu-ne la diverși cercetători care au contribuit la dezvoltarea conceptului respectiv.

Pe plan general, conform DEX, conceptul de „valoare” desemnează „importanță, preț, merit”, „însușirea unor fapte, idei, fenomene raportate la un ideal generat de societate.

În marele dicționar de psihologie de origine rusă, conceptul de „orientări valorice” sunt interpretate ca și o componentă esențială a viziunii asupra lumii a unei ideologii individuale sau de grup, care reprezintă aspirațiile unui individ sau a unui grup de indivizi în raport cu anumite valori generalizate (bunăstare, sănătate, confort, cunoaștere, creativitate etc). [9]



Conform marelui dictionar de psihologie Larousse, conceptul „valoare” – este văzut ca și credință împărtășită privind ceea ce este indizerabil sau util, adică ceea ce trebuie prescris sau proscris în materie de comportamente și de finalități. Această definiție a fost inspirată și de Rokeach (1980), care situează „valoarea” ca și dominantă în câmpul atitudinilor și comportamentelor. [6]

N. Sillamy definește „valoarea” ca un interes manifestat față de un obiect, stimă arătată unei persoane.

Astfel, noțiunea de valoare este esențialmente subiectivă, variind în funcție de individ și de situație și fiind legată de satisfacerea trebuințelor.

În această ordine de idei, N. Sillamy distinge diverse valori: biologice (sănătate), economice (drept), morale (onoare), religioase (sacru), estetice (frumos) etc., dar numai prin afectivitate și intersubiectivitate ia ființa umană realmente cunoștință de lumea valorilor concrete. [7].

P. Popescu-Neveanu analizează valoarea ca proprietate a ceva, relație subiectiv – obiectivă de natură socio-culturală, prezentând semnificație și indicând o prețuire sau apreciere. Orice valoare dispune de un purtător obiectiv, dar nu se definește decât prin raport cu un subiect. [8]

În lucrarea sa R. Mokoukolo, *Tineretul francez care se confruntă cu valorile tradiționale: un studiu psihosocial și intercultural*, face referire la lucrarea lui Fisher (1990), unde acesta din urmă amintește că studiul valorilor a fost acordat de Znaniecki (*Thomas și Znaniecki, 1918-1920*), datorită căruia a devenit nucleul central al psihologiei sociale, această nouă disciplină pe care o definește ca știință generală a aspectului subiectiv al culturii. Însă mai presus de toate, Fisher definește valorile ca fiind „sisteme de evaluare socială care rezultă dintr-o interacțiune dinamică între individ și societate, interacțiune prin care o societate sau un grup judecă modurile de conduită în funcție de normele culturale care le plasează pe o scară mai mult sau mai puțin pozitivă. Valorile pot fi privite ca norme culturale ale judecății sociale.” De asemenea, trebuie de notat că, în literatura franceză, conceptul de valoare de asemenea este integrat și în câmpul reprezentărilor sociale. [6]

Din *perspectivă socială*, orientările valorice sunt interpretate ca și valori sociale care sunt introiectate de individ în procesul de socializare, și de fapt valoarea – este unul din principalii factori care „reglează” motivația omului, determinând în consecință și comportamentul acestuia.

În teoria valorilor S. Schwartz, (1992, 2005) adoptă o concepție a valorilor care le atribuie șase caracteristici principale, implicite în scrierile multor autori:

1) Valorile sunt idei (credințe), dar nu unele reci, ci asociate indisolubil cu afectele. Când valorile sunt „activate”, ele se combină cu sentimentele. Oamenii pentru care independența este o valoare importantă sunt în alertă atunci când independența lor este amenințată, disperăți când nu reușesc să o păstreze și fericiți când o pot exercita.

2) Valorile se referă la scopuri dezirabile care motivează acțiunea. Oamenii pentru care ordinea socială, dreptatea și binefacerea sunt valori importante sunt motivați să urmărească aceste scopuri.

3) Valorile transcend acțiuni și situații specifice. Ascultarea și onestitatea, de exemplu, sunt valori care pot fi relevante la serviciu sau la școală, la sport, în afaceri, în politică, cu familia, cu prietenii sau cu străinii. Această caracteristică face posibilă distingerea valorilor unor concepte mai restrânse, cum ar fi normele sau atitudinile, care sunt în general legate de acțiuni, obiecte sau situații particulare.

4) Valorile servesc drept standarde de selecție și evaluare a comportamentelor persoanelor și evenimentelor. Cu alte cuvinte ele servesc ca reper sau criterii. Valorile ghidează selecția sau evaluarea acțiunilor, politicilor, oamenilor și evenimentelor. Noi decidem ce este bine sau rău, justificat sau ilegal, ce merită făcut sau ce trebuie evitat în funcție de posibilele consecințe asupra valorilor pe care le prețuim. Dar impactul valorilor asupra deciziilor de zi cu zi este rareori realizat. Valorile devin conștiente atunci când acțiunile sau judecățile pe care le imaginezi duc la conflicte între diferitele valori pe care le plac.

5) Valorile se ordonează atât la nivel de societate, cât și individual, după importanța uneia față de alta, formînd sisteme de valori. În acest context, valorile sunt ordonate în ordinea importanței reciproce. Valorile unei persoane pot fi prioritizate, iar această ierarhie este caracteristică acelei persoane. Faptul că valorile sunt ierarhice la un individ permite, de asemenea, să se distingă de norme și atitudini.

6) Importanța relativă a mai multor valori ghidează acțiunea. Orice atitudine, orice comportament, implică în mod necesar mai mult de o valoare. De exemplu, mersul la Liturghie poate exprima și promova valori precum tradiția, conformismul și siguranța, în detrimentul valorilor de hedonism sau stimulare. Compromisul dintre valorile relevante și cele concurente este ceea ce ghidează atitudinile și comportamentele (Schwartz, 1992, 1996). Valorile contribuie la acțiune în măsura în care sunt relevante în context (și, prin urmare, susceptibile de a fi activate) și importante pentru actor. [4]

Conceptele mai importante cu care cel de valoare se intersectează sunt: atitudinea, norma, idealul, interesul, nevoia și trăsăturile de personalitate.

#### **Bibliografie:**

1. Antoci, D., Bulicanu, M. Valorile adolescenților prin prisma manifestărilor comportamentale. În: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Vol 2*, 2019. pp 16-20. [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/90993](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/90993).

2. Crețu, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2009

3. Rayner, E., Joyse, A., Rose, J., Twyman, M., Clulow. *Psihodinamica dezvoltării*. București: Editura Trei, 2012.

4. Schwartz, Shalom H. Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*. 2006/4 Vol. 47.

5. Mokoukolo, R. Les jeunes français face aux valeurs traditionnelles: une étude psychosociale et interculturelle, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*: 2006/1 Numéro 69.

6. *Marele dicționar de psihologie Larousse*.

7. Sillamy, N., Larousse. *Dicționar de psihologie*. Univers Enciclopedic, București: 2000

8. Popescu-Neveanu, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978

9. Большой психологический словарь. Под редакцией Т.А. Мещеряков А.Б. Мещеряков Б. Г. Мещерякова И. А.

**CZU 316.77:37.018.1**

### **COMPETENȚA DE COMUNICARE NONVIOLENTĂ-RESURSA A COMPETENȚEI PARENTALE**

**Lilia NACAI**, asist. univ.,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți,  
Republica Moldova

**Abstract:** *The article reflects theoretical-applicative approaches regarding parental competence and nonviolent communication as a resource of parental competence. The author highlights the essence, components, factors of parental competence as well as the essence, components of nonviolent communication and its significance in the development of parental competence. The practical recommendations regarding the acquisition of the nonviolent communication technique for parents are of interest, and the training for the development of this skill has the role of raising awareness, of configuring positive attitudinal sets, managing to activate reflection processes; the ultimate goal of changing the parents' attitude is to change the child's behavior*

**Keywords:** *parental competence, communication, nonviolent communication.*

Competența parentală astăzi prezintă domeniu de interes pentru psihologi, cadre didactice, asistenți sociali. Cercetările actuale nu prezintă o opinie unanimă vis-à-vis de înțelegerea și abordarea competenței parentale, dar, constatăm că părinții tot mai mult conștientizează necesitatea autoeducației și autodezvoltării privind educația copiilor. Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să identificăm următoarele definiții ale competenței parentale:

- Cunoștințe, priceperi, deprinderi și modalități de realizare a activității pedagogice. (H.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров );
- O caracteristică integrativă care determină aptitudinea, capacitatea de a rezolva probleme tipice aparute în situații pedagogice reale utilizând cunoștințe, experiențe, valori. (А.П. Тряпицына);
- Capacitatea de a crea condiții în care copiii se simt în siguranță, primind suportul necesar din parte adulților în procesul de dezvoltare. (Кормушина Н.Г.);
- Posedarea de către părinți a cunoștințelor, abilităților, experiențelor în educarea copiilor. (Мизина М.М.);
- Capacitatea părinților de a organiza activitatea familială, social-pedagogică orientată spre formarea și dezvoltarea la copil a deprinderilor sociale, abilităților sociale, înțelegerii sociale prin abordarea competență a situațiilor. (Е.В. Руденский)
- Condiția esențială a relaționării favorabile în relația părinte-copil este integrarea a unor aspecte importante a experienței personale a părintelui: cognitive, afectiv, sensorial, psihomotor, spiritual, comunicativ, ludic, reflexive.[6; p.8]

*Competența parentală* reprezintă un sistem de cunoștințe, priceperi, capacități, deprinderi și abilități susținute de trăsături de personalitate specifice și care îi permit părintelui să îndeplinească cu succes responsabilitățile parentale, să prevină și să depășească situațiile de criză în favoarea dezvoltării copilului și, astfel, să atingă obiectivele activităților educative .[2; p.46]

Rezultatele investigațiilor științifice realizate de P.В. Овчарова, Н.Г. Кормушина, Н.И. Мизина, М.О. Емихина reflectă următoarele componente a competențelor parentale: cognitiv, afectiv și comportamental.

Е.П. Арнаутова, Т.В. Бахуташили, О.С. Нестерова, М.А. Орлова С.С. Пиюкова, В.В. Селина prezintă în structura competențelor parentale următoarele componente: motivațional, de personalitate, cognitiv, organizatoric, constructiv, comunicativ, emoțional, valoric, reflexiv.

Analizând și sintetizând abordările existente a componentelor competenței parentale В.И. Рерке, И.Ю. Танькова, О.С. Балалайкина le rezumă la trei componente: motavațională, cognitivă, comunicativă.

*Табелул 1. Componentele competenței parentale după В.И. Рерке, И.Ю. Танькова, О.С. Балалайкина*

Componenetele competenței parentale	Indicatorii competenței parentale
Motavațională	Orientarea părintelui spre educare cu succes a copilului, trebuința de autorealizare ca părinte și autodezvoltare în acest plan; autoapreciere adecvată ca părinte; deschidere către schimbare; tendința de a cunoaște și înțelege motivele comportamentului copilului, de a-i susține interesele, empatie, reflexie, autocontrol; dorința de a dezvolta copilul în conformitate cu aptitudinile acestuia; tendința de a se autoperfecționa în domeniul educației copiilor.
Cognitivă	Abiltatea de a cunoaște particularitățile de vîrstă a copiilor, particularitățile psihologice: activitate primordială, neformațiuni, crize, legități în

	dezvoltarea psihică; stiluri de educație și impactul lor asupra personalită.
Comunicativă	Abilitatea de a dezvolta interesul copiilor față de diverse activități; a stimula independența copiilor, de a stabili și menține relațiile cu copilul; de a comunica conform particularităților de vîrstă; stabilirea relațiilor favorabile și de încredere.

Prezintă interes pentru studiul nostru opiniile științifice privind factorii ai competenței parentale prezentate de Simona Maria Glăveanu, cu scopul de a avea o imagine cât mai autentică asupra relaționării părinți-copii în societatea actuală, elaborează „*model factorial al competenței parentale*”. Factorii ai competenței parentale:

1. factorul „*cunoaștere*” – vizează abilitatea părintelui de a cunoaște, în funcție de etapele de vîrstă ale copilului, nivelul de dezvoltare; pe baza acestuia de a-și explica reacțiile copilului; de a înțelege nevoile copilului și a formula răspunsuri adecvate acestora;
2. factorul „*disciplinare*” – reflectă abilitatea părintelui de a comunica asertiv, gestionarea adecvată a regimului de recompensă și pedeapsă permițând, totodată, dezvoltarea tuturor potențialităților unei personalități armonioase;
3. factorul „*managementul timpului*” – relevă, pe de-o parte, abilitatea părintelui de a determina calitatea și cantitatea timpului petrecut cu propriul copil și, pe de altă parte, capacitatea sa de a coordona/dirija timpul copilului, de a crea contexte care să contribuie la stimularea gândirii critice și creatoare și la dezvoltarea simțului estetic și, de asemenea, care să susțină inserția socială a copilului;
4. factorul „*suport afectiv*” – implică abilitatea părintelui de a cunoaște și a utiliza modalități eficiente atât de prevenire, cât și de coping al stresului din familie; presupune gestionarea situațiilor tensionale și oferirea unui suport afectiv ce ajută copilul în a-și gestiona emoțiile negative;
5. factorul „*managementul crizelor*” – reflectă abilitatea părintelui de a fi un bun lider, de a găsi soluții la problemele copilului împreună cu acesta, astfel depășind situațiile critice de natură educațională sau personală și determinând dezvoltarea gândirii critice și raționale a copilului, precum și perseverența în rezolvarea de probleme (Glăveanu, 2009).[1; p.88]

În consecință, activitatea educativă a părinților competenți facilitează formarea și dezvoltarea unor viitori adulți siguri de propria persoană, încrezători în ceilalți oameni și care vor dispune de independență, competență, inițiativă și creativitate (Spock, 2000; Osterrich, 1973; Fischbein, 1970).

Componentă esențială a competenței parentale este componenta comunicativă reflectată și prin competența de comunicare nonviolentă - abilitatea de a de a privi copilul ca pe o ființă separată de tine, cu propriile-i gânduri, sentimente, nevoi, dorințe, ca pe o ființă unică, irepetabilă, care merită același respect ca o persoană adultă și care, tocmai datorită acestui respect primit la vîrstă mică va crește într-un adult respectuos față de ceilalți.

Comunicarea nonviolentă în viziunea lui Marshall B. Rosenberg, fondatorul și directorul serviciilor de educație ale Centrului pentru Comunicare Nonviolentă (SUA, 1984), este o modalitate de interacțiune care facilitează fluxul comunicării pentru schimburi de informații și rezolvarea neînțelegerilor în mod pașnic. Se concentrează asupra valorilor și nevoilor general umane și încurajează folosirea unui limbaj ce sporește bunăvoința și nu generează resentimente.

Marshall B. Rosenberg susține că ”Copiii au nevoie de mult mai mult decât cunoștințe de citire, scriere și aritmetică, indiferent cât de importante pot fi acestea. Ei trebuie să învețe și cum să gândească independent, cum să găsească un sens în ceea ce învață și cum să lucreze și să trăiască împreună. Educatorii/ profesorii, directorii de școli și părinții se vor apropia de educația pusă în slujba îmbogățirii vieții prin abilitățile de vorbire și comunicare, precum și prin

structurarea unui mediu educativ, care să susțină dezvoltarea autonomiei și interdependenței în clasă.”

Principiul de bază al comunicării nonviolente este că atunci când sunt în contact cu mine, cu ce se întâmplă la nivelul sentimentelor și nevoilor mele, pot comunica într-un mod mai apropiat de valorile mele, într-un mod care să clădească o punte de legătură trainică și autentică între mine și ceilalți.

Semnificativ, în acest sens, pentru părinții competenți, pentru părinții cu competențe de comunicare nonviolentă este de a se apropia mai mult de nevoile proprii, de a deveni mai conștienți clipă de clipă de ce se întâmplă în interiorul propriu, de a pune acțiunile în armonie cu valorile și a putea răspunde constructiv nevoilor copiilor proprii. Competența de comunicare nonviolentă presupune realizarea simultană a două moduri de acțiune umană - a accepta partenerul cu empatie (a manifesta compasiune pentru stările de suflet ale celuilalt) și dezvoltare de sine, realizate prin:

1. Observ - cum exprimăm o observație;
2. Simt - cum exprimăm un sentiment;
3. Am nevoie - cum exprimăm o nevoie;
4. Doresc acum să rog - cum exprimăm o cerere.

Marshall B. Rosenberg a identificat patru exerciții de bază în comunicarea nonviolentă recomandabile părinților:

1. Separă întotdeauna faptele, realitatea, de judecăți sau interpretări.
2. Identifică și exprimă sentimentele legate de realitatea respectivă.
3. Conștientizează nevoile reale.
4. Învăță să formulezi cerințe clare, adică să identifici acele lucruri care pot duce la împlinirea nevoilor descoperite.

Generalizînd, asupra esenței comunicării nonviolente, asupra elementelor ce blochează o comunicare nonviolentă, asupra componentelor comunicării nonviolente, asupra esenței, componentelor, factorilor competenței parentale punem în evidență un șir de recomandări prin care adulții și părinții pot pune bazele unei comunicări nonviolente cu copiii și cu cei din jur.

Aceste recomandări pot fi aplicate foarte ușor de părinții care vor să comunice cât mai eficient și mai armonios cu copiii și să-și dezvolte și consolideze competența parentală:

1. Petrece în fiecare zi puțin timp reflectând la felul în care te raportezi la tine însuși și la ceilalți.
2. Amintește-ți că toate ființele umane au aceleași nevoi.
3. Verifică-ți intențiile ca să vezi dacă ești la fel de interesat ca ceilalți să își îndeplinească dorințele ca de tine însuși.
4. Atunci când rogi pe cineva să facă ceva, verifică mai întâi dacă e vorba de o rugămintă sau de o solicitare.
5. În loc să spui ce NU vrei să facă o persoană, spune-i ce anume vrei să facă.
6. În loc să spui ce și cum vrei să fie cineva anume, spune-i ce acțiune ți-ar plăcea să facă persoana respectivă.
7. Înainte de a fi de acord sau împotriva opiniilor cuiva, încearcă să te pui în pielea persoanei și să înțelegi ce simte și de ce anume are nevoie.
8. În loc să spui NU, spune care sunt acele nevoi ale tale care te împiedică să spui DA.
9. Dacă ești supărat, gândește-te la ce nevoie de-a ta nu este îndeplinită și la ce ai putea face pentru a o îndeplini (în loc să te gândești la ce e în neregulă cu tine și cu ceilalți).
10. În loc să lauzi pe cineva care a făcut ceva care îți convine, exprimă-ți grațitudinea spunându-i acelei persoane ce nevoi de-ale tale au fost îndeplinite prin acțiunea sa.

Formarea unor abilități de comunicare nonviolentă la părinți este esențială, iar antrenarea pentru dezvoltarea acestei abilități are rolul desensibiliza, de a configura seturi atitudinale pozitive, reușind să activeze procese de reflecție; scopul final al schimbării atitudinii părinților este schimbarea comportamentului copilului.

**Referințe bibliografice:**

1. GLĂVEANU, Simona Maria. Modele parentale relevate în tablouri familiale- abordare nanometrică. În: Revista de psihologie, 2011, nr. 1, p. 86–98.
  2. GLĂVEANU, Simona Maria. Rezistența la stres – resursă a competenței parentale. În: Revista de psihologie, 2012, nr. 1, p. 45–56.
  3. GLĂVEANU, Simona Maria. *Competența parentală. Model de conceptualizare și diagnoză (Parental Competence Questionnaire)*, București, Editura Universitară, 2012, 329 p.
  4. KELLER, Françoise. *Exerciții de comunicare nonviolentă*. București: Editura Trei, 2016. 238 p. ISBN 978-606-719-405-0
  5. ROSENBERG, Marshall B. *Comunicarea nonviolentă. Limbajul vieții*. Chișinău: Epigraf, 2005. 221p. ISBN 9975-924-52-2
- Родительская компетентность как средство профилактики зависимых форм поведения в старшем дошкольном и подростковом возрасте: учеб.-метод. пособие/ состав. В.И. Перке, И.Ю. Танькова, О.С. Балалайкина. – Иркутск: Изд-во «Репроцентр А-1», 2017. – 100 с.

**CZU 159.942:159.923.2**

## **EPECTELE DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ASUPRA FENOMENULUI ACTUAL – STRESUL**

**Lorena MAXIM**, doctorand în psihologie  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Școala Gimnazială Specială „Maria Montessori”- Bacău –România  
**Dennis Ștefan MAXIM**, profesor psihopedagogie specială  
Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” - Iași - România

**Summary:** *The present work aims to identify the extent to which stress is associated with the development of emotional intelligence, in the preadolescent period. In modern society changes are very fast and difficult to manage. It is a real, current, almost impossible to avoid problem, with dimension in all planes. Stress in pre-teenagers is a frequent problem, much more accentuated, considering all the transformation they go through during this period. All these changes produce high emotional stress, which most of the time, generates numerous physiological and emotional imbalances. Preteens need to be prepared for present and future needs, must adapt to modern needs and face rapid transformations with corresponding opportunities and risks.*

**Key words:** *emotional intelligence; development; pre – teenagers, stress, adaptation.*

### **1. Introducere:**

Inteligența emoțională este un factor cheie care contribuie la bunăstarea psihică a preadolescenților, atât în mediul educațional, cât și în mediul social. Confruntarea cu factorii de stres este o realitate a vieții. Având în vedere transformările specifice acestei perioade, precum și faptul că trăim într-o realitate din ce în ce mai solicitantă, complexă și caracterizată de incertitudine, stresul este o stare psihosocială neconfortabilă, întrucât preadolescenții percep unele circumstanțe ca fiind dificile, dureroase, de nedepășit (Aniței, M., 2007). Perioada preadolescentină este o perioadă vulnerabilă, în care se conturează o nouă identitate a preadolescenților. Preadolescenții se confruntă cu perioade de stres major datorită presiunii uriașe venite din partea societății, a părinților și a schimbărilor de identitate personală. Efectele psihologice ale stresului provoacă tulburări la nivel afectiv-fiziologic, cognitiv și comportamental, motiv pentru care, este necesar ca preadolescenții să fie educați în managementul și dezvoltarea abilităților de inteligență emoțională, întrucât acestea exercită rezultate favorabile la nivel preventiv.

Importanța reglării managementului emoțional, prin dezvoltarea inteligenței emoționale, este indispensabilă, deoarece în ciuda numeroaselor perspective, viziuni de abordare a stresului,

rămâne încă un subiect discutabil, care se sustrage controlului nostru. Emoțiile și stresul sunt în strânsă legătură, emoția fiind practic răspunsul la stres. (David, D., 2006, p. 99).

Dezvoltarea inteligenței emoționale îi va ajuta pe preadolescenți să ia deciziile corecte în fața diferitelor situații stresante care apar zilnic. Inteligența emoțională acționează ca mijloc de promovare a bunăstării psihologice a preadolescenților, în așa fel încât să facă față diverselor situații care apar, acționând ca un proces educațional permanent și care să favorizeze dezvoltarea abilităților de gestionare a emoțiilor. Este necesară încurajarea dezvoltării inteligenței emoționale, deoarece are un impact major atât la nivel educațional, cât și la nivel social, pentru că *transformă intenția în acțiune*, pentru că realizează *conectarea cu ceilalți într-un mod productiv și încurajator* (Racu, I., Racu, Iu. 2007).

Abilitățile emoționale sunt promotoare ale proceselor mentale și acționează contribuind la concentrarea și controlul situațiilor stresante, precum și la automotivare, permițându-le să-și desfășoare activitățile cotidiene în mod satisfăcător.

## **2. Cauzele stresului în rândurile preadolescenților**

Stresul este definit ca „o relație particulară de interacțiune între persoană și mediu, în care importantă este evaluarea solicitărilor din mediu care depășesc resursele proprii de adaptare și amenință starea de bine a persoanei. Acest proces determină activarea unor mecanisme de coping, respectiv răspunsuri de tip feed-back la nivel afectiv-fiziologic, cognitiv și comportamental. (Lazarus, R.S., 1991).

Este bine cunoscut faptul că preadolescența poate fi una dintre cele mai stresante etape a vieții. Stresul este generat de regulă de cerințele și presiunile cotidiene, de solicitările externe, de îngrijorările excesive, uneori nefondate, cauza apariției stresului variind de la caz la caz.

Tematica stresului se prezintă astăzi mai mult decât în orice altă perioadă ca o condiție a mediului, luând în calcul și perioada pandemiei de COVID -19, ce a reprezentat un factor generator de stres pentru toată populația societății contemporane. Una dintre problemele din timpul pandemiei, ca și impediment în calea puberilor, a fost imposibilitatea de a se susține și a primi sprijin în mod direct, atunci când au avut nevoie. Învățământul la distanță, educația virtuală a fost un factor de stres major. Mulți preadolescenți se confruntă cu un stres foarte mare atunci când interpretează o situație ca necunoscută sau periculoasă, dificilă sau dureroasă și ajung la concluzia că nu sunt capabili să-i facă față.

Perioada preadolescenței este o etapă de obstacole și provocări în care personalitatea trebuie integrată până la maturitate, iar acest proces expune preadolescentul la provocări și comportamente de risc, care îl fac vulnerabil. Noutatea situației, interesul pentru risc, incertitudine, egoism și ambiguitate, sunt caracteristici ale etapei preadolescente, care îi determină să trăiască evenimente stresante în care nu pot implementa întotdeauna strategii de coping.

Stresul este văzut ca o condiție a mediului (Holmes și David, 1989, Dohrenwer, 1986). O mare parte din experiențele preadolescenței se întâmplă în mediul școlar și în mediul familial. Practic, cele mai multe schimbări atât de natură emoțională cât și fiziologice au loc în această perioadă, reprezentând surse de stres major. Așteptările părinților, presiunea socială, problemele interpersonale, schimbările corporale, primele relații intime, cerințe școlare, problemele socioeconomice, toleranța scăzută la frustrare, grijile legate de viitor, sunt câteva dintre cauzele stresului cu care se poate confrunta orice preadolescent (Banciu, D., Radulescu, S.M., Voicu M., 1987). Ei se simt copleșiți de toate aceste schimbări resimțite. Preadolescenții expuși factorilor de stres prezintă un risc mai mare de a dezvolta probleme de sănătate mintală, cum ar fi: tulburări de anxietate, depresie, tulburări de adaptare, probleme de familie, tulburări de comportament, abuz de substanțe, probleme de relație, mediul nerecomandat al habitatului în care locuiesc, gânduri și sentimente negative despre ei înșiși, etc. (Băban, A. – 2005)

M. Zlate, susține că: „Stresul este răspunsul fiziologic sau psihologic al individului /organismului la un stresor din mediu” (M Zlate, 2008). Practic, orice situație care este percepută ca amenințătoare sau importantă în viață poate provoca stres.

Un mediu lipsit de stres, de amenințări, garantează îmbunătățirea calității vieții, precum și productivitatea educațională/profesională. Nimeni nu poate evita complet stresul, dar se poate învăța să i se facă față. Conștientizarea apariției stersului este esențială pentru a aborda bunăstarea emoțională a puberilor. Astfel, această problematică indică necesitatea unor noi abordări, care să ne călăuzească spre un control mai eficace al acestuia (Blank, R., Schroder, J.P., 2011). Pentru a se echilibra, a îmbunătăți starea mentală, tonusul fizic, precum și îmbunătăți relațiile sociale, stresul poate fi controlat prin intermediul inteligenței emoționale, folosind în mod corespunzător emoțiile pentru a-i face față.

Efectele stresului pot duce la probleme de sănătate fizică și emoțională. Stresul se manifestă la nivel emoțional, individual și diferențiat, prin următoarele simptome: pesimism, gânduri anxioase, stare de tristețe profundă, de epuizare, instabilitate, nervozitate, teamă, oboseală cronică, insomnie, evitarea contactului social, tendințe de izolare, singurătate (Matthews, G., Deary, I. J., Whiteman, M., C., 2005). Stresul fără un factor mediator precum inteligența emoțională, poate prezenta repercursiuni asupra stilului de viață, efectele sale fiind reflectate în comportament neadecvat, consum de substanțe interzise, instabilitate psihică, gânduri anxioase, rezultate școlare mici, abandon școlar, depresie, etc.

Nu putem schimba toate circumstanțele care ne provoacă stres, dar putem deveni mai conștienți de indicatorii stresului și de modul în care putem începe să ne gestionăm eficient stresul, începând cu îmbunătățirea, dezvoltarea inteligenței noastre emoționale. O cunoaștere adecvată a principalelor tehnici de dezvoltare a inteligenței emoționale aplicate managementului stresului, poate ajuta foarte mult la îmbunătățirea calității vieții preadolescenților (Holdevici, I., 2005).

### **3. Inteligența emoțională, instrument împotriva stresului**

Se presupune că emoțiile sunt complexe, așa cum avertizează Laprida când spune: „Deși emoțiile sunt un construct complex de definit, există un anumit acord în ceea ce privește caracteristicile lor cele mai de bază. Emoțiile sunt compuse din multiple fațete și factori, precum fiziologici, cognitivi, sociali și comportamentali” (Laprida, 2013, p. 2).

Conectarea la emoții, conexiunea cu experiența emoțională în schimbare, reprezintă cheia pentru a înțelege modul în care emoția influențează gândurile și acțiunile, un predictor eficient pentru fiecare dimensiune a strategiilor de a face față stresului (Brilon, M., 2010).

Inteligența emoțională este legată de capacitatea preadolescentilor de a face față stresului. Aceștia se confruntă cu diferite provocări în:

- definirea și îndeplinirea obiectivelor și nevoilor lor;
- atingerea armoniei personale și sociale;
- dezvoltarea interacțiunii cu mediul.

Inteligența emoțională este cea mai mare resursă a noastră pentru a aface față situațiilor din viața zilnică, în diferite contexte: studii, relații sociale, familie, etc.

Este de o importanță vitală ca în timpul preadolescenței să se învețe, să se dezvolte strategii pentru a face față provocărilor și dificultăților ce apar în această perioadă, deoarece această perioadă este reprezentată de un interval marcat de multitudinea de modificări psihologice, puberii fiind predispuși să devină tulburați din punct de vedere emoțional. Învățarea aspectelor sociale și emoționale servește la facilitarea adaptării globale a preadolescenților într-o lume în schimbare, cu provocări constante și periculoase. Stresul se bazează pe un set de răspunsuri biologice și de răspunsuri comportamentale, ca răspuns de adaptare socială, astfel încât putem înțelege că în contextul acestei perioade, ca prim spațiu de socializare al preadolescenților, această corelație intimă, fără instrumentul împotriva stresului și anume inteligența emoțională, se vor confrunta cu mai multe dificultăți în gestionarea problemelor legate de stres și dificultăți emoționale (Brate, A., 2005).

Inteligența emoțională servește la conștientizarea emoțiilor, la înțelegerea mai bună a celorlalți, la înțelegerea și respectarea sentimentelor, la obținerea de legături profunde și satisfăcătoare cu oamenii din jur. Cu cât este mai mare inteligența emoțională, este de înțeles că există mai puțin stres în situațiile în care trăim, deoarece emoțiile sunt implicate în fiecare dintre



acțiunile, opiniile și deciziile luate. Fiind conștienți de aceste emoții, se poate realiza o analiză a modului în care a apărut emoția și care au fost rădăcinile ei și astfel să reușească să reducă suferințele și coborâșurile emoționale, cu repercursiuni în toate domeniile vieții. Sunt de obicei gânduri care controlează orice mișcare a preadolescenților. Este de înțeles, așadar, că stresul se reduce semnificativ, deoarece fiind înțelese cauzele, ceea ce îl generează, identificând comportamentele care îl mențin, sunt generate emoții care ajută la îndepărtarea disconfortului inutil (Wilkinson, G., 2008). A fi conștienți a fi puternici, astfel încât cu mai multă siguranță și încredere energia să fie îndreptată către ceea ce se dorește a fi realizat, dincolo de distrageri, greșeli și adversități. Înțelegerea conceptului de inteligență emoțională și a metodelor de a face față stresului psihologic este foarte importantă, deoarece ambele sunt foarte influente în creșterea și dezvoltarea succesului preadolescenților.

Capacitatea de a gestiona stresul și de a fi prezent emoțional, permite controlarea sentimentelor și comportamentelor impulsive, gestionarea emoțiilor într-un mod sănătos, îndeplinirea angajamentelor și adaptarea la circumstanțe în schimbare (Preda, V.R., 2006).

De asemenea, îi poate ajuta să se conecteze cu sentimentele sale, să transforme intenția în acțiune și să ia deciziile cele mai bune cu privire la ceea ce contează cel mai mult pentru ei.

### **Concluzii**

Rolul inteligenței emoționale în gestionarea stresului și într-o mai bună adaptare este bine recunoscut. Beneficiile dezvoltării inteligenței emoționale sunt multiple. Îi ajută pe preadolescenți la promovarea unei stime de sine adecvate și a unei rezistențe la stres, fiind definită ca acea forță interioară pe care o dezvoltăm, într-o măsură mai mare sau mai mică, pentru a nu ceda conflictelor sau vicisitudinilor vieții (Ellis A., 2006). Dezvoltarea inteligenței emoționale favorizează autocunoașterea și maturitatea personală, pentru că experiențele trăite devin parte a bagajului experiențial care reafirmă identitatea și capacitatea de a gestiona stresul. O componentă remarcabilă a inteligenței emoționale este toleranța față de frustrare și capacitatea de a aștepta, care oferă un echilibru emoțional intern, ce întărește personalitatea, determinându-i să trăiască o viață mai echilibrată și mai productivă.

Metodele experimentate pentru a face față stresului variază în funcție de diferite variabile care includ personalitatea, poziția emoțională în timpul expunerii la situația stresantă și interpretarea situației de către un individ. Capacitatea de a face față cu succes la stres, este fundamentul unei bune sănătăți mentale și fizice, iar o strategie de coping de succes ajută la furnizarea unui răspuns emoțional echilibrat în situații extrem de stresante.

### **Bibliografie:**

1. Aniței, M., (2007), Psihologie experimentală. Editura Polirom, Iași
2. Banciu, D., Radulescu, S.M., Voicu M., (1987), Adolescenții și familia. Socializare morală și integrare socială. București: Științifică și Enciclopedică, p.271
3. Băban, A. – (2005) Psihologia sănătății, Suport de curs Universitatea „Babeș Bolyai”, Cluj – Napoca
4. Blank, R., Schroder, J.P., (2011) Managementul stresului, Editura All, București
5. Brate, A., (2005), Orientări actuale în studiul stresului ocupațional și perspective ale dezvoltării sănătății în muncă, în Revista de psihologie organizațională, vol. V, Nr.1
6. Brilon, M., (2010), Emoții pozitive, emoții negative și sănătatea, Editura Polirom, Iași
7. David, D., (2006), Tratat de psihoterapie, Editura Polirom, Iași
8. Ellis A., (2006), Terapia comportamentului emotiv rațional, Editura Antet, București
9. Goleman, D., (2008), Inteligența emoțională, Editura Curtea Veche, Ediția a 3-a, București
10. Holdevici, I., (2005), Psihoterapia cognitiv-comportamentală. Managementul stresului pentru un stil de viață optim, Editura Științelor Medicale, București
11. Lazarus, R.S., (1991) Emotion and adaptation, Oxford University Press, New York
12. Laprida, M.I.M. (2013) Limbajul non-verbal: un proces cognitiv superior esențial pentru ființa umană. Journal of Social Education, 4(3), 89–124

13. Matthews, G., Deary, I. J., Whiteman, M.,C., (2005) Psihologia personalității, Editura Polirom, Iași. Mercier, S.,Espert, M. P., (2009) Ai grijă singur de sănătatea ta. Alimentație, activități fizice, sexualitate, somn, stres, Editura Niculescu, București
14. Preda,V.R., (2006) Modele explicative și metode de investigare a mecanismelor de gestionare a stresului, în: M. Ionescu (coord.), Abordari conceptuale si praxiologice în științele educației, Editura Eikon, Cluj-Napoca
15. Racu, I., Racu, Iu. (2007) Psihologia dezvoltării. Chișinău: Univ. Pedagogică de Stat din Chișinău „Ion Creangă”
16. Roco, M., (2001) Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom
17. Zlate, M. Eul și personalitatea . București: Trei, 2008.
18. Wilkison, G., (2008) Să înțelegem stresul, Editura Minerva, București. Zlate, M., (2007) Tratat de psihologie organizațional managerială, Vol.II, Editura Polirom, Iași

**CZU 376.3:159.963.37**

## **AUTISMUL ȘI TERAPIA OCUPAȚIONALĂ**

**Pașa TIMOFEI, drd.,**

Profesor, Școala Gimnazială Specială nr. 14, Tulcea, România

**Angela CALANCEA, dr., conf. univ.,**

Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

***Summary:** During the communist period, institutionalizing all children diagnosed with autism was considered the most correct way of caring for and possibly educating them, as they were considered to need an environment adapted to special requirements. According to these laws, children were divided into recoverable, partially-recoverable and irrecoverable. The category of children considered recoverable received the first orientation to schools for the handicapped or autistic, and those with mild mental impairment to auxiliary schools.*

*After completing secondary school, children were enrolled in special vocational schools in search of a professional qualification. Children considered as partially recoverable were admitted to boarding schools and carried out elementary school education. Children considered irretrievable, i.e. practically diagnosed with severe mental handicap or associated deficiencies, were hospitalized in hospital-dormitories, where they receive only care, staff from these institutions who have medical training.*

*Nowadays, things have changed. Children with autism ended up being integrated in mainstream schools, so we also find them in inclusive schools, not only in special schools. Also, therapy is a real solution for these children and we should refer not only to cognitive-behavioral therapy or ABA but also to occupational therapy, which can be very helpful.*

***Keywords:** autism, ASD, integration, therapy, occupational therapy, ABA, recovery, special schools, inclusive schools*

### **Introducere:**

Autismul este o tulburare pervazivă de dezvoltare care afectează comunicarea verbală precum și pe cea non-verbală, dar și relaționarea cu toți cei din jur precum și prelucrarea tuturor informațiilor primite de la organele de simț.

În cea mai nouă versiunea de clasificare și diagnosticare a tulburărilor mentale, DSM V (DSM-V: American Psychiatric Association, 2013, p. 63), "întregul spectru de tulburări pervazive de dezvoltare a fost înlocuit sub o singură denumire —tulburare de spectru autist descrisă prin două dimensiuni comportamentale definatorii: deficite în comunicarea socială și interacțiunea socială și prezența unor patternuri de comportamente restrictive și repetitive și interese și activități limitate."

Tot conform DSM- V (2013, p. 68), în Tulburări din Spectrul Autist sunt întâlnite manifestări din A, B, C, D:

"A. Deficite persistente în ceea ce privește comunicarea socială precum și interacțiunea socială în toate contextele, nemanifestate ca întârzieri de dezvoltare generale, care să se regăsească în toate cele 3 arii descrise mai jos:

- Deficite în reciprocitatea socio-emoțională: pornind de la manifestări de apropiere socială anormală și imposibilitatea menținerii unei conversații din cauza lipsei de reciprocitate afectivă, emoțională, de interese și ajungând până la absența totală de inițiativă în interacțiunile sociale.
- Deficite în comportamentele de comunicare non-verbală utilizate în interacțiunea socială: pornind de la comunicare non-verbală și verbală foarte slabă (anormalități în contactul vizual, limbaj corporal) ori deficite în înțelegerea și utilizarea comunicării non-verbale și până la absența completă a expresiilor faciale și a gesturilor în comunicare.
- Deficite în dezvoltarea și menținerea relațiilor sociale (în afara relațiilor cu anturajul, îngrijitorii): pornind de la dificultăți de adaptare a comportamentelor în funcție de contextele sociale diferite, dificultăți în ceea ce privește participarea la jocuri imaginative precum și la formarea prieteniiilor până la absența totală a interesului pentru ceilalți oameni.

B. Comportamente, interese și activități restrictive, repetitive (stereotipe), manifestate în cel puțin două dintre următoarele arii:

- Vorbire, mișcare motorie și utilizare de obiecte în mod stereotip (repetitiv): precum simple mișcări stereotipe, ecolalia, utilizarea repetitivă a obiectelor, utilizarea de secvențe idiosincratice.
- Atașament excesiv la rutină, comportamente și vorbire ritualizate sau rezistență excesivă la schimbare: de pildă, ritualuri motorii, insistență în a mânca aceeași mâncare, în a merge pe același drum, utilizarea acelorași întrebări sau apariția stresului la mici schimbări.
- Interese fixiste, restrictive manifestate cu o concentrație maximă, o intensitate anormală: precum atașament/preocupare puternică pentru obiecte neobișnuite, interese excesive manifestate cu perseverență.
- Hiper- sau hiporeactivitate la stimuli senzoriali sau un interes neobișnuit pentru caracterul senzorial al mediului (de pildă, indiferență la durere/căldură/frig, reacții neobișnuite la arome sunete sau texturi, atingere sau mirosire excesivă a obiectelor, fascinație pentru lumină sau pentru învârtirea obiectelor).

C. Simptomele trebuie să fie prezente din copilăria timpurie (chiar dacă nu se manifestă integral până în momentul în care cerințele sociale depășesc capacitățile limitate).

D. Toate aceste tipuri de simptome limitează și chiar îngreunează funcționarea firească a individului zilnic."

TSA reprezintă o afecțiune cu diverse tipuri de caracteristici specifice și cu o evoluție particulară, iar cunoașterea în domeniu este profund marcată încă de incertitudine asupra unor aspecte precum cauzalitatea și modalitățile adecvate de tratament.

DSM-V (2013, p. 63) urmărește deci restrângerea tuturor criteriilor de diagnosticare a TSA de la cele trei domenii utilizate în prezent la două, respectiv la deficite sociale și de comunicare și la interese stereotipe și comportamente repetitive.

TSA se distinge însă de deficiența mentală, tulburările de dezvoltare a limbajului, schizofrenie, mutism selectiv, tulburări de atașament etc., deși se identifică și o gamă importantă de elemente comune cu aceste afecțiuni (Muraru-Cernomazu, 2005, p. 56-57).

Criteriile de bază pentru diagnosticarea TSA sunt stipulate în cadrul Manualului de Diagnostic și Statistică (Diagnostic and Statistic Manual, DSM-V, 2013).

DSM-V (2013, p. 63) clasifică așadar tulburarea din spectrul autist după 3 nivele de severitate raportate la ambele domenii ale diadei:

- Nivelul 3. „Necesită suport foarte substanțial”;
- Nivelul 2. „Necesită suport substanțial”;

- Nivelul 1. „Necesită suport”.

Odată cu publicarea versiunii actualizate în DSM-V, subtipurile autismului (tulburarea autistă, sindromul Asperger și dereglările pervazive nespecificate) au fost unificate într-un singur diagnostic - Tulburarea din Spectrul Autist.

Criteria	Caracteristici
Deteriorări persistente în comunicarea socială și interacțiunea socială prin prisma multiplelor contexte - care să se regăsească în toate cele 3 arii	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Deteriorare în reciprocitatea socio-emoțională.</li> <li>2. Deteriorare în comportamentul comunicativ non-verbal folosit în interacțiunea socială.</li> <li>3. Deteriorare în stabilirea, menținerea și înțelegerea relațiilor interpersonale.</li> </ol>
Comportament, interese și/ori activități restrânse, repetitive (stereotipe) - manifestate în cel puțin 2 dintre cele 4 arii	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vorbire, mișcare motorie și utilizare de obiecte în mod stereotip (repetitiv).</li> <li>2. Atașament excesiv la rutină, comportamente și vorbire ritualizate sau rezistență excesivă la schimbare.</li> <li>3. Interese restrânse, fixate care sunt anormale fie ca intensitate, fie ca focalizare.</li> <li>4. Hipo- sau hiperreactivitate la stimuli senzoriali sau interes neobișnuit pentru caracterul senzorial al mediului.</li> </ol>

Sursa: DSM-V (2013)

### Material și metodă:

Foarte interesantă este și evoluția autismului prin faptul că specialiștii americani au atras atenția asupra faptului că nu doar în Coreea de Sud se constată o creștere a prevalenței autismului, ci și la nivel mondial, subliniind că se poate concluziona prin faptul că estimările realizate până acum cu privire la numărul de persoane afectate de autism la nivel global sunt depășite cu mult de realitate. "Cercetarea noastră nu sugerează că în Coreea copiii au autism într-o măsură mai mare decât în celelalte țări, ci sugerează că autismul poate fi mai comun decât s-a crezut până acum. Această cercetare demonstrează cu putere că metodele folosite în studiile de prevalență a autismului influențează profund estimările", a afirmat antropologul Roy Richard Grinker (2011, p. 109).

Autismul este din păcate, o boală foarte gravă, fără leac, dar care poate fi ameliorată dacă este depistată din timp și dacă este tratată în mod corespunzător. Primele semne pot apărea încă din primele luni de viață. (Ungureanu, G., Marin, A.E., 2011, p. 185)

Rutter a insistat asupra existenței unei disfuncții cognitive centrale, ca fiind trăsătura constantă în autism și a propus să se studieze fundamentele neurofiziologice ale acestor deficiențe. (Mureșan, C., 2004, p. 31).

Acest proces a ridicat însă, mult mai multe semne de întrebare. În primul rând, disfuncția unui întreg sistem sau a unei regiuni anume din cortexul cerebral poate fi atribuită unei anomalii structurale ale acestei arii, dar ar putea fi chiar și atribuită unei diverse anomalii structurale a unei părți îndepărtate ale creierului, care furnizează informația necesară ariei respective. O altă dificultate pusă în discuție se referă la mecanismele de compensare nu intevin în unele cazuri, deși se știe că emisfera intactă poate prelua în mare măsură funcțiile pierdute.

Copilul autist prezintă așadar o foarte mare dificultate de a învăța prin intermediul celorlalți și nu are capacitatea de a imita pe cineva. De asemenea, copilul autist, demonstrează și importante deprinderi de a fi atent, însă acestea variază în mod absolut semnificativ, în funcție de toate interesele sale. Spre exemplu, este foarte atent la tot ceea ce este interesant, sau „are sens” pentru el, și este foarte puțin atent la activități de ascultare în grup. Are de asemenea, dificultăți

în schimbarea atenției de la un stimul la altul. De exemplu, dacă este implicat într-o sarcină vizuală (de a face un puzzle), s-ar putea să nu fie capabil să-și mute atenția pentru a se concentra asupra unei indicații auditive dată de o altă persoană.

Asemenea sugarului, copilul autist nu se interesează, în mod obișnuit, de ceea ce se petrece la o oarecare distanță. El se interesează eventual de propriul său corp sau de câteva obiecte pe care le manipulează și le utilizează într-o manieră rituală. (Mitelea, I., 2010, p.70)

Cu adevărat definatorii în diagnosticarea obiectivă a autismului ar fi după Creak (apud Neamțu, C., Gherguț, A., 2000, p. 83) următoarele:

- "existența unor anumite bariere accentuate și constante în relațiile emoționale cu cei din jur;
- aparenta lipsă de voință în ceea ce privește structurarea propriei identități;
- preocuparea patologică față de diverse obiecte ori caracteristici ale acestora, însă fără preocupare față de funcționalitatea lor;
- rezistența accentuată la toate schimbările mediului său de viață și preocuparea exagerată pentru refacerea și pentru conservarea caracteristicilor inițiale ale mediului respectiv;
- experiența perceptuală anormală (fără existența unor anumite tulburări de natură organică);
- anxietate acută, excesivă și aparent complet illogică;
- vorbirea pierdută sau neînsușită, care poate degenera chiar până la un nivel specific copilului mic;
- evidențierea unor diverse distorsiuni în modelele de mobilitate care i-au fost oferite;
- evidențierea unor anumite "insule" de funcții intelectuale normale, aparent normale ori excepționale, pe un adevărat fundal de retardare mintală."

Adeseori, "copilul pare a fi diferit încă de la naștere: nu reacționează la persoanele și jucăriile din jur (de exemplu, când este strigat pe nume sau când îi este arătată o jucărie) sau își fixează privirea pe un anumit obiect din mediul său, pentru o perioadă mai lungă de timp. De asemenea, comportamentul diferit al copilului poate debuta și după o perioadă de dezvoltare normală, când părinții sau tutorii realizează că ceva nu este în regulă cu copiii lor" (Baron-Cohen și Belmonte, 2005, p. 66).

Toate stereotipiile de care se agață copilul autist conduc în mod clar la apariția tuturor acelor balansări înainte și înapoi îndată ce acesta poate să stea în patru labe, la seriile interminabile de sărituri pe saltea ori la mișcările de rotație în jurul propriei sale axe, mai ametoare ca un drog.

### **Rezultate și discuții:**

În urma realizării câtorva studii neuropatologice realizate post-mortem (Bauman, 1985), s-a observat o slabă dezvoltare a structurilor în mai multe zone distincte ale creierului, evocând o anomalie a dezvoltării precoce a organizării cerebrale. Astfel în sistemul limbic, anormal de mic, au fost detectate celule dens împachetate, pe când în cerebel există o descreștere a numărului de celule Purkinje, care eliberează neurotransmițători specifici care inhibă acțiunea altor neuroni. (Mureșan, C., 2004, p. 29).

În momentul de față, o modalitate informală de a putea verifica dacă un copil mai mic de un an are autism este să-l strigi pe nume și să vezi dacă se întoarce spre sursa vocii. Copiii normali vor face acest lucru la aproximativ opt sau nouă luni. Copiii cu autism nu-l vor face.

Persoanele și inclusiv copiii cu autism pot avea diverse probleme în a putea socializa, sau ar putea să nu dorească să privească în ochi atunci când vorbește. Este foarte posibil ca persoanele autiste să trebuiască să-și alinieze creioanele înainte de a putea acorda cuiva atenție, sau ar putea să rostească la nesfârșit aceeași frază pentru a se liniști. Ar putea să dea din brațe pentru a spune că sunt fericiți, sau ar putea să se rănească pentru a spune că sunt nefericiți.

În funcție de puterile sau slăbiciunile lor specifice, persoanele cu tulburări din spectrul autismului (ASD – Autism Spectrum Disorders) pot avea simptome ușoare sau mai severe, dar

toate au ASD. Acest fapt conduce la folosirea termenelor “ASD” și “Autism” pentru reprezentarea aceleiași afecțiuni.

Terapia comportamentală (ABA) are ca obiectiv a-l învăța pe copil acele abilitați care îl vor ajuta să se dezvolte, să atingă cel mai înalt grad de independență și să dobândească o calitate a vieții mai bună.

De asemenea, terapia ocupațională poate fi de mare folos în cazurile de autism. Această formă de terapie are la temelie o concepție după care întreaga activitate voluntară ori ocupația cu toate componentele sale poate fi utilizată într-un mod eficient pentru împiedicarea apariției ori pentru ameliorarea concretă a tuturor disfuncțiilor organismului uman, contribuind în această manieră, la sporirea adaptării individului la societate. (Mușu, I., Taflan, A., 1997, p. 101)

Terapia ocupațională include ergoterapia și arterapia. Toate aceste tipuri de terapii, deși pot avea fiecare în parte autonomie funcțională proprie, de sine stătătoare conducând în ceea ce vizează elaborarea de programe de tip educațional- terapeuțice distincte, se identifică și într-o relație de interdependență reciprocă. Această întregă viziune se relevă în mod pregnant în cadrul caracterului de tip intermodular (interdisciplinar), fapt care prezintă astfel implicații metodologice notabile în vederea organizării precum și a desfășurării tuturor tipurilor de activități educațional- terapeuțice. (Mușu, I., Taflan, A., 1997, p.9)

Terapeutul ocupațional trebuie să fie preocupat de două aspecte fundamentale, respectiv: (Popovici, D.V., 2004, p.12)

- a) să realizeze însușirea de către subiect a unei anumite deprinderi pierdute în timp ori cu un nivel foarte scăzut de funcționare;
- b) să contribuie astfel la învățarea de noi tipuri de deprinderi și de abilitați de către subiect, menite astfel să le compenseze pe toate cele care au dispărut din diferite tipuri de motive.

În cadrul lucrării “Terapia ocupațională pentru persoanele cu deficiențe”, Popovici (2004, p. 13), încearcă astfel să clarifice într-un mod cât se poate de analitic precum și de obiectiv, domeniile de acțiune ale terapiei ocupaționale, contribuind în această manieră la eliminarea unor anumite tipuri de confuzii precum și neclarități care persistă astfel într-o știință aflată într-un plin proces de formare. Popovici preia astfel din lucrarea lui Denton, Peggy, L. (1987), o clasificare foarte detaliată și interesantă asupra principalelor arii de activitate în cadrul terapiei ocupaționale, considerând așadar că acțiunea terapeuților ocupaționali asupra tuturor subiecților se exercită deci în cadrul următoarelor tipuri de direcții de bază:

- stimularea concretă a responsabilității în diverse situații specifice de viață;
- formarea tuturor tipurilor de deprinderi specifice de de autoingrijire și de igiena personală;
- cultivarea tuturor deprinderilor legate de muncă;
- organizarea de anumite tipuri de jocuri și de distracții;
- conturarea și dezvoltarea imaginii de sine pozitive și stimularea încrederii în propria persoană;
- cultivarea autocontrolului, precum și a expresivității personale;
- educarea tuturor tipurilor de capacități cognitive;
- educarea tuturor capacităților de reacție la diverse tipuri de situații de viață;
- antrenarea integrării de tip senzorial;
- sprijinirea tuturor relațiilor interpersonale;
- educarea capacității de acțiune, în funcție de toate tipurile de constrângeri și de resurse de mediu.

Obiectivul de bază al terapiei ocupaționale exprimat astfel de către Popescu, Al. (1994), este primordial cel medical, și mai apoi cel economic, urmărindu-se așadar efectul de tip terapeuțic prin muncă și prin activitate, iar Sbenge, T. (2002, p. 78-79), susține că principalul obiectiv vizat constă în refacerea mobilității, sub toate aspectele și sub toate componentele sale: amplitudine articulară, forța precum și rezistența musculară, coordonare dar și abilitate. În acest context, terapia ocupațională: (Popovici, D.V., 2004, p. 78-82)

- stimulează cu adevărat încrederea în cadrul propriilor forțe a subiecților precum și dezvoltarea firească a personalității acestora;
- organizează un anumit gen de program de diverse tipuri de mișcări dirijate în anumite tipuri de condiții de lucru;
- constată astfel toate capacitățile precum și inclinațiile restante ale subiectului;
- corelează recuperarea de tip medicală cu recuperarea profesională;
- realizează reinscrierea într-o manieră cât mai accelerată cu putință în cadrul vieții sociale, economice precum și profesionale.

Tot Popovici (p. 93-97) susține și că toate direcțiile specifice terapiei ocupaționale sunt întotdeauna orientate către recuperarea tuturor disfuncțiilor fizice, dizabilităților intelectuale, disfuncțiilor de ordin psiho-social, bolilor de tip mental, deficiențelor de tip educațional precum și de învățare, de dezvoltare a puterii, dar și a dorinței de învățare, dezvoltare psiho-fizică a copilului în timpul procesului de creștere, tulburări de conduită și de comportament ale copiilor precum și ale părinților dar și diverselor tipuri de probleme specifice vârstei a treia.

În România, dezvoltarea terapiei ocupaționale se află deocamdată într-o fază încă incipientă. Cu toate acestea însă, s-au obținut anumite tipuri de progrese, ca urmare a activității unor diverși medici psihiatrii ori specialiști în ceea ce vizează recuperarea fizică, ce își desfășoară astfel activitatea în diverse tipuri de spitale ori în centre de tratare a pacienților cu anumite tipuri de afecțiuni locomotorii. (Mușu, I., Taflan, A., 1997, p. 107)

Ca demers științific, această formă de terapie este necesar să aibă la bază niște ipoteze clar formulate și un sistem de reguli bine stabilite, ce derivă din concepția teoretică a școlii psihoterapeutice - asupra personalității umane și a tulburărilor psihopatologice din sfera acesteia. (Holdevici, I. și Neacșu, V., 2008, p. 85)

Rolul concret al terapeutului ocupațional în vederea deprinderii la copii a capacităților specifice de autoîngrijire, pe direcția sprijinirii precum și a maturizării sociale a tuturor acestora, se poate exprima așadar, fie prin implicarea tuturor elevilor cu dizabilități în diverse tipuri de acțiuni sociale cât mai diversificate, fie prin acordarea concretă de asistență tuturor grupurilor sociale, în vederea integrării unor anumite tipuri de persoane cu dificultăți de adaptare socială. (Popovici, D.V., 2004, p. 32)

Copilul este astfel inițial învățat să se descalțe și mai apoi să se dezbrace. "Începând cu perioada anteprescolară și preșcolară, copilul poate fi învățat să se și îmbrace. La început poate să se îmbrace cu lucruri ceva mai lejere (rochiță, pijama, tricouri largi etc.), însă doar după ce a învățat să încheie și să descheie nasturi și fermoare și se îmbrace și să dezbrace păpușile. Trebuie specificată ideea că, încă de la început, la toate categoriile de copii cu dizabilități, proiectarea tuturor activităților în vederea formării abilităților de autoîngrijire trebuie să se țină cont cu adevărat de vârsta acestora, la care se adaugă și toate caracteristicile derivate din tipul și de profunzimea deficienței." (Mușu, I., Taflan, A., 1997, p. 125)

Deprinderea tuturor activităților legate de alimentație, vestimentație, igienă, joc, la copiii cu dizabilități de intelect se urmărește a se efectua, de fapt în măsura tuturor posibilităților, prin renunțarea la scaune rulante, la bastoane, la cârje, la aparate ortopedice și prin încercarea de a-i face pe copii să se deplaseze singuri, poate la început prin sprijinirea de pereți, de mobilă sau cu ajutorul colegilor din grupul terapeutic. Toate acestea se pot realiza însă doar cu foarte multă răbdare și bunăvoință (Popescu, A., 1994, p. 79).

O etapă foarte importantă în terapia ocupațională se referă și la interacțiunea directă cu mediul natural, mai exact cu plantele și animalele, mai ales dacă luăm în calcul educarea copiilor cu dizabilități de intelect. Acest contact cu natura este benefic pentru copilul cu dizabilități, îmbogățindu-i astfel viața afectivă și dezvoltându-i sfera psihomotrică. Copiii cu dizabilități de intelect trebuie să fie cât se poate de orientați spre cultivarea, săparea, poate chiar udarea și îngrijirea plantelor. În acest mod, următoarele tipuri de condiții se impun în clasele de copii cu handicap: (Idem., p. 81)

- "copilul nu trebuie să-și dea seama niciodată că lui i se aplică un tratament special;

- copilul nu trebuie niciodată obosit în cadrul tuturor activităților de terapie ocupațională;
- copilului trebuie să i se respecte sistematic ritmul dinamic pentru a se putea obține astfel rezultate optime prin acceptul și prin coparticiparea copilului la activitatea propusă;
- toate obiectele confecționate de către copil devin ale acestuia și le poate lua;
- trebuie întreținut un dialog permanent cu copilul iar adresarea trebuie realizată în funcție de particularitățile de vârstă și de înțelegere a acestuia;
- trebuie apreciate în mod corect toate stadiile de independență și autonomie ale copilului pentru a se putea hotărî în ce măsură poate fi antrenat în anumite activități sau nu;
- activitățile de lucru manual nu trebuie să aibă loc după alte tipuri de activități intelectuale ori fizice întrucât randamentul va fi mai scăzut, iar pericolul accidentării va crește datorită oboselii acumulate;
- terapeutul trebuie să însoțească întotdeauna copilul peste tot chiar și la toaletă, corectând astfel deprinderile greșite ale acestuia;
- existența unor anumite obiecte de consum adaptate la toate nevoile speciale ale copiilor cu dizabilități în funcție de diagnostic (diverse linguri cu mâner special cu prindere de încheietura mâinii, diverse farfurii cu ventuze pentru a se putea prinde de masă, diverse pahare incasabile cu mâner, creioane colorate adaptate etc.)."

#### **Concluzii:**

În cazul copiilor autiști, terapia ocupațională se va aplica atât într-o sală special amenajată pentru astfel de terapie, cu mobilier adaptat nevoilor specifice ale copiilor cât și în dormitoare, săli de mese, chiar toalete etc. cu atenție deosebit de sporită din partea terapeutului pentru a se evita pe cât posibil astfel posibilele accidente (înghițirea de diverse obiecte mici, ingerarea de diverse substanțe și lichide toxice, lovirea de obiecte foarte dure de mobilier etc.).

Sălile amenajate în mod special trebuie să fie foarte liniștite, spațioase și să aibă în vedere că mediul extern sălii nu trebuie să distragă atenția copilului. Sala trebuie să aibă la dispoziție foarte multe jucării de greutate și mărimi diferite.

Unele dintre aceste jucării ar putea fi chiar inventate de terapeut și sunt chiar de preferat, fiind adaptate realei necesități de moment a terapiei. Se pot utiliza, de asemenea și diverse tipuri obiecte cum ar fi sticle de plastic, hârtii colorate, perii, cutii etc..

Toate intervențiile personalului specializat în cazul elevilor cu autism trebuie să fie sistematice, episodice și de foarte scurtă durată.

În toate situațiile, esența terapiei ocupaționale este centrată pe ocupațiile indivizilor, în special pe competențele, obiceiurile, semnificațiile și mediul necesar pentru a promova sănătatea, starea de bine și calitatea vieții.

Toți terapeuții ocupaționali vor sprijini în mod activ indivizii care prezintă limitări cauzate de vârstă, disabilitate sau circumstanțe sociale să-și găsească ocupații semnificative și folositoare.

Activitatea, ocupația în sine în cadrul acestei terapii are ca și obiectiv de bază ameliorarea sau dezvoltarea capacității individului de adaptare și integrare în contextul relațiilor de tip social sau comunitare ale persoanei.

#### **Bibliografie:**

1. American Psychiatric Association (APA) (2013) DSM-V Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th Edition, American Psychiatric Association, Washington, DC.
2. Baron-Cohen, S., Belmonte, M.K. (2005). Autism: a window onto the development of the social and the analytic brain. *Annual Review of Neuroscience*; 28:109-126.
3. Holdevici, I., & Neacșu, V. (2008). *Sisteme de psihoterapie și consiliere psihologică [Psychotherapy and psychological counseling systems]*. Bucharest: Kullusys.



4. Muraru-Cernomazu, O. , (2005) - Aspecte generale ale patologiei autiste, Suceava University Press, Suceava.
5. Muresan, C., (2004) - Autismul infantil, Cluj-Napoca University Press, Cluj Napoca.
6. Mușu, I., Taflan, A. (1997) – Terapia educațională integrată, Bucuresti: Editura Pro Humanitate.
7. Neamțu, C., Gherguț, A., (2000), Psihopedagogie specială, Iași: Editura Polirom.
8. Peggy L. Denton, (1987). Psychiatric Occupational Therapy: A Workbook of Practical Skills. Little, Brown & Co., Medical Division, 34.
9. Popovici, D.V. (2004).Terapie ocupațională pentru persoane cu deficiențe. Constanța: Editura Muntenia.
10. Popescu, Al. (1994). Terapie ocupationala si ergoterapie. București: Editura Cerna.
11. Roy, R.G. (2008). Unstrange Minds: A Father Remaps the World of Autism. Cambridge: Icon Books; Sydney: Allen & Unwin.
12. Ungureanu, G. & Marin, A.E. (2011). Autismul-Aspecte psihosociale actuale/Autism-Current. Psychosocial Aspects. Revista Psihologie/Journal of Psychology.

**CZU 159.944.3:004-051**

### **ЛИЧНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ СОТРУДНИКОВ ИТ СФЕРЫ**

**Irina MUNTEAN, drd.,**  
Universitatea de Stat din Moldova

***Abstract:** This article examines the personal profile of IT employees and reveals the level of their professional burnout. A pilot study was conducted on a sample of 42 people from several Moldovan IT companies and freelancers, aged 18 to 44, using the TIPI-ru and the BAT burnout assessment questionnaires. It was found that conscientiousness and extraversion prevail among IT employees. In women, another factor predominates, in addition to the previous ones - openness to experience. There is a risk of professional burnout in 24% of employees. 29% of them experience exhaustion and emotional impairment, 26% experience secondary symptoms such as psychological distress and psychosomatic complaints, 21% experience mental distancing, and 7% cognitive impairment.*

***Key words:** burnout, information technology, remote work, stress, five-factor theory, personality traits*

Британская энциклопедия описывает человеческую личность как характерный образ мыслей, чувств и поведения. Личность проявляется во взаимодействии с другими людьми, мнениях, настроениях и отношениях. Включает в себя черты поведения как врожденные, так и приобретенные, которые отличают одного человека от другого и которые можно наблюдать в отношениях людей к окружающей среде и к социальной группе [8]. Среди многочисленных исследований по изучению личностных качеств есть такие, как удовлетворенность работой, трудовая мотивация, стресс, приверженность работе.

Ученые Renzo Bianchi, Jean-Pierre Rolland и Jesús F. Salgado изучили связь выгорания с пограничными чертами личности [2]. В исследовании участвовали 1163 преподавателей, среди них 81% женщины и 19% мужчин. Поскольку было обнаружено, что выгорание частично пересекается с депрессией, был проведен параллельный анализ эмоционального выгорания и депрессии.

Было обнаружено, что выгорание связано с пограничными чертами личности. У женщин выгорание было связано как с «незащищенностью», так и с «импульсивными» чертами личности. А у мужчин только связь между выгоранием и «незащищенностью».

В параллельном анализе эмоционального выгорания и депрессии, ученые пришли к выводам, что выгорание и депрессия не могут рассматриваться как одно и то же, но пересечения у них всё же есть.

В своем исследовании ученые Ralph Van den Bosch и Toon Taris [7] узнали как влияет аутентичность человека на мотивацию и благополучие на работе. Они опросили 546 участников и измерили их аутентичность и вовлеченность в работу, выгорание и мотивацию.

Ученые пришли к четырем выводам:

1. Уровень аутентичности на работе напрямую связан с мотивацией.
2. Аутентичность влияет на благополучие сотрудника на работе.
3. Мотивационные факторы косвенно влияют как на вовлеченность в работу, так и на выгорание.
4. Некоторые сотрудники соотносят свою самооценку со своей производительностью на работе и включают бессознательные механизмы психологической защиты.

Несмотря на то, что область информационных технологий является самой быстрорастущей областью в мире, исследований на выявление черт у специалистов IT проводится еще очень мало. Исследования ученых Götz F. M. Gvirtz, A. и других 2020 года также подтвердили актуальность определения личностного профиля у разных групп в условиях социального дистанцирования [4]. По результатам опроса Большой пятерки, ученые выявили, что люди, у которых преобладают качества дружелюбие, добросовестность, эмоциональная стабильность и открытость новому опыту, проще адаптировались к постоянному пребыванию дома, в отличие от людей, у которых преобладает экстравертность. Ученые разделили эти закономерности на два типа:

- действия, которые касаются поведения в отношении здоровья;
- действия, которые отражены в отношении соблюдения социальных норм.

Люди, у которых преобладает показатель экстравертности, неохотнее восприняли социальную дистанцированность, чем люди, у которых этот показатель ниже среднего – интроверты. Показатель открытости новому опыту из Большой пятёрки включает в себя ориентацию на эстетику и новизну. Это может объяснять положительные связи между открытостью новому опыту и социальным дистанцированием. Таким людям не должно быть сложно подстраиваться под новые обстоятельства и работать из дома [5, 6].

IT специалисты столкнулись с новыми условиями труда. Компании перешли на удаленный режим работы. Сотрудникам пришлось работать из дома. Исследования, которые провели в Китае, показывают, что работа на дому привела к увеличению производительности на 13% и сотрудники, участвовавшие в эксперименте сообщили об улучшении удовлетворенности работой [3]. Это хороший показатель, но в данный момент условия не совпадают. В эксперименте компания со всеми сотрудниками, кто хотел, перешла добровольно на удаленную работу. В нашем же случае, компании не оставили выбора сотрудникам и перевели их на удаленный режим работы в связи с пандемией COVID-19. Многие IT компании, которые выдержали эти условия государства, смогли быстро организовать рабочее пространство для сотрудников. На данный момент, когда пандемия немного ослабла, у сотрудников появился выбор. Теперь они могут выбирать между работой в офисе, гибридной работой и работой из дома.

Мы провели небольшое исследование на выявление личностного профиля сотрудника IT сферы, чтобы в дальнейшем ориентироваться на показатели для подбора методик по снижению профессионального выгорания у сотрудников.

#### **Задача исследования**

Составить личностный профиль сотрудника сферы информационных технологий и выявить их уровень профессионального выгорания.

#### **Методика**

В пилотажном исследовании приняло участие 42 человека из нескольких молдавских IT компаний и фрилансеров, в возрасте от 18 до 44 лет. Где в возрасте 18-24 лет было 35,71% опрошенных, 25-34 года – 54,76%, 35-44 года – 9,52%. Среди участников были 14 женщин (33,33%) и 28 мужчин (66,67%).

Участники заполняли русскую версию 10-пунктного пятифакторного опросника личности ТІРІ-ru. В сравнительном анализе показателей всех участников мы выявили, что показатели экстравертности и добросовестности являются выше среднего, а показатели дружелюбия, эмоциональной стабильности и открытости новому опыту – ниже среднего.

Таблица 1: Средние показатели шкал ТІРІ в сравнении с нормами

	Экстравертность	Дружелюбие	Добросовестность	Эмоциональная стабильность	Открытость новому опыту
<b>Результаты исследования</b>	5,2	4,5	5,6	4,3	5,2
<b>Нормы</b>	4,44	5,23	5,4	4,83	5,38

Показатели немного отличаются по половому признаку. Мы видим, что у женщин показатели выше среднего это экстравертность, добросовестность и открытость новому опыту. Когда у мужчин показатель открытости новому опыту получился ниже среднего.

Таблица 2: Средние показатели шкал ТІРІ у мужчин и женщин

	Экстравертность (1)	Дружелюбие (2)	Добросовестность (3)	Эмоциональная стабильность (4)	Открытость новому опыту (5)
<b>Мужчины (N=28)</b>	5,0	4,4	5,6	4,6	5,1
<b>Нормы</b>	4,44	5,23	5,4	4,83	5,38
<b>Женщины (N=14)</b>	5,4	4,6	5,7	3,5	5,6

Участники также заполнили русскую версию теста оценки выгорания ВАТ: версия для работающих, чтобы проверить уровень профессионального выгорания по 4 основным симптомам: истощение, внутреннее дистанцирование, когнитивные затруднения, эмоциональные затруднения и по вторичным симптомам, которые описывают психологические и психосоматические жалобы. В таблице 1 показаны значения коэффициента Кронбаха  $\alpha$ , которые указывают на степень внутренней согласованности шкалы ВАТ. В целом значения  $\alpha \geq ,70$  считаются достаточными, а значения  $\geq ,80$  – хорошими.

Таблица 3: Внутренняя согласованность шкал ВАТ (коэффициент  $\alpha$ )

Шкала	Количество вопросов	IT сотрудники (N=42)
Истощение	8	.84
Внутреннее дистанцирование	5	.73
Когнитивные затруднения	5	.75
Эмоциональные затруднения	5	.87
Вторичные симптомы	10	.85

Из 42 участников у 24% проявились симптомы, которые указывают на то, что присутствует риск или высокий риск профессионального выгорания. У женщин этот показатель выше – 35%, когда у мужчин 18%.

Таблица 4: Уровень профессионального выгорания в процентах

	Все участники	Мужчины	Женщины
нет риска выгорания	76%	82%	64%
есть риск выгорания	19%	18%	21%
высокий риск выгорания	5%	0%	14%

Мы определили показатели шкал для тех сотрудников, у которых основные и вторичные симптомы выявили риск выгорания.

Таблица 3: Уровень симптомов у сотрудников с риском выгорания

Шкала	Все участники	Мужчины	Женщины
Истощение	29%	25%	36%
Внутреннее дистанцирование	21%	21%	21%
Когнитивные затруднения	7%	4%	14%
Эмоциональные затруднения	29%	25%	29%
Вторичные симптомы	26%	14%	50%

### Обсуждение результатов и выводы

Результаты исследования показали, что IT сотрудники, у которых существует риск или высокий риск выгорания работают удалённо (50%) или совмещают работу удалённо и в офисе (50%). У сотрудников, которые работают в офисе нет риска выгорания, но у шкал истощения и внутреннего дистанцирования немного завышен показатель. У руководителей существует риск выгорания (37,5%) и у специалистов существует риск или высокий риск выгорания (21,2%).

Результаты психологического исследования позволяют сделать следующие выводы:

- личностный профиль выявил, что у сотрудников IT сферы преобладают фактор добросовестность, где в качестве черт называются эффективность, организованность, ответственность, самодисциплина, стремление к достижениям, рассудительность и фактор экстраверсия, где чертами являются общительность, уверенность, энергичность, поиск новых впечатлений, позитивные эмоции и теплота [1];
- у сотрудников женщин IT сферы преобладает еще один фактор, помимо предыдущих – открытость новому опыту, который описывается через такие прилагательные, как любопытный, склонный к фантазированию, творческий, с широкими интересами, не такой как все [1];
- присутствует риск профессионального выгорания у 24% сотрудников, среди них у мужчин этот риск – 18%, а у женщин – 35%.

- 29% участников с риском выгорания испытывают истощение и эмоциональные затруднения, 26% испытывают вторичные симптомы, такие как психологические и психосоматические жалобы, 21% испытывает внутреннее дистанцирование и 7% когнитивные затруднения.

#### **Библиография:**

1. Сергеева А. С., Кириллов Б. А., Джумагулова А. Ф.. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-ru): Оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности. Экспериментальная психология. Т. 9. No 3. С.138–154. 2016. doi:10.17759/exppsy.2016090311 ISSN: 2072-7593. ISSN: 2311-7036..
2. Bianchi, R., Rolland, J.-P., Salgado, J.F. Burnout, Depression, and Borderline Personality: A 1,163-Participant Study. Front. Psychol. 8:2336.. 2018. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02336.
3. Bloom, N., Liang, J., Roberts, J., Ying, Z. J. Does Working from Home Work? Evidence from a Chinese Experiment Get access. The Quarterly Journal of Economics. V. 130. I. 1. P. 165–218. 2015. doi:10.1093/qje/qju032.
4. Götz, F. M., Gvirtz, A., Galinsky, A., Jachimowicz, J. How Personality and Policy Predict Pandemic Behavior: Understanding Sheltering-in-Place in 55 Countries at the Onset of COVID-19.2020. doi:10.1037/amp0000740.
5. John, K., Thomsen, S.L. Heterogeneous returns to personality: The role of occupational choice. Empirical Economics, 47 (2), pp. 553-592. 2014. doi:10.1007/s00181-013-0756-8.
6. Mongey, S., Pilossoph, L., Weinberg, A. Which workers bear the burden of social distancing policies? SSRN Electronic Journal. 2020. doi:10.2139/ssrn.3586077.
7. Van den Bosch, R. and Taris, T. Authenticity at Work: Its Relations With Worker Motivation and Well-being. Front. Commun. 3:21. 2018. doi: 10.3389/fcomm.2018.00021.
8. <https://www.britannica.com/topic/personality>. Holzman, P. S. "personality". Encyclopedia Britannica. 23.08.2022. (дата обращения: 20.09.2022).

**CZU 159.923.2:373.3**

### **PARTICULARITĂȚILE DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI SOCIALE LA COPIII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ**

**Aliona GUȚUL**, drd.,

Universitatea Liberă Internațională din Moldova,  
Facultatea Științe Sociale și ale Educației

**Abstract:** *The article provides a review of ideas about social intelligence and information about severity of its various components in primary school age. During this period, the development foundations are laid for the next age stages, and social intelligence is the foundation of personal development. The review given by the authors showed that at the beginning of primary school age, social intelligence is at a low or medium level of development. Throughout the entire age period, the development of individual components occurs heterochronously. The child is consistently mastering social skills and is better aware of himself. At the behavioural level, the underdevelopment of the social intelligence of younger students is manifested in the difficulties of adapting to school life and communicative problems. Thus, social intelligence developed in primary school age ensures the use of optimal behaviours in interaction with others, satisfaction with family and school life.*

**Keywords:** *primary school age, social intelligence, social skills, interpersonal relationships, adaptation*

**Specificul dezvoltării personale la copiii de vârstă școlară mică**

În clasele primare formarea personalității elevului se conturează sub influența adulților semnificativi pentru viața lui. Interacțiunea cu ei, conform normelor de comportament în familie și școală, precum și interacțiunea cu semenii săi, rolul căreia crește spre momentul ieșirii din vârsta școlară primară, necesită dobândirea unor deprinderi sociale și dezvoltarea inteligenței sociale. La această etapă de vârstă, inteligența socială își are specificul său propriu, în mare măsură determinând adaptarea la mediul social și bunăstarea psihologică a elevului.

Vârsta școlară mică se consideră perioada de la 7 și până la 11 ani. Limita de jos a acesteia este catalogată ca și criza de la 7 ani, iar cea de sus – criza pubertății. Indiferent, dacă copilul pleacă la școală la vârsta de 5, 6, or 7 ani, psihologic, el încă urmează să devină elev de vârstă școlară primară, după depășirea crizei de vârstă a celor 7 ani. Principalul indiciu al crizei celor 7 ani constituie poziția internă a școlarului [3] care nu doar se păstrează, dar și se schimbă pe parcursul vârstei școlare mici [13]. Inițial, aceasta prezintă componenta pregătirii psihologice pentru învățarea școlară.

La limita vârstei preșcolare și a celei școlare mici are loc o modificare a situației sociale în dezvoltare, aceasta reflectând specificul interacțiunii copilului cu cel mai apropiat mediu social. Situația socială a dezvoltării în clasele primare este una de învățare. De aceea principala activitate este cea de învățare. În această perioadă, atât familia cât și școala influențează dezvoltarea personală a copilului. Conform teoriei lui U. Bronfenbrenner, sistemul ecologic principal devine mezosistem [20]. Principalele probleme care apar la vârsta școlară mică sunt determinate direct sau indirect de reușita școlară a copilului. Principala activitate este cea educațională, de care depind schimbările personale observate la această etapă a vârstei [12], care influențează nemijlocit dezvoltarea personalității – prin aprecierea rezultatelor de către adulții semnificativi, învățător și părinți.

Copilul de vârstă școlară mică este perceput de adulți, preponderent, ca și elev, de aceea aprecierea de sine a acestuia va fi determinată de reușita sa școlară. Motivația școlară (atât motive sociale, cât și cele didactice) este determinată de atitudinea față de învățare, existentă în familie, de forma și conținutul programului didactic, precum și de stilul de comunicare între învățător și clasă [11; 16]. Conform teoriei lui E. Erikson privind dezvoltarea personală, principala reușită a vârstei în perioada respectivă este sentimentul competenței format doar în condițiile unei învățări de succes. [24].

Relația profesor-elev este elementul central în procesul educațional. Iar formarea relațiilor subiect-obiect presupune influența adultului asupra copilului, dezvoltarea motivației externe la elevul de vârstă timpurie, conștiință și activitate insuficientă în procesul didactic.

Relațiile subiect-subiect asigură interacțiunea, de fapt, între adult și copil fiind bazată pe dialog, personalitate și creativitate, și contribuind la creșterea personală a elevului, precum și la dezvoltarea grupului de elevi. Elevul de vârstă timpurie este un copil orientat spre adult care asimilează normele de comportament ce i se comunică, relațiile cu semenii din clasă fiind determinate de sistemul de evaluare și de atitudinea pedagogului [10]. Colegii de clasă au nu doar rolul prietenilor și partenerilor de joacă, dar și cea de participanți în activitatea educațională colectivă. Interacțiunea între ei este subordonată regulilor comune și controlată de profesor. Pentru a se adapta la condițiile educaționale, păstrând adaptarea la viața școlară în viitor și marcând succese în interacțiunea cu pedagogii și semenii, precum încadrarea și afirmarea în colectiv, copilul are nevoie de niște deprinderi sociale. Iar acestea reflectă cerințele și normele existente în mediul educațional al copilului. Cu cât mai reușită va fi manifestarea socială a copilului în vârsta școlară mică, cu atât mai dezvoltată va fi inteligența sa socială [26].

Perioada de învățare în școala primară este considerată de psihologi una din cele mai dificile etape ale copilăriei, în această perioadă punându-se baza dezvoltării în următoarele etape de vârstă școlară. Contează nu doar tendința generală a succeselor academice, ci și caracteristicile din domeniile emoțional și social care stau la baza dezvoltării personale [25].

### **Manifestarea inteligenței sociale la copiii contemporani din clasele primare**

Relativ există puține date despre diferitele aspecte ale inteligenței sociale și dezvoltării acesteia la copiii din clasele primare. Domeniul interacțiunii sociale, relațiilor cu semenii și

adulții ocupă un rol central în viața adolescentului la etapa următoare a vieții. Totuși elevul din clasele primare are alte obiective caracteristice vârstei. Așa dar, adaptarea la școală și incluziunea în procesul educațional solicită perfecționarea componentelor cognitive, emoționale și comportamentale ale inteligenței sociale.

Per ansamblu, copiilor de vârstă școlară mică le sunt specifice nivele mici sau medii ale dezvoltării inteligenței sociale, și, practic, ale tuturor componentelor acesteia. Elevii clasei întâi cu vârsta de 7 ani manifestă dezvoltare insuficientă a conștiinței de sine, adesea având o autoapreciere inadecvată; se observă dificultăți în perceperea socială și comunicare [24]. La 8-10 ani (în cazul în care copilul învață în clasele 2-4), dezvoltarea componentelor inteligenței sociale se produce neconcomitent. Nivelul dezvoltării capacităților legate de conștiința de sine și deprinderile sociale, către clasa a 4-a, crește considerabil [23].

Aspectul cognitiv al inteligenței sociale presupune prezența unor cunoștințe sociale și posibilitatea prognozării sociale bazate pe conștiința propriei dezvoltări [19; 22]. Motiv pentru care, particularitățile conștiinței de sine a elevilor din clasele primare prezintă interes deosebit.

Perceperea de sine la copiii de vârstă școlară mică include caracteristici obiective (lumea înconjurătoare materială, contactele sociale, tipurile de activități preferate sau îndeplinite) și subiective (motivarea comportamentului, relațiile, sentimentele, trăsăturile personalității). În același timp, caracteristicile obiective prevalează considerabil asupra celor subiective. Creșterea numărului de caracteristici subiective în perceperea de sine se poate realiza prin intermediul activităților de dezvoltare implementate în clasele 3-4, în cadrul cărora copilul învață să se compare cu semenii, precum și se explorează pe sine însuși [9]. Conștientizarea caracteristicilor subiective este necesară anume la dezvoltarea inteligenței sociale a copilului.

Elevii claselor primare cu un grad înalt de stimă de sine, susținut de reușită „bună”, bunăstare în familie și relații de prietenie cu semenii, dezvoltă valori, precum dragostea și prietenia, creativitatea și explorarea, fiind capabili să iasă din situații conflictuale și sugerându-le semenilor soluții de compromis sau „armistițiu”. În același timp, școlarii de vârstă mică cu grad scăzut de stimă de sine au mai puține succese: o reușită mai mică, mai puțini prieteni, situații dificile în familie. Sentimentul inferiorității se asociază nu cu valori generale umane, ci cu cele ale puterii, dominației, întâietății; inclusiv cu diverse comportamente în situațiile de conflict: afirmarea opiniei proprii cu orice preț, agresivitate.

Atitudinea critică față de sine se dezvoltă la vârsta școlară mică, fiind considerată o noutate în această perioadă. Între 7 și 10 ani (cu studierea în clasele 1, 2 și 3) descrește nivelul aproape tuturor aprecieri particulare de sine care formează eul real, și crește discrepanța între eul real și cel ideal. Totodată, criteriile de apreciere a eul-ui ideal deja sunt formate la vârsta de 7 ani a elevilor din clasa 1-a, și nu se schimbă pe parcursul a trei ani de învățare în școală. Se presupune că această discrepanță între eul real și eul ideal stă la baza dezvoltării percepției de sine care la ieșirea din vârsta școlară timpurie dobândește o funcție regulatoare [1].

În prezent, în era digitalizării, se atestă o relație dintre conștiința de sine și utilizarea gadgeturilor de către copii, în primul rând, implicarea copiilor în jocurile de computer. Studiul realizat în rândul copiilor claselor 1-4 scos la iveală particularități ale conștiinței de sine a utilizatorilor activi și neactivi ai jocurilor de computer. Pentru utilizatorii activi caracteristic sunt autoaprecierea neadecvată, identificarea de sine cu personajele din jocurile de computer și, respectiv, tendința de autorealizare în câmpul realității virtuale. În același timp, utilizatorii neactivi nu au astfel de identificare, preferând autorealizarea în lumea reală. Utilizatorii neactivi se acceptă pe sine, iar imaginea lor despre sine este mai definită. Pe de altă parte, utilizatorii activi, pot manifesta neliniște și întâmpină dificultăți în descrierea eului fizic și stărilor emoționale proprii [16]. Implicarea excesivă în jocurile de computer nu contribuie la dezvoltarea adecvată a conștiinței de sine și, prin urmare, face mai dificilă formarea inteligenței sociale.

Pe lângă perceperea de sine, copilul are nevoie de perceperea celor din jur, a comportamentului lor. Diapazonul cunoștințelor sociale se extinde pe tot parcursul vârstei școlare mici. Copiii de 9-10 ani percep mai bine unele relații cauză-efect în comportamentul altor oameni, decât cei de 7-8 ani. Băieții de 9-10 ani își apreciază înalt deprinderile sociale [20].

Aspectul emoțional sau inteligența emoțională (capacitatea de a înțelege, a exprima adecvat și a controla propriile emoții, de a înțelege emoțiile și motivele de comportament al altor persoane, de a le compătimi) reprezintă o importantă componentă a inteligenței sociale și o bază a competenței sociale [18; 19; 28]. Aici contează diferențierea de gen. Fetele de vârstă școlară timpurie își înțeleg starea emoțională mai bine decât băieții. Copilul care menține relații emoționale cu colegii de clasă și care se bucură de oarecare popularitate în grupul de elevi poate percepe mai bine emoțiile, având deprinderi sociale mai dezvoltate [20]. Copii care se bucură de respect din partea semenilor lor au capacitatea de a-și exprima emoțiile mai adecvat situației. Bunăoară, își pot exprima mai ușor emoțiile negative, precum mânia sau tristețea, și sunt capabili să depășească mai ușor stările de neliniște [29].

Aspectul comportamental al inteligenței sociale (capacitatea de a-l asculta pe celălalt om, de a se include în munca comună, adaptarea socială) poate fi apreciat în cazul copiilor de vârstă școlară timpurie, preponderent, după gradul de adaptare sau neadaptare a copilului la viața școlară. În cazul școlarizării copiilor la vârsta de 5-6 ani (adică, la vârsta preșcolară târzie) copii sunt practic incapabili de a se adapta la școală și a se obișnui cu absența părinților [10]. Dificultățile de adaptare se observă la 55% din copiii de vârstă școlară timpurie. Totodată, în condițiile nivelului mic de adaptare survine pericolul de a dezvolta atitudine negativă față de școală, apare neliniște și temeri legate de școală, precum și atitudinea ambivalentă față de profesor [8].

Există grupuri ale elevilor din clasele primare care se ciocnesc de probleme foarte mari în adaptare școlară. Competența comunicativă joasă, posedarea insuficientă a limbajului literar, face dificilă interacțiunea cu profesorul și semenii, fiind specifice pentru copiii cu devieri de dezvoltare și copiii din familii cu statut social și venit redus. Adaptarea copiilor de emigranți care aparțin altei culturi este deosebit de dificilă atunci când părinții tind să păstreze tradițiile etnoculturale și resping valorile societății în care au migrat [7].

Adaptarea la viața școlară e asociată cu bunăstarea generală psihologică (subiectivă) a copilului. Totodată, bunăstarea emoțională ține de capacitatea de a-i ierta pe ceilalți, manifestând compătimire și milă pentru ei. În același timp, bunăstarea socială corelează cu bunăstarea, capacitatea de a ierta greșelile celorlalți, competența comunicativă, capacitățile de lider [4]. Cele mai grave cazuri de dezadaptare școlară se observă în situațiile de bullying. S-a constatat că formarea poziției de victimă provoacă hărțuirea în școală, iar poziția care previne victimizarea, se produce sub influența familiei. Mamele pot încetini formarea la copii a anumitor roluri sociale caracteristice pentru sexul lor. Victimizarea la băieți apare în cazul comportamentului supra-ocrotitor, iar la fete – în cazul ostilității din partea mamei. Factorul protector în cazul victimizării și dezvoltării formelor adecvate de interacțiune între copii este susținerea din partea părinților, comunicarea în familia emoțional- pozitivă [15].

Toate trei aspecte ale inteligenței sociale sunt strâns legate. Printre cele mai frecvente dificultăți de ordin comunicativ se numără incapacitatea copilului de a manifesta empatie, dificultatea inițierii contactului, lipsa atitudinii pozitive față de celelalte persoane, dificultăți de înțelegere a situațiilor sociale, incapacitatea de a identifica corect contextul expresiei verbale și non-verbale [30].

Întrucât la vârsta școlară mică inteligența socială și competențele de comunicare sunt dezvoltate insuficient, în prezent se implementează diverse programe de dezvoltare. Astfel, formarea intensivă a competențelor de comunicare la copii se produce prin organizarea mediului școlar colectiv distribuit; formare direcționată ce include etapele de identificare și corectare (ce asigură lucrul individual cu copiii), de comunicare și acțiune, și etapa reflexivă [2; 6]. Prin cuprinderea tuturor segmentelor procesului educațional, dezvoltarea inteligenței sociale în cazul copiilor din clasa 1 se bazează pe comunicarea personală non-situațională cu adulții semnificativi (profesorul și părinții), care exclude orientarea doar spre succesele și nereușitele copilului în procesul educațional [24].

## **Concluzii**



Pentru copilul de vârstă școlară mică deosebit de importante sunt contactele cu semenii și învățarea noului său rol social de elev al claselor primare. Aceste două scopuri de bază la etapa respectivă de vârstă solicită de la copil un anumit grad de dezvoltare a inteligenței sociale și a unui spectru destul de larg al deprinderilor sociale. Formarea deprinderilor sociale necesare în viața școlară și dobândirea unui statut social favorabil în grupul de elevi depind decisiv de învățător și părinți. Structurarea în interiorul grupului din clasă se bazează pe atracție (atitudine emoțională față de semenii), care, la rândul său, depinde de evaluarea pedagogului. Așteptările pozitive ale învățătorului față de copil contribuie la stabilirea relațiilor cu colegii de clasă, creșterea statutului în grup și a nivelului de bunăstare subiectivă.

Părinții își pot ajuta copiii în dezvoltarea capacităților de reflecție, observarea de sine, a propriilor emoții și trăiri, identificarea acestora realizate prin congruența părinților, capacitatea lor de a le explica copiilor bazele comunicării și limbajului corpului, capacitatea de a observa mimica și gesturile, tonalitatea vocii, și alți parametri ai comunicării de zi cu zi. Este important de a petrece mai mult timp cu copiii, organizând activitatea comună cu o tonalitate emoțională pozitivă și mai interesantă decât realitatea virtuală în gadgeturi și televizor. Acest lucru este important pentru dezvoltarea bune înțelegeri și crearea unor relații sănătoase atât în familie, cât și în școală [5].

Adulții semnificativi trebuie să-l stimuleze pe copil pentru comunicabilitate, intenția de manifestare a inițiativei în discuție, abilitatea de a cere ceva amabil, de a fi receptiv, capacitatea de a nu se teme să se apere când este necesar. Pentru aceasta este nevoie de a-l învăța pe copil să se orienteze în situații dificile și ambigue, de a soluționa conflictele la etapa inițială de apariție a acestora. Fără factorului vârstei, este imposibil prevederea multor lucruri din timp, prioritar fiind de a-l învăța pe copil de mic să interacționeze în mod productiv și adecvat [29].

#### **Bibliografie:**

1. Архиреева Т.В. Развитие критического самоотношения у детей младшего школьного возраста // Вестник практической психологии образования. 2013. № 1. С. 54–57.
2. Батырева С.Г. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции младших школьников: Автореф. дисс.... канд. психол. наук. М., 2017. 25 с.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
4. Волчегорская Е.Ю. Индивидуальные достоинства как предикторы качества жизни младших школьников // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 113–119.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Родителям: книга вопросов и ответов. СПб: АСТ, 2012. 192 с.
6. Заречная А.А. Психологические условия развития коммуникативной компетентности у детей 6-8 лет с разным темпом психического развития: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2018. 24 с.
7. Карабанова О.А. Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье: кросс-культурный аспект // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 15–26. DOI:10.17759/jmfp.2017060202
8. Карабанова О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 16–26. DOI:10.17759/pse.2019240502
9. Карпушова О.А. Образ сверстника как фактор развития самопознания младших школьников в образовательном процессе: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2016. 26 с.
10. Егоренко Т.А., Безрукавный О.С. Проблема психолого-педагогической адаптации детей к образовательному пространству // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 3. С. 59–65. DOI:10.17759/jmfp.2016050306
11. Кондратьев М.Ю., Лисицина А.А. Особенности интрагруппового структурирования классов в начальной школе и на рубеже начальной и средней школы // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 21–40.

12. Кулагина И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста. Учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 291 с.
13. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. 423 с.
14. Лубовский Д.В. Феноменология и динамика развития внутренней позиции современных младших школьников // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 6. № 2. С. 50–67. DOI:10.17759/psyedu.2014060204
15. Новикова М.А., Реан А.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 112–120. DOI:10.17759/pse.2018230411
16. Пахомова В.Г. Психологические аспекты влияния игровой виртуальной реальности на формирование образа Я у младших школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 48–56. DOI:10.17759/pse.2017220506
17. Психология детей младшего школьного возраста. Учебник и практикум для академического бакалавриата / Под ред. А.С. Обухова. М.: Юрайт, 2019. 424 с. Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. Т. 11. № 1. С. 67–84.
18. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. 2006. Т. 3. № 1. С. 30–38.
19. Савенков А.И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 7–15. DOI:10.17759/jmfp.2018070201
20. Семенов В.Ю. Возрастно-половые особенности социоэмоционального интеллекта младших школьников и подростков: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2016. 22 с.
21. Социальная возрастная психология / Толстых Н.Н. [и др.]. М.: Академический проект, 2019. 345 с.
22. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Любина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
23. Тарасова К.С. Типы конкурентного поведения младших школьников с разным уровнем развития социо-эмоциональной компетентности в условиях соревновательных игр: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2016. 33 с.
24. Шилова О.В. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2009. 25 с.
25. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: АСТ, 1996. 592 с.
26. Besi M., Sakellariou M. Transition to Primary School the Importance of Social Skills // International Journal of Humanities and Social Science (SSRG – IJHSS). 2019. Vol. 6. № 1. P. 33–36.
27. Cohen C. Raise Your Child's Social IQ: Stepping Stones to People Skills for Kids. Advantage Books, 2000. 244 p.
28. Mayer J.D. Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model. NY: National Professional Resources, 2004. 329 p.
29. Pace K.L. A community youth development. Approach to enhancing character development // Community Youth Development: Programs, Policies, and Practices. 2003. P. 248–272
30. School-Based Social Skills Training for Children With Autism Spectrum Disorder / Radley K.C. [et al] // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 2015. Vol. 32. № 4. P. 256–268.

## СОВРЕМЕННАЯ КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**Родион ДЖАМАЛЕТДИН**, магистр филологии, PhD,  
специалист нейрографики Института психологии творчества,  
член Академии педагогических наук Казахстана  
/Республика Казахстан/

**Елена СИРОТА**, доктор филологии, конференциар,  
Бельцкий государственный университет Алеко Руссо  
/Республика Молдова/

**Abstract:** *The article deals with the psychology of modern teaching of world literature and languages and describes the accompanying concepts.*

**Keywords:** *concepts of literature, psychology of literature, psychology of teaching, world literature.*

Изучение мировой литературы – эффективный способ изучения языка, культуры, приобретения знаний лингвистического характера. С развитием цифрового образования преподавание мировой литературы претерпело значительные изменения [1].

В контексте изучения иностранных языков мировая литература должна быть включена в учебный план отдельной дисциплиной [2]. Поскольку литература – это творческий синтез, сочетающий в себе искусство, культуру и традицию речи, осуществляющий оформление языковых, культурных и психологических особенностей обучающихся.

Литература расширяет мировоззрение учащихся, формирует представление о явлениях и событиях, произошедших и повлиявших на ход истории.

При изучении литературы происходит трансформация контекстуальных форм в абстрактные представления и конструкции, которые представлены художественными образами и формами.

В современной методике обучения мировой литературе используются разнообразные подходы, формы и методы обучения, позволяющие осуществлять многогранный комплексный подход к изучению мировой литературы. Все это призвано облегчить процесс усвоения не только литературного произведения как такового, но и дать возможность одновременно познакомиться с языком, культурой и мировоззрением в каждом изучаемом литературном произведении [3].

Использование современных подходов в преподавании и изучении мировой литературы является достаточно сложной задачей как для преподавателей, так и для обучающихся. Это формирует необходимость формирования новых направлений педагогической психологии и личностного подхода в обучении [4]

Преподавание литературы и изучение языка демонстрирует взаимосвязь между психопедагогическими и методологическими аспектами изучения мировой литературы и культурологии. Герменевтические аспекты литературоведения, интерпретация и представление учителем дословной информации облегчают процесс понимания и осмысления идеи литературного произведения.

Комплексность подходов изучения мировой литературы предполагает актуализацию интегрированности задач в рамках одной дисциплины, которые способствуют более эффективному изучению литературного процесса и художественного текста во всех его проявлениях.

Педагогические технологии дают возможность представления проявления многих форм и методов обучения с учетом психофизиологических особенностей учащихся и

студентов в соответствии с принципами личностно-ориентированного обучения. Из числа современных подходов в обучении мировой литературе можно выделить:

1. **Формалистический** (собственно литературоведческий подход) представляет текст как данность, независимую от внешних факторов, «искусство как искусство»; текст - главное в этом аспекте.
2. **Нравственно-гуманистический** подход основан на центральном расположении человека в литературном произведении. Как правило, тут уделяется внимание нравственно-этическим проблемам, в которых проявляется идея собственной воли человека, свободного выбора между добром и злом; описываются события социального поведения и правила общества. Человек в этом контексте есть разумное существо, наделенное интеллектом, мышлением, эмоциями.
3. **Исторический** подход предполагает изучение литературы как части исторической эпохи, реалий, в которых создавалось произведение. Литературные герои – это фигуры своего времени и общества, которые являются участниками центральных сюжетов в литературном произведении. Преподаватель разъясняет исторические условия сюжетов в хронологическом изложении и ступенчатой (этапной) системе подачи материала. Такой подход хорошо работает в старших классах, где подобная информация предоставляется впервые. Анализируя подобные произведения, приходим к выводу, что история страны и национальные культурные традиции оказали влияние на автора и его литературное творчество.
4. **Культурологический** подход позволяет воспринимать литературу как пропагандиста и носителя культурных, языковых и национальных традиций. Литературное произведение представляет собой совокупность социальных, идеологических и культурных концептов; оно создано и существует как ценность в общекультурной среде, к которой принадлежал автор на момент создания изучаемого литературного произведения. Это эффективный способ познакомиться с культурой через призму психологии литературы. Это принцип, суть которого - изучение культуры через литературу.
5. **Психологический** подход, восходящий к идеям психоанализа, предполагает восприятие литературы через призму психологических особенностей автора как личности. Этот подход учитывает психологию персонажей, творческий процесс. С таких позиций литература – проявление личности автора, его психопортрет, проявление заблуждений, комплексов, образов, повторяющихся тем и аллюзий.

В ходе анализа научной литературы по педагогике и психологии можно прийти к выводу, что в современном образовательном пространстве происходит активный процесс интеграции различных концептуальных методов в ходе преподавания мировой литературы, а также интеграции самой литературы в смежные дисциплины.

Разнообразие методов способствует всестороннему усвоению литературы. В дальнейшем материалы настоящего исследования могут послужить для разработки комплексных подходов и методик концептуального обучения литературы, что, несомненно, будет способствовать повышению профессионального уровня и методического мастерства учителей языков и литературы.

Таким образом, концептуально-личностно-ориентированный подход позволяет упростить основание учебного плана предмета, учитывающий интересы учащихся в ходе изучения мировой литературы. Анализ концептов в области диверсификации и эффективного синтеза подходов литературных произведений позволяет не только изучать фактический материал, но и овладевать языками, ориентироваться в культурно-ментальных и художественных особенностях народов мира.

#### **Список использованной литературы**

1. Игнатова Н.Ю., Образование в цифровую эпоху, Нижний Тагил, 2017 г.
2. Д.В. Ратницина, Обоснование необходимости включения в учебный план бакалавриата направления «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык») учебной

- дисциплины «Латинский язык и античная культура», Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, 2011
3. Методика преподавания литературы: Учеб, для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / Р. Ф. Брандесов, Т. В. Звере, М. Г. Качурин и др.; Под ред. З. Я. Рез.— 2-е изд., дораб.— М.: Просвещение, 1985 г.
  4. О. М. Фархитдинова «Педагогика и психология» / Учебное пособие, Екатеринбург, 2015 г.

**CZU 159.9:341.43**

## **ACORDAREA ASISTENȚEI SPECIALIZATE COPIILOR REFUGIAȚI ȘI FAMILIILOR ACESTORA**

**Ludmila BEJENARI**, psiholog,  
Șef SAP Edineț, Moldova

***Abstract:** Throughout life, each person is facing more or less personal significant losses. Every human being has a pretty clear idea about who or what they would be sorry to lose. Disorders that develop after an experienced psychological trauma affects all levels of human functioning, lead to persistent personal changes not only among direct participants, but also among eyewitnesses and their families.*

***Keywords:** loss, disorder, psychological trauma, personal changes, family.*

Migrația forțată este una dintre „situațiile psihosociale anormale” asociate cu un risc crescut de tulburări mintale, deoarece o persoană se află într-o situație de viață insolubilă și se confruntă cu sarcina de a face față unor circumstanțe extrem de dificile. Migranții forțați în procesul de mutare dureroasă și adaptare la un loc nou se confruntă cu multe probleme economice, sociale și psihologice insolubile. Foarte des, migranții forțați fug din punctele fierbinți și, de regulă, exodul lor este însoțit de hărțuiri, amenințări la adresa vieții lor, uneori. O persoană intră într-un mediu cultural diferit și trăiește în legătură cu această disonanță cognitivă, emoțională, motivațională. Îi este foarte greu, încearcă să se adapteze la un mediu nou și este foarte greu să facă asta.

O analiză a tulburărilor mintale ale migranților forțați arată că acestea sunt complexe:

- problemele afectează toate sferile principale ale personalității — emoțional, cognitiv, comportamental, motivațional, comunicativ;
- probleme ale sănătății mintale a migranților, suprapuse unul altuia, pot duce la probleme globale de personalitate, una dintre problemele esențiale ale refugiaților este criza de identitate;
- există simptome psihosomatice și diverse tulburări nevrotice, inclusiv depresie, suicidalitate, tulburări de anxietate, temeri.

Probleme psihologice specifice ale migranților forțați adulți (Yuryeva L.N., 2002):

- „pierderea sentimentului de înrădăcinare” - migrația forțată distruge modul obișnuit de viață al unei persoane; îi este greu să se despartă de mediul său geografic, climatic, cultural și social obișnuit - de tot ceea ce i-a „hrănit” existența și viața activă, o persoană este depășită de sentimentul că își pierde „rădăcinile” cu care s-a identificat;

- sentimentul de „vinovăție a supraviețuitorului ” apare în rândul refugiaților din „puncte fierbinți”, deoarece mulți dintre ei au fost ținuți ostatici, s-au aflat în zona de război, și-au pierdut cei dragi, au suferit un stres traumatic sever;

- șoc din cauza dezordinei domestice — majoritatea persoanelor migrante interne stabilite în centre special organizate se confruntă cu probleme materiale, uneori nu au facilități de bază, dar, în ciuda acestui fapt, împreună, umăr la umăr, încearcă să păstreze tradițiile și normele sociale familiare, limba și cultura;

- lipsa sprijinului din partea „fraților în nenorocire ” - refugiații care trăiesc într-un mediu urban cu sprijinul rudelor ce se află într-o situație financiară mai bună, au mai multe oportunități

de a se bucura de beneficiile vieții de oraș și se simt mai puțin izolați de societate; dar le este mult mai greu să proceseze o traumă gravă, să treacă peste o criză spirituală, întrucât sunt lipsiți de sprijinul „fraților în nenorocire”, această categorie de refugiați se confruntă cu o alegere grea: fie trebuie să-și abandoneze tradițiile și normele sociale obișnuite și să se asimileze cu o cultură și valori „străine”, fie trebuie să-și păstreze identitatea și să-și găsească „nișa” pentru a se reafirma în societate;

- șoc cultural, care poate dura foarte mult timp; o persoană a crescut într-un mediu diferit, iar mecanismele de adaptare pe care le-a dezvoltat în timpul vieții anterioare pot să nu funcționeze într-un mediu nou; este obișnuit să aibă de-a face cu oamenii, obișnuit să reacționeze la ceilalți într-un anumit fel, iar acum ajunge într-un alt mediu cultural și simte că arată ridicol, că i se acordă prea multă/puțină atenție, că face ceva greșit, pe măsură ce asimilează o nouă cultură, depășește această criză și devine capabil să accepte o cultură străină;

- izolarea și respingerea de societate - o comunitate de oameni care au o soartă comună și au îndurat aceleași greutăți are sentimentul de a fi diferită de ceilalți; pe de o parte, acest fenomen se exprimă într-o „mândrie” iluzorie că au trecut prin astfel de încercări, au îndurat ceva atât de unic încât doar „ai lor” îl pot înțelege; „alii” „nu înțeleg absolut nimic în această viață”; în același timp sunt chinuți de un sentiment de izolare și respingere;

- victimizarea - percepția despre sine ca victimă (din engleză, victimă - victimă), condițiile sociale dificile obligă refugiații în poziția de victimă și adesea victimizarea este un simbol al opoziției față de noile valori care emană dintr-o cultură „străină” ; în acest caz, se creează o „imagine a inamicului”, dar partea opusă este acum un nou mediu social - populația locală și, prin urmare, de multe ori se creează situații de tensiune constantă și conflicte între refugiați și populația locală;

- șocul traumatic pe care îl poate experimenta un migrant forțat se datorează faptului că exodul oamenilor poate fi cauzat de război, conflicte armate și decesul celor dragi.

Migrație forțată, durere nevărsată, agresiune nerostită și neexprimată, un sentiment de demnitate încălcată - toată această „moștenire” cade greu pe umerii fragili ai copiilor și adolescenților.

Problemele psihologice specifice ale copiilor migranților forțați se reflectă în neoplasmelor lor psihologice

□ victimizarea (experimentarea de sine ca victimă ) și începuturile „imaginei dușmanului”; în centrele de refugiați se vorbește constant despre război, înfrângere, persecuție, exil; se poartă conversații pe subiecte precum nostalgia trecutului, anxietatea față de viitor, nemulțumirea față de prezentul nerezolvat; se creează un nou „folclor refugiat” - poezii și cântece despre evenimentele traumatizante ale războiului, pe care copiii încă de mici le „sug cu laptele mamei”; în astfel de condiții, copiii dezvoltă victimizare; ideile copiilor despre agresor, care este de vină pentru nenorocirea familiei și a poporului său, formează în psihicul copilului un echivalent foarte specific al „imaginei dușmanului” – intoleranță față de „ceilalți”;

□ frica de străini; experiența traumatizantă a membrilor familiei sale, nivelul ridicat de anxietate, poveștile altora despre război - toate acestea în tabloul său despre lume care legau ferm imaginea unui străin cu o amenințare, care a stat la baza fricii, fricile nevrotice care au apărut ca urmare a unei traume, pe de o parte, au o intensitate superputernică (de panică) și, pe de altă parte, sunt lungi în timp și, prin urmare, sunt de natură distructivă, copilului îi este greu să pună în cuvinte experiența traumatizantă, poate că trauma a fost primită la o vârstă la care încă nu putea vorbi, așa că copilul exprimă adesea experiența dureroasă prin comportament, copiii preșcolari, când au apărut străini, s-au grăbit imediat să caute adăpost - unii la subsol , unii sub scări, alții ascunși în colțuri;

□ hiperactivitate; în munca cu copiii de această vârstă, hiperactivitatea lor, care se manifestă în acțiuni haotice, impulsive, este deosebit de izbitoare; poate fi destul de dificil să aduci organizarea în grupuri la sesiunile psihologice; poate, cu astfel de acțiuni neordonate, copiii încearcă să transmită evenimente de neînțeles care le-au căzut în cap, pe care nu sunt capabili să le exprime în cuvinte;

□ deformarea imaginii lumii; trauma distorsionează imaginea lumii umane; un copil cu un sistem de credințe care nu a fost încă format se confruntă cu pericolul formării în el, sub influența traumei, a unei imagini inițial deformate a lumii - lumea ca sursă de evenimente sinistre, ostile, persecutoare, și persoana însăși în ea - neprotejat, neajutorat, o victimă; o astfel de imagine a lumii privează copilul de libertatea de alegere, îi blochează vitalitatea și, dacă nu este schimbată, atunci în viitor se va întoarce împotriva personalității personale și a societății;

□ probleme de atenție, memorie, învățare; migrația forțată ca experiență traumatizantă pentru un copil are un caracter incomplet, copilul nu este capabil să se împace cu ostilitatea lumii din jurul său și tot timpul speră la un miracol care să-i facă familia, toate rudele și prietenii fericiți; prin urmare, experiența traumatică poartă o tendință de actualizare constantă; pentru un copil, această actualizare este un proces destul de dureros, iar cea mai mare parte a energiei sale vitale este direcționată spre a rezista acestei tendințe, pentru a reduce emoțiile dureroase; aceasta, desigur, lasă o amprentă asupra activității cognitive - atenție, memorie, gândire;

□ vise traumatice și tulburări de somn - unul dintre semnele experienței traumatice „neexploatate”, somnul traumatic provoacă emoții dureroase, acest lucru provoacă plâns, mormăit, sărituri din pat, mers în timpul somnului, adesea dimineața copilul nu își amintește ce a visat, coșmarurile și reacțiile aferente pot apărea și la copiii netraumatizați, dar dacă sunt recurente ca natură și durată, acest lucru ar trebui considerat un semn de traumă;

□ tulburări psihosomatice la copii: enurezis, astm bronșic, neurodermatită etc., în procesul de reabilitare psihosocială, este important să ne amintim că experiența traumatică se află în spatele acestor tulburări și, în consecință, să direcționăm munca nu numai către tratamentul simptomelor, dar și la procesarea experienței traumatice; copiii și adolescenții cu tulburări similare, pe lângă faptul că sunt incluși în ședințele de reabilitare, este de dorit să se ofere psihoterapie individuală și consiliere familială, astfel încât membrii familiei să înțeleagă esența tulburărilor psihosomatice și, la rândul lor, să ajute copilul să depășească aceste probleme.

Asistența psihologică acordată migranților este următoarea (Shamrei V.K., Lytkin V.M., 2007, pp. 61-68):

□ este necesar să se ajute la supraviețuirea evenimentelor negative ale vieții - pierderi, privațiuni, schimbări care apar înainte și în timpul reînălțării;

□ este nevoie de ajutor în depășirea crizei de identitate socială și personală (transformări dramatice ale ideilor individului despre sine și locul său în sistemul relațiilor de viață);

□ este necesar să-i ajutăm pe migranți să-și înțeleagă în mod adecvat situația, să se adapteze cultural - pentru că au ajuns în altă țară și trebuie să trăiască conform legilor acesteia pentru a avea succes; cu cât o persoană aderă mai strict la modelele sale culturale obișnuite de comportament, aprobate social în vechea cultură, cu atât îi este mai dificil să se adapteze la noul mediu;

□ pentru a-i ajuta pe refugiați să-și formeze stabilitate psihologică, ei vin adesea în țară cu o ascensiune emoțională, li se pare că vor face față tuturor problemelor, iar după ceva timp euforia trece, iluziile sunt distruse și nu mai există puterea rămasă, resursele psihologice sunt epuizate; ajutorul devine necesar pentru cei care ieri au făcut față singuri greutății problemelor;

□ asistența psihologică acordată refugiaților nu poate fi pusă în aplicare în mod adecvat fără a se ocupa de experiența dificilă de viață a refugiaților - cu experiențe de suferință, pierdere, privare care însoțesc relocarea forțată, precum și experiențe ale faptului însuși de a-și pierde patria, de a fi tăiat de la rădăcini. .

Programele psihocorective au fost elaborate în funcție de tipul de problemă a victimei, de caracteristicile personale, de nivelul de dezvoltare cognitivă, de caracteristicile culturale, precum și de gradul de cunoaștere a limbii ruse. În funcție de caracteristicile victimei, s-a pus accent pe metode verbale sau non-verbale; munca s-a desfășurat în cadrul consilierii individuale, terapiei individuale.

În munca psiho-corecțională cu refugiații adulți, accentul sa pus pe:

- corectarea stării psihice;
- corectarea problemelor la nivel cognitiv, exprimată în aplanarea ideilor despre perspectiva tipului de viață și în restrângerea ideilor despre rolurile sociale;
- corectarea problemelor la nivel emoțional, exprimată într-o scădere a tendințelor empatice, și într-o modificare a severității măsurii încrederii în ceilalți, reprezentanți ai populației locale;
- depășirea dificultăților în comunicarea interpersonală, interacțiunea interculturală;
- corectarea problemelor la nivel comportamental, exprimate în formarea unor strategii inadecvate de adaptare la un nou mediu socio-cultural;
- privind formarea unor strategii eficiente de adaptare la noile condiții;
- depășirea conflictelor personale;
- rezolvarea problemelor familiale - maritale și copil-parentale.

În munca psihocorecțională cu copii, accentul sa pus pe:

- dezvoltarea abilităților de comunicare și a abilităților de autoexprimare creativă;
- pentru a reduce nivelul de frică și anxietate.

#### **Bibliografie:**

1. Eremina L.Yu. Prevenirea stărilor psihologice de criză la copiii din zona de urgență / L.Yu. Eremina // Culegere de lucrări științifice. – M.: MGPU, 2006.
2. Eremina L.Yu. Sistemul de lucru socio-psihologic cu copiii care se confruntă cu consecințele situațiilor de urgență / L.Yu. Eremina // Psihologie sistemică și sociologie, 2011.4.
3. Romanova E.S. Potențialul științei învățământului superior în asigurarea dezvoltării civile și profesionale a participanților la procesul educațional // Psihologia și Sociologia Sistemului. 2010. №2. S.28-42.
4. Ryzhov B.N. Periodizarea sistemului de dezvoltare // Psihologia și sociologia sistemului. 2010. №2. pp.5-25.
5. Selye G. Stres fără suferință - M.: Progress, 1982.
6. Tarabrina N.V. Atelier de psihologie a stresului post-traumatic. - Sankt Petersburg: Peter, 2001.
7. Vasilyuk F.E. Psihologia experiențelor. - M.: Editura Universității din Moscova, 1984.

**CZU 37.018.4**

## **ÎNVĂȚAREA MIXTĂ**

**Ionuț-Constantin MANOLE**, profesor, doctor,  
Colegiul Național „Kemal Atatürk”, Medgidia, România

***Abstract:** Blended Learning, or mixed online and offline education, is a method that combines online learning technologies and opportunities with traditional face-to-face classroom methods. Blended learning is useful in all environments. In formal school, university and vocational education, but also in non-formal settings. The opportunities offered by the online environment are absolutely welcome. Whole group assessments, individual assessments, questionnaires, then microlearning or one-to-one training sessions*

***Keywords:** blended learning, online environments, methods, strategies.*

Comunicarea este primul obstacol pentru cadrele didactice care s-au confruntat cu predarea online. Întrebarea principală este: cum se păstrează o legătură eficientă cu educabilii? Platformele de discuții, forumurile, sesiunile în direct, poșta electronică și apelurile video reprezintă instrumente utile în procesul educativ desfășurat în mediul virtual, însă niciun



instrument nu va funcționa atunci când la un capăt este un elev confuz și la celălalt un profesor care se luptă să normalizeze procesul educațional.

Următoarele rânduri propun câțiva pași simpli care pot fi urmați pentru a fi asigurate premisele unui proces educativ benefic pentru cursant în mediul virtual.

Un aspect ar fi amestecarea diferitelor moduri de comunicare. Comunicarea profesorilor cu elevii poate fi prin text, video și/sau audio. Fiecare metodă are propriile puncte forte și limitări.

*Text* - compunerea mesajelor prin text este, fără îndoială, cel mai eficient mod de a comunica cu elevii online. Dar asta nu înseamnă că este cel mai bun mod. Fără limbajul corpului sau tonul vocii, cadrul didactic va trebui să depună un efort suplimentar pentru a se asigura că instrucțiunile și feedback-ul nu devin prea impersonale.

*Video*-videoclipurile sunt o modalitate excelentă de a rămâne conectat. Elevii se vor simți mult mai aproape de cadrul didactic dacă pot vedea fața și auzi vocea acestuia. Cu toate acestea, vor avea nevoie și de o tehnologie fiabilă pentru descărcare sau transmisie, de aceea, profesorul ar trebui să evalueze dacă acest lucru este posibil pentru toți membrii clasei.

*Audio* - o înregistrare rapidă a vocii este o modalitate ușoară de a oferi o comunicare personală elevilor. Cadrul didactic trebuie să se asigure că înregistrările sunt clare și concise. Dacă trebuie transmis un mesaj important pentru întreaga clasă, textul ar putea fi o opțiune mai fiabilă.

Profesorul poate experimenta cu cât mai multe dintre aceste moduri/strategii, după cum va considera oportun, o combinație dintre acestea va menține procesul educativ online atractiv pentru auditoriu. Va exista o perioadă de probare, în timp ce profesorul își va dăseama ce funcționează și ce nu. Câteva probleme tehnice, este posibil să apară, dar acestea sunt absolut normale în predarea online.

#### ***Elaborarea unei strategii de comunicare***

Evitarea neclarităților prin elaborarea unei strategii de comunicare clare, pe care elevii și părinții lor să o înțeleagă. Aceasta ar putea fi transmisă sub forma unui document care să includă:

- *O prezentare generală a canalelor/metodelor utilizate* – cadrele didactice trebuie să se asigure că includ, de asemenea, informații despre cum să acceseze elevii aceste canale. Împărțirea în instrucțiuni simple, pe puncte va fi necesară. Nu se va presupune niciodată că părinții sau elevii se vor “descurca ei cumva”;
- *Modul cum poate fi contactat cadrul didactic de către elevi și părinți*. Opțiunile pot include:
  - e-mail: acesta este cel mai simplu și mai eficient mod în care părinții și elevii pot lua legătura cu profesorul, deși acest lucru se poate traduce printr-o casuță poștală de e-mail permanent plină.
  - aplicații pentru comunicații (Skype, Zoom, Teams, Meet etc): acestea oferă toate avantajele unei conversații telefonice directe;
  - discuții (chat) în direct: programarea sesiunilor regulate de întrebări și răspunsuri în direct. Reducerea numărului de întrebări asemănătoare, va economisi timp. Cu toate acestea, nu este forumul ideal pentru ca părinții sau elevii să își exprime preocupările mai private;
- *Orele de program* - cadrul didactic, pentru a eficientiza propriul timp:
  - va stabili „orele de program” între care poate fi căutat; cererea va fi mare, având în vedere caracterul la distanță al contextului educativ;
  - rutina de comunicare -elevii se vor simți mult mai confortabil cu învățarea online dacă este comunicarea previzibilă. Anunțarea datelor din timpul săptămânii când profesorul va încărca activitățile zilnice și va afișa feedback-ul este necesară, astfel va fi readusă o parte din structura asociată cu o zi obișnuită de școală;
- *Ghidarea către materialele esențiale* – cadrul didactic trebuie să se asigure că elevii și părinții lor știu exact unde să găsească:
  - secvența de predare sau prezentarea generală a unității;

- programul de studiu (ca referință pentru părinți);
- fișe de lucru și activități pentru recapitularea suplimentară;

Cele mai frecvente întrebări ale părinților și elevilor vor găsi răspuns la aceste resurse, așa că acestea trebuie să fie accesibile într-un spațiu clar desemnat.

### ***Transmiterea de mesaje clare și concise***

Evitarea comunicării eronate și necesitatea de a repeta instrucțiunile se poate face prin mesaje clare și precise. Mai jos sunt prezentate câteva reguli simple:

- *mai puțin înseamnă mai mult* – organizarea pe puncte, liste și secțiuni sunt mult mai bune decât textele de dimensiuni mari. Textul poate fi împărțit vizual cu paragrafe, astfel încât să fie mai ușor de procesat de către elevi - mai ales dacă sunt abordate mai multe subiecte într-un singur mesaj;
- *utilizarea clarității în construirea/redarea mesajului* - reducerea riscului de confuzie prin reducerea limbajului sofisticat sau inutil. Este necesară adaptarea la nivelul de înțelegere al elevilor; Dacă sunt date instrucțiuni prin intermediul unui material video, este necesară și inserarea de text. Un rezumat al instrucțiunilor va fi prezent pe o tablă albă sau pe o bucată de hârtie vizibilă, astfel încât elevii să poată extrage esențialul;
- *folosirea comunicării private pentru subiecte sensibile* - dacă profesorul oferă feedback sensibil sau abordează o problemă individuală a unui elev, va face acest lucru într-un mod care nu este vizibil pentru restul grupului. Folosirea e-mailului, mesageriei private sau programarea unui apel online (cu elevii mai mari). Acest aspect consolidează încrederea și siguranța în spațiul de învățare online;
- *verificarea receptării mesajelor* – Learning Management Systems -LMS (Sistemele de Management ale Învățării) au contorizări pentru a indica adesea câți elevi au văzut un mesaj transmis, așa că profesorul trebuie să ia în calcul și aceste date. Dacă elevii nu văd mesajele sau dacă nu realizează ceea ce li s-a solicitat, va fi necesară revizuirea strategiei de comunicare pentru a fi sigur faptul că mesajul ajunge la destinație. Elevilor li-se poate cere un feedback cu privire la ceea ce funcționează și ceea ce nu funcționează în acest context.

### ***Utilizarea tonului corect al vocii în comunicare***

Tonul ca aspect necesar al comunicării eficiente cu elevii este ușor de transmis prin voce și video, dar este la fel de important să fie reprodus în scris. Fără el, elevii vor interpreta greșit mesajele cadrului didactic, sau pur și simplu îl vor percepe ca fiind plat și robotizat. Transmiterea tonului se poate face prin utilizarea:

- limbaj emoțional: acest lucru previne impresia că mesajele sunt fade și pur instructive;
- fișierele grafice dinamice (de tip GIF) și emoticoanele înviorază atmosfera în mediul online;
- limbajul și gramatica utilizată trebuie să fie adecvate: un text scris cu atenție indică faptul că profesorul a dedicat timp și implicare comunicării sale. Nu este de dorit primirea unui mesaj plin de greșeli sau cu litere majuscule agresive;
- este de menționat faptul că un salut de două minute prezentat prin intermediul unui videoclip poate da tonul zilei și crea premisele unei comunicări eficiente;

### ***Personalizarea comunicării***

Comunicarea personală îi face pe elevi să se simtă implicați și mai apropiați de cadrul didactic, iar această legătură este de ajutor în trecerea barierelor din online. Cadrul didactic își poate păstra tenta personală a comunicării prin:

- realizarea apropierii de colectivul de elevi din mediul online se poate face prin numirea fiecărui elev și interacțiunea cu aceștia, acest aspect creează o legătură simplă care indică familiaritate și conexiune;
- discutarea unor aspecte personale generale - profesorul le poate spune elevilor săi cum se simte în timpul petrecut departe de sala de clasă. Le poate prezenta animalele de companie și hobby-urile care îl bucură;

- discuții în afara subiectului: rezervarea unui spațiu pentru discuții generale online, poate fi realizat, astfel încât toată lumea să poată lua legătura și să simtă un sentiment de unitate;

Cel mai important aspect al comunicării, pentru profesori în mediul online este să fie ei înșiși. Toate lucrurile mărunte care fac ca stilul de predare să fie personal trebuie utilizate și în mediul acesta. Predarea poate părea că se desfășoară diferit, dar legătura cu elevii trebuie să rămâne aceeași, indiferent de modul cum se transmite mesajul, astfel încât aceștia să se poată baza pe mediul educațional.

#### **Bibliografie:**

- WISEMAN DG, HUNT GH. Best Practice in Motivation and Management in The Classroom. Illinois: Charles C Thomas Publisher; 2014;
- WHITE DW. What is STEM education and why is it important. Florida Association of Teacher Educators Journal. 2014.
- VOHS, K. D., BAUMEISTER, R. F., & Schmeichel, B. J. (2012). Motivation, personal beliefs, and limited resources all contribute to self-control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 943–947.
- TANNER, KIMBERLY D. (2012). Promoting student metacognition. *CBE Life Sciences Education*, 11, 113-120. Thalheimer, W. (2008). Providing learners with feedback, part 1: Research based recommendations for training, education, and e-learning.
- TANNER, KIMBERLY D. (2012). Promoting student metacognition. *CBE—Life Sciences Education*, 11, 113-120.
- TANGNEY, J., BAUMEISTER, R., & BOONE, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–324.
- STEIN J, GRAHAM CR. Essentials for blended learning: A standardsbased guide: Routledge; 2014. *International Journal of Engineering & Technology* 1009
- SMITH, R. (2008). *Conquering the content: A step-by-step guide to online course design*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHNEIDER J, MUNRO I, KRISHNAN S. Flipping the classroom for pharmacokinetics. *American journal of educational research*. 2014;2 [12 ]:1225 -9.
- ROTELLAR C, CAIN J. Research, perspectives, and recommendations on implementing the flipped classroom. *American journal of pharmaceutical education*. 2016;80[2]:34.
- QURESHI MI, JANJUA SY, ZAMAN K, LODHI MS, TARIQ YB. Internationalization of higher education institutions: implementation of DMAIC cycle. *Scientometrics*. 2014;98[3]:2295-310.
- MEICHENBAUM, D. H., & GOODMAN, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77(2), 115–126.
- MASOUMI, D., & LINDSTRÖM, B. (2012). Quality in e-learning: A framework for promoting and assuring quality in virtual institutions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 27–41. doi:10.1111/j.1365-2729.2011.00440.x
- LAGE MJ, PLATT GJ, TREGLIA M. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*. 2000;31[1]:30-43.
- KARPICKE, J. D. & BLUNT, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, 331(6018), 772-775.
- HORN MB, STAKER H. *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*: John Wiley & Sons; 2014.
- DAVIES RS, DEAN DL, BALL N. Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*. 2013;61[4]:563-80.

- COCKRUM T. Flipping Your English Class to Reach All Learners: Strategies and Lesson Plans. New York: Taylor and Francis; 2014.
- BONK, C. & GRAHM, C. (2005) The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. Pfeiffer.
- ALLEN, E. & SEAMAN, J. (2013). Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States. Wellesley, MA: Babson College.

**CZU 371.26**

## **REUȘITA ȘCOLARĂ – ÎNTRE TEORIE ȘI PRACTICĂ**

**Emil-Sorin BLOJ**, profesor consilier școlar, gr I  
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională  
Târgu Mureș, România

***Abstract:** The school success of students is a desire of all the factors involved in education. Parents, teachers, the child - everyone wants success. The theoretical elements related to this subject constituted the theme of many papers. A few ideas emerged from my experience in the department.*

***Keywords:** success, adaptation, teachers, family, attitude*

### **Preliminarii**

În actul didactic, viziunea elevilor asupra importanței implicării active în propria lor formare, are semnificații multiple ce conduc înspre obținerea unor rezultate bune la învățătură. În momentul schimbării ciclului de învățământ, nu de puține ori, cadrul didactic se confruntă cu probleme de tipul – elevi care nu se pregătesc suficient și totuși obțin rezultate bune la învățătură vs. elevi care muncesc mult și nu se bucură de roadele muncii lor. În aceste situații dascălului îi revine rolul de a investiga și de a afla care sunt motivele neconcordanțelor între studiul asiduu, munca perseverentă și rezultatele obținute.

Deși, încă din clasele mici le este insuflată elevilor formula conform căreia studiul va duce la obținerea performanțelor școlare, odată cu trecerea timpului, la vârsta adolescenței, pot apărea situații în care elevii observă unele inadvertențe care pot diminua interesul acestora pentru învățătură. Astfel, nu de puține ori, conceptul conform căruia prin muncă se poate obține orice este contestat, sau subestimat de unii elevi, în mod subiectiv – fie plecând de la nemulțumiri personale, sau ale unor colegi/prieteni, fie, pur și simplu, dintr-o atitudine „nonconformistă”, pentru a fi acceptat de ceilalți, sau pentru a face senzație. În loc să trateze propriile problemele de fond ale activității de învățare, acești elevi ajung să prezinte, în luările lor de poziție, minusurile – poate unele reale – sistemului de învățământ, sau neajunsurile cadrelor didactice – idei descoperite și prin influența părinților.

În analiza noastră plecăm de la premiza că odată ce copilul conștientizează nevoia de a învăța, de a fi stăpân pe sine – valori primite din familie, în momentul în care i se pun la dispoziție de către cadrul didactic reperele ce definesc esența ideilor pe care elevii trebuie să le rețină, succesul acestora la învățătură este garantat.

### **Problemele de adaptare la noul mediu școlar**

„Adaptarea școlară – este procesul de realizare a echilibrului dintre personalitatea în evoluție a elevului pe parcursul formării sale și exigențele ascendente ale anturajului în condițiile asimilării conținutului informațional în conformitate cu propriile disponibilități și a acordării la schimbările calitative și cantitative ale ansamblului normelor și valorilor proprii sistemului de învățământ.” [5, p. 6]

La fiecare început al unui nou nivel de învățământ apar o serie de probleme ce țin de adaptarea copilului: la noile cerințe, la noul stil de predare, eventual la un nou colectiv, care pot încetini obținerea succesului școlar. Indiferent de vârstă, adaptarea școlară vizează stabilirea unui

raport direct proporțional între dezvoltarea: intelectuală, morală, estetică, fizică sau comportamentală a elevului și cerințele școlii în aceleași direcții.

În clasa pregătitoare adaptarea copilului este condiționată de comportamentele însușite în grădiniță, dar și de capacitatea lui de a asimila un volum mare de cunoștințe prezentate într-o altă formă, destul de diferită de activitățile organizate în perioada preșcolară. În condițiile în care „Perioada de trecere de la nivelul de preșcolar la mediul școlar este considerată ca o schimbare majoră în viața copilului care produce efecte marcante”, [5, p. 5]cadru didactic îi revine sarcina de a găsi pârghiile motivaționale care să antreneze copilul în însușirea noilor achiziții și de a crea un cadru educațional care să diminueze decalajele între cele două vârste educaționale.

Clasa a V-a aduce noi provocări în fața copilului, care trebuie să treacă de la un nivel la care majoritatea disciplinelor au fost predate de un singur cadru didactic – cu ale cărui cerințe deja a fost familiarizat – la un nivel în care fiecare disciplină are un alt cadru didactic, cu stil de predare și de evaluare particular, cu pretenții diferite. Discrepanța dintre volumul de cunoștințe predat la clasa a IV-a și cerințele programelor de clasa a V-a fac adaptarea elevilor destul de dificilă. Aici intervine puterea de concentrare, deprinderea unui stil de învățare, dar și realizarea unui climat propice învățării atât în instituția școlară, cât și în mediul familiar. În ciclul gimnazial copilul devine mai conștient de faptul că aparține unei colectivități, marcate de un nou climat afectiv, în care se modifică raporturile sociale, reciprocitatea acestora fiind percepută intens de elevi.[6, p. 27]

Clasa a IX-a aduce în fața adolescentului noi provocări, deoarece în cele mai multe cazuri apare și problema schimbării colectivului de elevi, a locației instituției și implicit a mediului educațional. În acest context reușita școlară este jalonată de atitudinea pe care o va avea tânărul față de noile sarcini, dar și de relațiile interpersonale care se stabilesc între elev și colegii de clasă, dar și între elev și cadrele didactice. Adolescența este marcată de profunde transformări psihice care își vor pune amprenta într-un fel sau altul și asupra succesului sau a insuccesului școlar.

### **Mediul familiar**

Climatul în care crește copilul influențează succesul acestuia în mare măsură. Atitudinea părinților față de școală este evidentă în comportamentul copilului în sala de clasă. De multe ori, acuzele pe care părinții le aduc școlii sunt legate de ideea că profesorii nu depun suficient efort pentru a asigura succesul școlar al copiilor. Programa mult prea încărcată constituie un alt subiect abordat de părinți, atunci când vine vorba de insuccesul școlar.

Cerințele exagerate ale părinților față de reușitele școlare, scot la iveală golurile pe care copilul le are în însușirea diferitelor materii de studiu, dar și posibilitățile sale reale. De multe ori părinții consideră că doar școlii îi revine rolul educației și al instruirii copilului, fără a se raporta la veridicitatea sintagmei „cei 7 ani de acasă”. În condițiile în care, în familie, realele valori morale sunt înlocuite de altele, false, apar probleme de tipul: eșec școlar, abandon, delicvență. Pe de altă parte, lipsa modelelor pozitive din familie afectează atitudinea copilului față de procesul de învățământ.

Pentru a sprijini activitatea școlară a copiilor, familiei îi revine sarcina de a asigura climatul propice studiului, în orele petrecute în afara școlii, prin susținere emoțională și nu în ultimul rând prin asigurarea nevoilor zilnice.

Empatia dintre părinte și copil este un factor determinant al succesului școlar. Atunci când părintele înțelege nevoile și limitele copilului și le enunță și copilului, acesta capătă încredere în sine, știe că nu e singur în fața provocărilor școlare și reușește să depășească piedicile ivite.

O soluție în rezolvarea problemelor apărute la începutul unui ciclu de învățământ și care stă în puterea părinților să fie depășite este relaționarea cu ceilalți colegi. Dacă la vârste mici acest aspect este mai ușor de controlat și mai facil de urmărit, odată cu pătrunderea tânărului în adolescență ea devine aproape imposibil de coordonat. Din acest motiv, abilitățile de socializare trebuie formate de la o vârstă fragedă, astfel încât copilul să deprindă de timpuriu cooperarea cu ceilalți, dar și modul în care își selectează anturajul

Toate acestea au ca principal motiv lipsa unui cadru organizat în care să aibă loc educația părinților, în ceea ce privește atitudinea lor față de copii și modalitățile prin care aceștia pot sprijini educația copiilor.

### **Rolul studiului**

Studiul joacă un rol important în obținerea performanțelor școlare. De-a lungul celor 13 ani de învățământ – primar, gimnazial și liceal – tânărul își formează un anumit stil de studiu. Fie că este individual, fie că este de grup, acesta contribuie la consolidarea materiei, la aprofundarea cunoștințelor, la lărgirea orizontului de cunoaștere, la formarea competențelor necesare vieții.

Studiul individual presupune atât avantaje, cât și dezavantaje. Printre avantajele studiului individual se numără concentrarea atenției asupra acelor aspecte care nu au fost suficient aprofundate, la care e nevoie de mai multe repetări, sau exerciții pentru lămurirea problemelor. Mai mult, studiu individual oferă posibilitatea copiilor de a-și dezvolta creativitatea, de a fi originali și de a-și manifesta personalitatea în deplină libertate, fără a fi încorsetat de opiniile celor din jur.

Pe de altă parte, studiul individual are ca principal dezavantaj absența unei persoane avizate care să-i clarifice elevului aspectele care nu au fost înțelese, sau absența colegilor care să-l motiveze pe copil să ducă la bun sfârșit sarcina pe care a primit-o.

Studiul în grup are și el o mulțime de avantaje. În primul rând, este bine știut faptul că atunci când este pus în situația de a explica și altora ce are de făcut, copilul își clarifică sieși aspectele pe care nu le-a înțeles. Discuțiile cu ceilalți membri ai grupului de studiu îi pot clarifica aspectele neînțelese și îi pot aduce copilului noi informații despre subiectul abordat.

Deasemenea motivația este mult mai crescută într-un grup, decât în situația de studiu individual – atunci când primele dificultăți apărute, pot fi descurajante.

În al doilea rând, într-un grup de studiu, atenția copilului poate fi mult mai ușor distrasă de eventualele discuții care nu au legătură cu subiectul studiat. Un alt dezavantaj îl constituie ritmul de lucru care poate să difere de la un copil la altul și astfel elevul să nu aibă timp să aprofundeze cele însușite.

Indiferent de forma de învățare aleasă, studiul stă „la baza formării și educării tânărului”. Această sintagmă ar trebui completată de numeroase modificări ce au loc în structura psihică a elevului, în momentul în care se schimbă ciclurile de învățământ. Copilul este nevoit să se adapteze rapid avalanșei noului, să reziste la asaltul schimbărilor care îi redefinesc mediul, scara de valori, modul său de viață, personalitatea. Toate informațiile exterioare, cantitatea de nou ce vine din exterior, este greu de prelucrat și astfel răspunsul la stimuli, devine dificil de gestionat.

Sub această presiune, eșecul în noul ciclu de învățământ pare inevitabil. Stresul provocat de deciziile pe care trebuie să le ia singur, vechile clișee de reacție, care nu se mai potrivesc situației actuale, automatismele ce par învechite, impun ca standardele comportamentale să fie adaptate, unul după altul, noilor nevoi.

În acest context copilul vede la orizont doar spectrul incertitudinii unui viitor imediat sau mai îndepărtat.

### **Munca profesorului**

Situația contemporană a școlii, confirmă poziția prioritară a profesorului, în cadrul pregătirii școlare, deoarece această instituție este considerată – ca peste tot în lume – o adevărată axă prioritară a dezvoltării societății în general, a educației – în special. „Activitatea educativă exercitată asupra copilului urmărește în final realizarea unui adult bine adaptat, bine integrat în societatea în care trăiește.” [4, p. 113]

Educația școlară, tot ceea ce învață copilul se datorează implicării cadrelor didactice și este supus pretențiilor acestuia. Fiecare nivel de învățământ se caracterizează prin transformări vizibile în plan cognitiv, afectiv și motric toate fiind impulsionate și de activitatea cadrului didactic.

Rolul cadrului didactic în procesul de învățământ este mult mai complex decât simpla predare a cunoștințelor teoretice sau practice – profesorul este cel care asigură condițiile necesare studiului în cadrul organizat al școlii, influențând astfel procesul de învățare.

Pentru ca reușita elevului să fie asigurată e important ca relația dintre elev și cadrul didactic să se bazeze pe încredere, să emane pozitivism. Astfel copilul dobândește încredere în sine – fapt ce susține succesul școlar.

Cerințele cadrelor didactice diferă în funcție de disciplina predată, de importanța materiei respective pentru profilul ales, dar și de personalitatea omului de la catedră. Indiferent cât de mari, sau numeroase ar fi acestea, consecvența manifestată de profesor, va face ca, în timp, elevul să înțeleagă și să se adapteze cerințelor.

Marea problemă cu care se confruntă cadrele didactice, atunci când vine vorba de educația elevilor este legată de abilitățile elevilor de a asculta. Nu de puține ori elevii par atenți la ore, dar implicarea lor activă în procesul de învățământ oferă siguranța că el manifestă într-adevăr o ascultare activă. Stimularea acestui tip de ascultare trebuie realizat încă din clasele mici și ea se referă în mod direct și la dezvoltarea capacității de memorare.

Încrederea pe care profesorii o investesc în elevi, în forțele lor de a atinge performanțe școlare, este un alt aspect important care determină succesul școlar pe termen lung

#### **Bibliografie:**

1. COASAN, A., VASILESCU, A. Adaptarea școlară. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988.
2. CONSTANDACHE, M. Formarea inițială pentru profesia didactică prin colegiile universitare de institutori. Constanța: Editura Muntenia și Leda, 2001
3. GOLU, P., ZLATE, M., VERZA, E. Psihologia copilului, Manual pentru clasa a XI-a, școli normale. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
4. Holban, I., Giugiuman, A. Puncte de sprijin în cunoașterea individualității elevilor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972, 167 p.
5. MIHAI, Aurelia, Adaptarea școlară abordare psiho-socio-pedagogică în învățământul primar. Iași: Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2010. 165 p. ISBN 978-606-8193-65-6
6. NEACȘU, I. Motivație și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 236 p.
7. PLANCHARD, E. Introducere în pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976
8. POPESCU-NEVEANU, P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978
9. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. Psihologia vârstelor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.

**CZU 376.64:159.923.2**

### **КОПИНГ-СТРАТЕГИИ У ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

**Мария ВАСИЛЬЕВА**, студент,

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель,  
Республика Беларусь

**Abstract:** *Children without parental care find themselves in the most difficult life situation and experience everyday stress. The upbringing of orphans and children left without parental care in orphanages is deprived of the experience of positive emotional relationships and positive interaction in the family, which is an unfavorable factor in the development and formation of the individual. The purpose of this work was a theoretical consideration of coping strategies in children left without parental care, as well as an empirical study.*

**Kew words:** *Kopnig strategies, orphans, emotional stability, stress resistance, avoidance, adaptation, aggression.*

Психологическое развитие детей, воспитывающихся вне семьи, без попечения родителей - в домах ребёнка, приютах, детских домах, школах-интернатах на сегодняшний момент стало очень острой и актуальной проблемой.

Проблему копинг-стратегий исследовали множество зарубежных (Д. Амирхан, Н. Селье, Дж. Роттер, Р. Лазарус, Р. Плутчик, С. Фолкман) и отечественных авторов (Н. М. Никольская, Р. М. Грановская, С. В. Фролова, Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский). В результате теоретических и экспериментальных исследований было выявлено, что для совладания со стрессом каждый человек использует собственные стратегии (копинг-стратегии) на основе имеющихся у него психологических резервов и личностного опыта (личностные ресурсы или копинг-ресурсы).

В настоящий момент вопросами детей, оставшимся без попечения родителей, занимаются отечественные исследователи такие, как И.Н. Андреева, И.Н. Левшук, А. П. Лаврович, В.А. Маглыш, Н.Н. Красовская, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, В. С. Мухина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и другие.

Методы и способы работы с детьми, лишёнными попечения родителей, не компенсируют неблагоприятных обстоятельств их жизни. А впоследствии эти нарушения приводят к тому, что большая часть жизненных ситуаций воспитанников таких учреждений оказываются значительно менее подготовленными. Последствия этих нарушений негативно сказываются и в их взрослой жизни, в возможностях социализации и адаптации [1].

Копинг-стратегии - это то, что делает человек, чтобы справиться с трудной жизненной ситуацией. Концепция сочетает в себе когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии. Другими словами, это адаптивное поведение, которое даёт возможность человеку как можно быстрее справляться с кризисными ситуациями и восстанавливать чувство психологической безопасности. Актуальный ответ на раздражитель - это копинг-стратегии, действия человека по борьбе со стрессом.

Термин впервые появился в психологической литературе в 1962 году, когда Л. Мэрфи применил его при изучении того, как дети дошкольного возраста преодолевают кризисы развития [2]. Четыре года спустя, в 1966 году Р. Лазарус в своей книге «Psychological Stress and Coping Process» («Психологический стресс и процесс совладания с ним») обратился к копингу, чтобы описать сознательные стратегии управления стрессом и с другими событиями, которые вызывают тревогу.

В российской психологии явление, как копинг, нашло отражение в работах К. К. Платонова, Л. И. Уманского, Б. М. Теплова, В. А. Бодрова, рассматривающие понятие «стрессоустойчивость»; «эмоциональная устойчивость» - в исследованиях В. С. Мерлина, «поисковая активность» - у В. В. Аршавского и В. С. Ротенберга. Поведение человека при стрессе изучалось в контексте экстремальных условий представителями психологии труда, медицинской психологии и медицины (В. А. Бодров, Н. И. Сирота, В. М. Ялтонский и др.) [3].

Проблема детско-родительских отношений как фактора, влияющего на выбор подростками продуктивных и непродуктивных копинг-стратегий поведения изучалась Е. А. Овсянниковой и Н. С. Ткаченко. Авторы в исследовании подтвердили, что стиль детско-родительских отношений влияет на особенности выбора подростками тех или иных форм поведения, а именно: родительское принятие ребёнка, эмпатия, сотрудничество, определённая степень контроля, удовлетворённость отношениями и поощрение самостоятельности, создание стратегии планирования решения проблем подростка, принятие ответственности и положительная оценка.

Дети, оказавшиеся без попечения родителей, попадают в сложнейшую жизненную ситуацию и испытывают каждодневный стресс. Воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в сиротских учреждениях, лишено опыта позитивных эмоциональных отношений и положительного взаимодействия в семье, что является неблагоприятным фактором развития и становления личности.

Исследования показали, что у таких детей формируются неконструктивные модели копинг-поведения: избегание, адаптация, агрессия. Избегание обычно включает в себя пассивные способы уклонения от стресса - отдаление от контактов, заболевание,



употребление алкоголя или наркотиков. Приспособление также нельзя считать эффективной стратегией борьбы со стрессом, т.к. ребёнок идёт на уступки, пренебрегая собственными интересами. Высокие показатели агрессивного поведения в кризисных ситуациях как способа психологической защиты выявлены у воспитанников детских домов.

Более конкретно, копинг-поведение определяется следующим образом: копинг - это «постоянно меняющаяся когнитивная и поведенческая попытка справиться с определёнными внешними и/или внутренними требованиями, которые воспринимаются как чрезмерные или сверхчеловеческие» [4]. Многие авторы подчёркивают, что копинг - это процесс, который постоянно меняется, поскольку человек и среда образуют неразрывную, динамичную связь и влияют друг на друга.

В специальной психологии существует трёхфакторная модель копинг-механизмов, которая состоит из копинг-стратегий, копинг-ресурсов и копинг-поведения.

1) Копинг-стратегии - это реальная реакция человека на предполагаемую угрозу, способ борьбы со стрессом.

2) Копинг-ресурсы - относительно устойчивые личностные характеристики, которые обеспечивают психологический контекст совладания со стрессом и способствуют выработке копинг-стратегий.

3) Копинг-поведение - поведение личности, формируемое с помощью копинг-стратегий с учётом копинг-ресурсов [5].

Таким образом, у детей оставшихся без попечения родителя наблюдается низкая психологическая активность, нарушены процессы саморегуляции, снижены эмоционально-познавательные взаимодействия и как результат плохое интеллектуальное развитие. Также у детей-сирот проявляется настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности, у них складывается иждивенчество, а также манера существовать согласно указке, трудность в создании всех аспектов самосознания, недостаток активности и самостоятельности.

В подростковом возрасте дети из детских домов не обладают способностью справляться с трудностями, не осознают своих потребностей, прав и обязанностей, психологически не готовы к решению проблем и защите от угроз внешнего мира. Можно сказать, что важную роль в преодолении стресса играет социокультурная среда, которая с рождения подготавливает человека к проявлению специфических реакций на стресс. Особенностью социокультурной среды детей, оставшихся без попечения родителей, является нарушение детско-родительских отношений, депривация, жестокое физическое и психическое насилие, в том числе игнорирование потребностей ребёнка; потеря важных членов семьи в жизни ребёнка; травмирующие события и обстоятельства и т.д. Целью данной работы было теоретическое рассмотрение копинг-стратегий у детей, оставшихся без попечения родителей, а также эмпирическое исследование.

Выборочную совокупность составили 80 респондентов в возрасте 10-12 лет, из них 20 девочек и 20 мальчиков из средней школы, 20 девочек и 20 мальчиков оставшихся без попечения родителей.

Для исследования использовалась следующая методика: стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS) С. Хобфолл.

Исследуемая выборка	Субшкалы								
	Ассертив. действия	Вступ. в соц. контакт.	Поиск соц. поддержки	Осторожные действия	Импulsive действия	Избегание	Непрямые действия	Асоциальные действия	Агрессивные действия
Дети-сироты	12,075	14,575	9,725	10,7	12,975	8,85	12,675	11,975	11,7

Уровень	средний	средний	низкий	средний	средний	низкий	средний	средний	средний
Дети в семье	14,1	15,1	14,45	11,375	13,125	12,8	12,8	12,375	13,65
Уровень	средний	высокий	средний	средний	средний	средняя	средний	средний	средний

Таблица 1 - Средневыборочные результаты исследования по опроснику «SACS»

Интерпретируя результаты, отображённые в таблице 1, можно заключить следующее, у детей оставшихся без попечения родителей выявлены следующие результаты:

- на низком уровне выделяются такие субшкалы, как: «поиск соц. поддержки» - 9,725; «избегание» - 8,85.

- к средним значениям можно отнести выраженность таких субшкал, как: «ассертивные действия» - 12,075; «вступление в социальный контакт» - 14, 575; «осторожные действия» - 10,7; «асоциальные действия» - 11,975; «агрессивные действия» - 11,7; «непрямые действия» - 12,675; «импульсивные действия» - 12,975.

Изучая результаты детей, воспитывающихся в условиях семьи, было выявлено следующее:

- к средним значениям можно отнести выраженность таких субшкал, как: «ассертивные действия» - 14,1; «поиск социальной поддержки» - 14,45; «осторожные действия» - 11,375; «импульсивные действия» - 12,8; «избегание» - 12,8; «непрямые действия» - 12,8; «асоциальные действия» - 12,375; «агрессивные действия» - 13,65.

- на высоком уровне проявляется коппинг-стратегия: «вступление в социальный контакт» - 15,1.

- Модели поведения могут способствовать или препятствовать успешности преодоления стрессов в зависимости от степени конструктивности стратегии, а также оказывать влияние на сохранение здоровья субъекта общения.

- Для детей сирот более характерными оказались стратегии: ассертивные действия, вступление в социальный контакт, осторожные действия, асоциальные действия, агрессивные действия, непрямые действия, импульсивные действия.

- Они чаще проявляют социальную несмелость (неуверенность), и в то же время их поведение в проблемных ситуациях более асоциального отношению к окружающим. Очевидно, последнее является компенсаторным механизмом преодоления внутреннего (душевного) дискомфорта или психологических комплексов неуверенности в себе и негативизма по отношению к окружающему.

- Далее проведём статистический анализ различий в группах между детьми, оставшимися без попечительства родителей и детьми, которые воспитываются в семьях, с помощью статистического t-критерия Стьюдента.

- Рассмотрим результаты статистической обработки показателей, которые представлены в таблице 1.2.

- Таблица 1.2 - Результаты статистического анализа данных

Сравниваемые факторы между выборками	Среднее значение		Значение t- критерия Стьюдента	Критическая точка при P=0,05	Значимость различий
	Дети- сироты	Дети в семье			
Ассертивные действия	12,075	14,1	2.5		зона неопределённости
Вступ.в соц.контакт	14,575	15,1	0.6		не значимы
Поиск соц. поддержки	9,725	14,45	4.8		значимы

Осторожные действия	10,7	11,375	0.9	2.02	не значимы
Импульсивные действия	12,975	13,125	0.2		не значимы
Избегание	8,85	12,8	3.7		значимы
Непрямые действия	12,675	12,8	0.1		не значимы
Асоциальные действия	11,975	12,375	0.4		не значимы
Агрессивные действия	11,7	13,65	2.4		зона неопределённости

В результате статистического анализа данных с использованием t-критерия Стьюдента нами были установлены статистически значимые различия между выборками по субшкалам: «поиск социальной поддержки», «избегание», что позволяет нам утверждать, что для детей воспитывающихся без попечения родителей наименее характерными являются копинг-стратегии вида: «поиск социальной поддержки», «избегание».

Так, дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, чаще проявляют социальную неуверенность, и в то же время их поведение в проблемных ситуациях менее асоциально по отношению к окружающим.

Также, в зоне неопределённости попали такие копинг-стратегии как: «ассертивные действия», «агрессивные действия», что позволяет утверждать, что дети, воспитывающиеся в семьях в определённых ситуациях, могут применять данные копинг-стратегии.

Респонденты в группе активно и решительно взаимодействуют с окружающими, не стесняются просить поддержки, помощи и выражать эмоции. Позитивным вариантом активного и продуктивного взаимодействия являются ассертивные действия, чуть реже респонденты тщательно обдумывают свои действия и предаются чувству агрессии и ярости, что свойственно энергичным, эмоциональным и экстравертивным людям.

По другим факторам статистически значимых различий не было выявлено.

На основе полученных данных по преобладающим стратегиям копинг-поведения было выявлено, что дети в подростковом возрасте, оставшиеся без попечения родителей, выбирают неконструктивные копинг-стратегии.

#### **Библиография:**

1 Шипицына, Л.М. Психология детей-сирот / Л.М. Шипицына. - Санкт-Петербург: Издательство СПбУ, 2005. - 628 с.

2 Грановская, Р.М. Психологическая защита у детей / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. - СПб.: Речь, 2003. - 340 с.

3 Семья, Г.В. Основы психологической защищенности детей, оставшихся без попечения родителей / Г.В. Семья. - М.: Наука, 2004. - 350 с.

4 Сибирев, В.А. Штрих к портрету поколения 1990-х гг / В.А. Сибирев, И.А. Головин // Социологические исследования, 1998. - №3. - С.106-117.

5 Нартова-Бочавер, С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психол. журн. Т. 18. - № 5. - С. 20-30.

**CZU 159.942:004**

### **ВОЗМОЖНОСТИ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ И САМОПОМОЩИ В УСЛОВИЯХ ВЫСОКИХ ИНФОРМАЦИОННЫХ НАГРУЗОК**

**Анна ЯРОШЕВИЧ**, студент,

**Abstract:** *In the last few years, a flood of negative information has overwhelmed every person. We live in conditions of constant threat: the coronavirus, wars, economic crises. Even the most stress-resistant people in such a situation have to resort to various ways to reduce stress in order to maintain their psychological health.*

**Keywords:** *psychological safety, stress, informational stress, stress resistance, psychological support.*

Огромное количество негативно окрашенной информации (иногда с оттенком паники) наполняет жизнь современного человека. Как бы мы не старались изолироваться (например, отказываясь читать новости или обсуждать травмирующие события, происходящие по всему миру), мы все равно оказываемся вовлечены в эту ситуацию: слышим разговоры в общественном транспорте, цепляемся взглядом за контекстную рекламу, которая предрекает катастрофу и т.д. Кроме того, не соответствующая действительности, непроверенная информация оказывает существенное влияние на мышление и последующее поведение, что может приводить к иррациональному поведению, эмоциональным проблемам, стигматизации отдельных категорий людей. Это, в свою очередь, способствует появлению нарушений в личной, семейной, общественной и других сферах жизни.

Проблема информационно-психологических угроз, по мнению Р.В. Вольнова, связана с тем, что агрессивное информационное воздействие может нести в себе немалую опасность, потому что не только наносит ущерб психическому здоровью личности, но и затрагивает вопросы манипулирования массовым сознанием, что приводит к дестабилизации социально-политической обстановки [1, с. 35].

Эмпирически доказано, что информация, освещающая различные чрезвычайные ситуации, может оказывать психотравмирующее воздействие на психику человека. Это приводит как на уровне отдельной личности, групп населения, так и общества в целом к психопатологическим переживаниям, сопряженным с ощущениями угрозы для жизни и с высокой вероятностью развития признаков посттравматического стресса [2, с. 75].

Понятие «информационный стресс» обычно рассматривается в контексте профессионального стресса. Предполагается, что информационный стресс возникает в случаях информационных перегрузок, когда человек не справляется с возникшей перед ним задачей и не успевает принимать важное решение в условиях жесткого ограничения во времени [3, с. 31].

Однако, на наш взгляд, необходимо расширить это понятие за рамки только профессионального стресса: каждый вынужден принимать ежедневные решения, влияющие на дальнейшую жизнь. Это может касаться крупных покупок, смены места жительства, инвестирования денежных средств и других важных событий. При этом информационный стресс может вызывать как информационная перегрузка (статистика смертей от коронавируса и в вооруженных конфликтах, случаи терроризма и применения насилия с шокирующими фотографиями, прогнозы аналитиков о росте цен и снижении уровня жизни и др.), так и информационный голод (отсутствие точных знаний о способах защиты от эпидемий, незнание путей эвакуации и мест расположения бомбоубежищ, нестабильность экономического положения и др.).

Как отмечает А.В. Михеева, физиологические и психофизиологические особенности человека влияют на возникновение и протекание стресса. При изучении факторов стрессоустойчивости необходимо уделять пристальное внимание особенностям взаимодействия личности с ситуацией. Оценка ситуации человеком, приписывание ей того или иного индивидуального смысла выполняет решающую роль в ее восприятии либо как стрессогенного фактора, либо как фактора, способствующего успешной адаптации [4, с. 84].

Риски в этой сфере связаны с незрелостью личности, недостатками личностного самоопределения, внушаемостью, установкой на чрезмерный конформизм или нонконформизм, с ошибками восприятия и интерпретации информации. Информационно-психологическая безопасность предполагает, в том числе, «самозащиту» личности от негативных информационно-психологических воздействий. В экстремальных жизненных обстоятельствах значимыми для человека становятся потребности в самосохранении и в безопасности, в том числе психологической. Эти потребности требуют от личности совершения конкретных действий, которые позволили бы ему справиться со страхом смерти и достигнуть хотя бы относительного состояния равновесия и покоя [1, с. 79].

Следовательно, защита будет заключаться в повышении уровня осознанности, формировании личностных границ, умении формировать и отстаивать своё мнение. Это приводит нас к мысли, что одной из задач психолого-педагогического сопровождения в процессе обучения является углубление знаний обучающихся о своем психологическом и эмоциональном здоровье, развитие способности отслеживать и корректировать свое эмоциональное состояние, а также формирование навыков защиты от излишнего информационного стресса.

В рамках учебных занятий по дисциплинам психолого-педагогического цикла студенты достаточно часто интересуются у преподавателей способами снижения стресса и повышения стрессоустойчивости, противостояния политическим манипуляциям и общественному давлению. Для снижения тревоги и стресса обучающимся следует рекомендовать ряд приемов:

- уделять внимание физической активности. Помимо общего позитивного влияния, это помогает на физиологическом уровне снижать количество гормонов стресса;

- обращать внимание на дыхание. В случае приближения эмоций к порогу контролируемости прибегать к специальным дыхательным техникам (дыхание квадратом, например);

- делать самый простой самомассаж, разминать напряженные участки на лице, пальцы на руках, плечи. Это способствует снижению физического напряжения, а также фокусирует внимание на текущей ситуации, без «ухода» в домысливание, паническое ожидание или негативные фантазии;

- контролировать только то, что можно контролировать, сосредотачиваться на текущей ситуации. Часто в ситуации информационного стресса мы начинаем переживать о том, что мы не можем изменить (то, что уже случилось, может случиться или то, на что мы не можем оказать влияния). Важно сосредоточиться на «своем», быть «здесь и сейчас»: как позаботиться о себе и своих близких, какую одежду выбрать, если дождь, сколько яиц сварить на завтрак и т.д. Сосредоточение на рутине и бытовых вопросах позволяет восстановить ощущение контроля над ситуацией;

- обращать внимание на стабильные вещи: солнце на небе, листья желтеют, река течет, ветер дует – все как обычно, никаких перемен;

- осознавать свои эмоции, называть их и делиться ими (с психологом, с близкими, в дневнике). Если пытаться делать вид, что нет страха, ощущения угрозы, гнева и других эмоций, то есть риск получить соматизированные последствия, которые не сделают стрессовую ситуацию легче;

- позволять себе радоваться, даже если происходит что-то плохое. Находить ресурсы и удовольствие, потому что в отсутствие удовольствия от жизни есть риск вообще потерять желание жить.

Легко заметить, что все эти приемы способствуют повышению осознанности своего физического и психологического состояния. Под осознанностью понимается способность произвольно сосредоточивать внимание на текущих событиях и ощущениях, произвольно переключать внимание с одних аспектов на другие, ощущая при этом подконтрольность процесса сосредоточения и управляемость им [5, с. 19]. Осознанность в таком ключе понимается, как восприятие мыслей не как чего-то постоянного, являющегося объективной

реальностью, а понимание субъективности взгляда на определенную ситуацию. Такое отношение предполагает более высокую эффективность совладания с негативными переживаниями.

Таким образом, одной из центральных задач психологической помощи и самопомощи в период информационного стресса является развитие навыка осознанности для снижения негативных последствий.

#### **Список использованных источников**

1 Вольнов, Р. В. Психолого-правовые особенности обеспечения информационной безопасности личности // Акмеология. – 2010, №2. – С. 34-38.

2 Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности / Под общ. ред. Н. Е. Харламенковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 344 с.

3 Мельникова, М. Л. Психология стресса: теория и практика [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / М. Л. Мельникова ; Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. Л. А. Максимова. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 112 с.

4 Михеева, А. В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения / А. В. Михеева // Полилингвистичность и транскультурные практики. – 2010, №2. – С. 82-87.

5 Пуговкина, О.Д. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия / О. Д. Пуговкина, З.Н. Шильникова // Современная зарубежная психология. – 2014. Том 3, № 2. – С. 18-28.

## **Secțiunea II**

**CZU 159.922.8**

### **ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ, ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**Жанна РАКУ, доктор хабилитат, профессор,  
Молдавский Государственный Университет**

***Abstract:** The article is devoted to the actual problem of modern psychology, the study of adaptation, anxiety and aggression of a teenager. It has been experimentally established that more than a third of schoolchildren are characterized by high general anxiety, and the most typical for adolescents are verbal and physical types of aggression, as well as suspicion and negativism. It was found that there is a relationship between general anxiety at school and indirect aggression, irritation, negativism, resentment, verbal aggression and the level of socio-psychological adaptation. In situations of a high level of general anxiety and aggression of a teenager and a low level of his socio-psychological adaptation, a special intervention of a psychologist is required in this direction.*

***Keywords:** school anxiety, aggression, socio-psychological adaptation, teenager.*

Одной из актуальных проблем современной школы является повышенная тревожность и агрессивность современных детей особенно в подростковом возрасте. Педагоги и психологи целенаправленно работают в указанном направлении. С одной стороны, необходимо как можно раньше выявить школьников с выраженными показателями по данным характеристиками, а с другой - важно оказывать по возможности своевременную помощь этим подросткам. Отметим, что психологическая интервенция направленная на снижение тревожности и агрессии способствует оптимальной адаптации учащихся в гимназическом звене школы и положительно влияет на учебный процесс.

Проблематики тревожности, агрессивности и особенностей адаптации школьников хорошо разработаны в психологии как в теоретическом, так и прикладном планах. Проблемой тревожности подростков занимались такие авторы как В.М.Астапов,Е.Е.Малкова, М.Прихожан, С.Л.Соловьева, Ю.И.Раку и другие [2, 6,10, 12].Особенности агрессии, ее формы и виды проявления изучали Л.Берковиц, Е.П.Ильин,

Н.А.Литвиненко, А.Р.Ромашенко, Л.Ф.Сербина, И.Э.Сокурова и т.д.[1, 3, 4, 7, 8, 9] Наряду с этим подчеркнем, что тематика школьной адаптации является классической для системы образования в связи с ее важностью в оптимизации процессов обучения и воспитания. Она представлена в работах таких психологов как Н.А.Литвиненко, Т.Л. Ульянова и др.[5, 11]

Многочисленные постоянные социальные изменения отражаются в образовательном пространстве, а также на всех его участниках. В связи с этим данная тематика остаётся актуальной и требует своего дальнейшего изучения.

В рамках нашего пилотажного исследования изучались особенности тревожности, агрессии и школьной адаптации в подростковом возрасте. Было выдвинуто предположение, что существует взаимосвязь тревожности и агрессии в подростковом возрасте, которые непосредственно детерминируют уровень школьной адаптации. В указанном контексте отметим, что высокие уровни тревожности и агрессивности подростка снижают школьную адаптацию.

В исследовании были использованы следующие тесты: методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса и тест Басса-Дарки (в модификации Г.В.Резапкиной). Данные тесты предназначены для изучения уровня и характера тревожности у подростков, связанной со школой, а также особенностей и различных форм агрессивного поведения. Наряду с ними применялась Шкала социально-психологической адаптированности (СПА), разработанная К.Роджерсом и Р.Даймондом, которая позволяет оценить уровень адаптации подростка. Для статистической обработки данных использовался коэффициент корреляции Пирсона. В исследовании принимали участие 87 старших подростков (учащихся 8-9 классов), из них 42 мальчика и 45 девочек.

В продолжение представим описание и анализ полученных результатов по методике «Диагностика школьной тревожности» Филлипса в таблице 1.

*Таблица 1. Уровни проявления школьной тревожности у подростков*

Шкалы (факторы)	Высокий уровень	Повышенный уровень	В пределах нормы
1. Общая тревожность в школе	34%	45%	21%
2. Переживание социального стресса	25%	32%	43%
3. Фрустрация потребн. в достиж. успеха	56%	20%	24%
4. Страх самовыражения	31%	47%	22%
5. Страх ситуации проверки знаний	46%	23%	28%
6. Страх не соответств. ожиданиям других	52%	31%	17%
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	20%	29%	51%
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	47%	26%	27%

По результатам диагностики уровней школьной тревожности у подростков было выявлено, что высокий уровень «Общей тревожности в школе» характерен для 34 %, а повышенный уровень у 45 % испытуемых. Эти данные свидетельствуют о том, что для этих школьников свойственно испытывать тревожные переживания в школе, которые могут быть связаны с проверкой знаний, самовыражением, а также школьным взаимодействием со сверстниками и учителями, т.е. со всеми сторонами, включенными в школьную жизнь. Отметим, что всего лишь у 21 % испытуемых отмечается нормальный уровень школьной тревожности.

Так, по шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха» было установлено, высокий и повышенный уровни характерны, соответственно, для 56 % и 20 % испытуемых. Однако показатели в пределах нормы отмечаются лишь у четверти школьников (24 %). Необходимо подчеркнуть, что данные высокие показатели являются наиболее выраженными среди показателей других шкал. Это свидетельствует о наличии неблагоприятного психического фона у большей части подростков, который препятствует нормальному развитию их потребностей и способностей к учебе, а также не обеспечивает

достижение высоких результатов в школе. Причиной этому может служить, например, низкая самооценка подростка, или же неправильное отношение родителей и учителей по отношению к успехам или неудачам ребенка в учебе.

По шкале «Страх не соответствовать ожиданиям других» у школьников выявлены высокие (52%) и повышенные (31%) показатели. По указанному параметру только у 17% испытуемых отмечаются результаты в пределах нормы. Высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о том, что для этих подростков характерно ориентироваться и зависеть от мнения и оценки окружающих. Они, как правило, боятся не оправдать ожидания окружающих в отношении своей успеваемости, поведения, мыслей и поступков. Наличие подобного страха у школьников может негативно сказываться на взаимоотношениях со сверстниками, ввиду наличия у них постоянной эмоциональной напряженности и страха того, нормально ли они будут выглядеть перед окружающими в той или иной ситуации. Отметим, что все указанные факторы негативно сказываются на их самооценке и уверенности в себе.

Высокие (47%) и повышенные (27%) показатели выявлены у подростков по шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями». Результаты в пределах нормы отмечаются лишь у четверти, у 27% респондентов. Так, высокий процент по данной шкале может свидетельствовать о наличии негативного эмоционального фона отношений с учителями у подростков, который снижает их успеваемость в школе, а также отрицательно влияет на мотивацию к обучению. Такие подростки, вероятнее всего, часто прогуливают уроки, отстают в учебе, и не проявляют интереса к освоению материала.

По шкале «Страх ситуации проверки знаний» также наблюдаются высокие (46%) и повышенные (23%) показатели. В норме показатели отмечаются лишь у 28 % подростков. Выраженные показатели по рассматриваемой шкале свидетельствуют о том, что испытуемые испытывают тревожность в ситуации проверки знаний, их возможностей или достижений. Особенно эти эмоции проявляются в ситуациях публичного выступления подростка перед классом и сочетаются с завышенными требованиями со стороны учителей. Необходимо отметить, что по шкале «Страх самовыражения» высокие показатели зафиксированы у 31 % подростков, а повышенные – у 47 %. Отметим, что лишь у 22 % испытуемых показатели находятся в пределах нормы. Так, страх самовыражения может проявляться в негативных эмоциональных переживаниях подростков, связанных с необходимостью демонстрации собственных возможностей перед другими, с самораскрытием и предъявлением себя окружающим.

Анализ результатов показывает, что высокие (25%) и повышенные (32%) уровни отмечаются по шкале «Переживание социального стресса». Вместе с тем, в пределах нормы результаты у 43% школьников. Переживание социального стресса у подростков может выражаться в напряженном эмоциональном, фрустрирующем состоянии, в условиях которого формируются их контакты со сверстниками и взрослыми. Исходя из этого, вследствие возможно развитие тревожности и беспокойства.

Пятая часть изучаемой выборки (20%) имеет высокие показатели по шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», а 29% испытуемых имеют повышенный уровень. Так, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу может говорить о наличии особенностей психофизиологической организации, которая значительно снижает возможность их приспособления и адаптации к стрессогенным ситуациям, в частности к процессу школьного обучения в общем.

В ситуации стресса, таким подросткам свойственно проявлять неадекватное, возможно даже деструктивное реагирование на тревожные факторы. Вместе с тем, отметим, что 51 % респондентов не имеют склонности к указанным особенностям, а проявление у них тревожности связано с социальными факторами.

В продолжение представим результаты по методике Басса-Дарки (в модификации Г.В.Резапкиной) в Таблице 2.



Таблица 2. Распределение подростков по уровням и формам агрессии (по методике Басса-Дарки)

Уровни	Шкалы (формы агрессии)						
	Физическая	Косвен.	Раздаж.	Негатив.	Обидчив.	Подозри.	Слов. агрес.
Высокий	51%	41%	23%	32%	21%	45%	58%
Средний	27%	23%	50%	47%	52%	43%	26%
Низкий	22%	36%	27%	21%	27%	12%	16%

Согласно полученным результатам, можно констатировать, что у респондентов наиболее выраженной является словесная форма агрессии. Так, было зафиксировано, что для 58 % подростков характерны высокие показатели по данной шкале. Средний уровень наблюдается у 26% испытуемых, а низкий уровень - у 16%. Вербальная агрессия подростка мотивирована потребностью к самоутверждению среди сверстников, а также потребностью в самореализации и в самозащите. Посредством ссоры, криков, ругани, оскорблений и угроз, подростки выражают свое негативное отношение и чувства, к объекту агрессии. Вербальная агрессия является стремлением подростка высвободиться из-под контроля и опеки родителей. Отметим, что стремление к независимости, как ведущий мотив деятельности в пубертатный период, может проявляться в дерзости в общении, использовании бранных слов, грубости и препирании со взрослыми.

Высокий процент (51%) наблюдается по шкале физической агрессии. Так, средний уровень характерен для 27% школьников, а 22 % испытуемых проявляют физическую агрессию. Необходимо отметить, что данная форма агрессии у подростков может проявляться в использовании физической силы против ровесников, а иногда даже взрослых, в виде ударов, пинков, щелчков и шлепков. Таким способом подросток выражает свои негативные эмоции, недовольство и злость. К применению физической силы школьники прибегают с целью показать свою силу сверстникам, стать лидером среди них, добиться уважения к себе. У 45 % испытуемых отмечается высокий уровень подозрительности, у 43 % - средний, а у 12 % респондентов зафиксированы низкие показатели. Важно отметить, что высокий уровень по данной шкале отражает недоверие подростка к окружающим, подозрительность и т.д. Они, как правило, очень осторожны в отношениях с окружающими, видят в действиях по отношению к ним какой-то скрытый злой умысел, или подвох.

Высокий уровень косвенной агрессии наблюдается у 41 % испытуемых, а средний – у 23%, а низкий – у 36 % подростков. Для большей части респондентов характерно проявление агрессии, направленной обходными путями на других людей, или вовсе ни на кого конкретно. Следовательно, выражая свою агрессию по отношению к кому-либо, подросток будет действовать через других, например, посредством распространения сплетен или злых шуток. В случае, если агрессия ни на кого не направлена, то это выражается в топанье ногами, битье кулаками по различным предметам: столу, стене и т.д.

Высокий уровень негативизма был выявлен у 32% подростков, а у 47% - средний. Вместе с тем, лишь у 21% испытуемых отмечаются низкие показатели по данной шкале. Важно заметить, что проявление негативизма в подростковом возрасте является неотъемлемой фазой развития, т.к. он сопровождает переход от детства к взрослости, которому характерны изменения в физиологической, в психической и социальной сферах.

Негативизм у подростков может проявляться в двух формах. Так, оппозиционная манера поведения школьника может выражаться, например, как в активном противоборстве с авторитетным лицом, так и в пассивном сопротивлении против установленных правил или норм. Негативизм в подростковом возрасте может быть следствием допущения родителями ошибок при воспитании детей. Например, если родители слишком ограничивают самостоятельность подростка, проявляют чрезмерную

опеку, неуважение к его личности, насмехаются над их «взрослостью», это может повлечь за собой его замкнутость, грубость, стремление действовать наперекор их требованиям.

Проявление высокого уровня раздражения характерно для 23% респондентов, соответственно, для 50% выявлены средние и 27% - низкие показатели. Высокий уровень данного параметра проявляется в вспыльчивости, ярости, грубости подростка при малейшем его возбуждении. Насмешки сверстников могут с легкостью доводить школьников до проявления гнева, агрессии. Подростки очень чувствительны к замечаниям окружающих, могут раздражаться только от одного присутствия человека рядом, и почти постоянно находятся на грани «эмоционального взрыва». Уровень обиды у подростков также является повышенным – у 21% высокие показатели, у 52% - средние и лишь 27% испытуемых обладают низким уровнем обиды. Высокие показатели говорят о том, что эти подростки эмоционально очень чувствительны, и по малейшему поводу сильно обижаются на сверстника, или же на всех окружающих в целом. Они склонны завидовать другим, ненавидеть всех вокруг за свои страдания, которые не обязательно могут быть реальными, а даже вымышленными. Такие подростки испытывают ощущение несправедливости к ним всего мира, а свою жизнь расценивают как неудачно сложившуюся.

Обобщая полученные результаты, подчеркнем, что наиболее типичными видами агрессии для подростков являются словесная и физическая, а также подозрительность и негативизм.

В таблице 3 представлены результаты испытуемых по методике СПА.

*Таблица 3. Распределение испытуемых по уровням адаптации*

	Уровни социально-психологической адаптации		
	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во испытуемых	22	56	9
%	25,3	64,4	10,3

Полученные результаты выявили, что для более половины испытуемых (64,4%) характерен средний уровень адаптации, а у четверти подростков зафиксирована высокая адаптация. Вместе с тем, для 10,3% школьников установлен низкий уровень адаптации.

В продолжение исследовалась взаимосвязь высоких показателей по шкалам «Общая тревожность в школе» и с проявлениями форм агрессии и СПА у подростков. Полученные результаты представлены в таблице 4.

*Таблица 4. Взаимосвязь тревожности, агрессии и адаптации в подростковом возрасте*

Формы агрессии	Коэффициент корреляции	Степень значимости
Физическая агрессия	0,198	Не значимо
Косвенная агрессия	0,276	Значимо при $p \leq 0,01$
Раздражение	0,273	Значимо при $p \leq 0,01$
Негативизм	0,401	Значимо при $p \leq 0,01$
Обида	0,246	Значимо при $p \leq 0,05$
Подозрительность	0,381	Значимо при $p \leq 0,01$
Словесная агрессия	0,223	Значимо при $p \leq 0,05$
Социально-психол. адаптация	0,397	Значимо при $p \leq 0,05$

Полученные свидетельства о наличии прямой взаимосвязи общей тревожности в школе и агрессии, а также обратной взаимосвязи указанных переменных с социально-психологической адаптацией в подростковом возрасте. Так, было выявлено, что: существует прямая взаимосвязь *общей тревожности в школе* и *косвенной агрессией, раздражением, негативизмом* ( $p \leq 0,01$ ), *обидой, словесной агрессией* и *обратная корреляция с уровнем социально-психологической адаптации* ( $p \leq 0,05$ ). Исключением

является только проявление *физической агрессии*, для которой не было выявлено статистически значимой связи с тревожностью, т.к. это связано с проявлением феномена социальной желательности у респондентов.

Особо подчеркнем, что в качестве испытуемых нашей выборки выступали старшие подростки, ученики 8-9 классов. В этот период возникает снижение уровня адаптации к усложняющимся школьным требованиям в связи с активной подготовкой к сдаче выпускных экзаменов, особенно в 9 классах. Дополнительные трудности вызывает учебная нагрузка, которая значительно повышает уровень тревожности для школьников, что вызывает у них беспокойство за окончание 9 класса, переживания о том, чтобы оправдать ожидания родителей и учителей в отношении результатов его учебы

Подводя итоги исследования, подчеркнем, что такие важные образования как общая тревожность, социально-психологическая адаптация и агрессивность по разному представлены в личностном профиле старшего подростка. В ситуациях высокого уровня общей тревожности и агрессии подростка, с одной стороны, и низкого уровня его социально-психологической адаптации, с другой, требуется специальная интервенция психолога в указанном направлении.

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

#### **Библиография**

1. *Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие.* Под ред. Н.М. Платоновой. СПб.: Речь, 2004. 56 с.
2. АСТАПОВ, В.М. *Тревожность у детей: ПЭР СЭ.* Москва, 2008. 160 с.
3. БЕРКОВИЦ, Л. *Агрессия: причины, последствия и контроль: учебник.* СПб: Прайм-Еврознак. 2002. 512 с.
4. ИЛЬИН, Е.П. *Психология агрессивного поведения.* СПб.: Питер, 2014. 368 с.
5. ЛИТВИНЕНКО, Н.А., *Адаптация школьников в критические периоды развития в образовательной среде.* Автореф. дис. .... д-ра психол. наук, Самара, 2009.
6. МАЛКОВА, Е.Е. *Тревожность и развитие личности: монография.* СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. 268 с.
7. РОМАЩЕНКО, А.Р. Психологические причины агрессивного поведения подростков. *Развитие общественных наук российскими студентами.* 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psichologichesprichiny-agressivnogo-povedeniya-podrostkov> (дата обращения: 15.08.2022)
8. СЕРБИНА, Л.Ф. Особенности агрессивного поведения подростков. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина.* 2011. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-agressivnogo-povedeniya-podrostkov> (дата обращения: 11.09.2022).
9. СОКУРОВА, И.Э. Психологические особенности агрессивного поведения подростков. *Прорывные научные исследования как двигатель науки.* Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2019. 196-199 с.
10. СОЛОВЬЕВА, С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика. *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* 2012. № 6 (17). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 03.09.2022).
11. УЛЬЯНОВА, Т.Л. Школьная дезадаптация и связанные с ней трудности в общении. В: *Средняя школа*, 2006, №7, с. 21-24.
12. RACU, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți.* Teză de doctor habilitat în psihologie. Chișinău. 2020. 351 p.

## ANALIZA STRESULUI ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

**Cristina Maria STOICA**, dr., prof. univ.,  
Universitatea „Petre Andrei”, Iași, România  
**Daria CONSTANTIN**, masterand,  
Universitatea „Petre Andrei”, Iași, România

***Introducere:** Prezenta lucrare vizează una dintre tematicile complexe ale managementului organizațional, și anume stresul ocupațional și condiția psihologică legată de munca profesională, pe care o experimentează mulți dintre angajații din diverse sectoare ocupaționale. Literatura de specialitate arată că răspunsurile cognitive, emoționale și comportamentale ale angajaților care se confruntă cu diverse solicitări la locul de muncă joacă un rol foarte important în dinamica comportamentelor organizaționale, respectiv în dinamica productivității individuale și organizaționale.*

Rezultatele a numeroase studii de teren au evidențiat o relație de asociere negativă între intensitatea și frecvența simptomelor specifice stresului în rândul angajaților. Nivelul stresului ocupațional este condiționat de caracteristicile angajaților, de unele trăsături de personalitate (stabilitatea emoțională, conștiinciozitatea), sentimentul de încredere în propriile competențe, locul controlului, caracteristici intrinseci și extrinseci muncii pe care angajații o prestează în mediul organizațional (calitatea relațiilor interpersonale, stilul de management, nivelul suportului organizațional etc.).

La baza abordării psihologice a stresului din perspectivă organizațională, stau mai multe direcții de analiză: diferențierea conceptelor, prezentarea fazelor stresului și a formelor specifice de manifestare, delimitarea tipurilor de stres, analiza modelelor explicativ-interpretative ale stresului organizațional, conștientizarea cauzelor și efectelor pe care le determină stresul profesional, descrierea nivelurilor pe care le implică managementul stresului organizațional.

Elementele specifice ale stresului profesional la cadrele didactice sunt: evidențierea importanței echilibrului personal, analiza dintre viața profesională și cea personală, corelate stresului profesional, a relației dintre anumite variabile, precum genul, sănătatea, performanța, decizia, tipul de comportament și stresul profesional, selectarea studiilor centrate pe problematica stresului profesional la cadrele didactice, strategii de consiliere pentru prevenirea și eliminarea stresului profesional.

Prin volumul mare de muncă, prin multitudinea solicitărilor în plan cognitiv, emoțional și social, ca și prin implicațiile pe care le are pentru dezvoltarea socială, culturală și economică (corelate cu misiunea educației), profesia didactică reprezintă o ocupație stresantă. Datele statistice arată că între 30 % și 70 % dintre cadrele didactice experimentează simptomele specifice stresului ocupațional (Cano-García, Padilla-Muñoz și Carrasco-Ortiz, 2005). Stresorii specifici activității profesionale desfășurate de cadrele didactice includ: factori referitori la conținutul muncii, la dimensiunea socială a muncii și factori referitori la beneficii.

Costurile stresului ocupațional includ (Dorman, 2003): atitudinile negative pe care cadrele didactice le au față de propria profesie, propriul succes în plan profesional sau față de elevi și școală, scăderea implicării și a satisfacției față de activitatea didactică, tensiunile în cadrul colectivului sau conflicte între cadrele didactice și management, creșterea riscului problemelor de sănătate fizică și mentală (epuizare profesională), creșterea fluctuației, scăderea calității procesului didactic. Una dintre posibilele consecințe pe care stresul din activitatea didactică le are la nivel individual constă în alterarea satisfacției față de muncă, care este privită ca una dintre fațetele stării de bine (Vîrga, D., Sulea, C., Zaborilă, C., 2008). Comparativ cu profesorii femei, profesorii bărbați au manifestat tendința de a indica un nivel mai scăzut al stresului pe care îl resimțeau la locul de muncă.

Tendința pe care am constata-o în rândul bărbaților profesori a fost convergentă cu datele publicate în literatura de specialitate (Antoniou, Polychroni și Vlachakis, 2006). În interpretarea semnificației diferenței în funcție de variabila gen, în ceea ce privește nivelul simptomelor specifice stresului ocupațional, trebuie să ținem seama de modul în care femeile și bărbații se raportează la aspectele intrinseci și extrinseci muncii profesionale (László, 2008).

Se subliniază impactul negativ pe care stresul îl are asupra individului uman, acest aspect fiind particularizat pentru stresul ocupațional (organizațional). O atenție specială a fost acordată măsurilor care pot fi adoptate pentru controlul acțiunii surselor de stres ocupațional, precum și al efectelor negative pe care stresul de la locul de muncă le are asupra angajaților. Demersul investigativ a pornit de la nivelul stresului pe care cadrele didactice îl percep la locul de muncă, cercetarea având la bază investigarea stresului profesional la cadrele didactice din învățământul preuniversitar pentru identificarea nivelului de stres și a reprezentărilor cadrelor didactice față de stresul profesional.

Obiectivele specifice ale lucrării vizează evaluarea nivelului de stres general și a celui profesional; analiza diferențelor de manifestare a stresului profesional, în funcție de gen, vârstă, starea civilă și tipul de comportament; identificarea reprezentărilor cadrelor didactice față de aspectele caracteristice legate de stresul profesional în învățământul preuniversitar; aplicarea strategiilor de gestionare a stresului, pentru cadrele didactice care se își desfășoară activitatea în condiții de stres.

Ipotezele de la care am plecat în cercetare, au în vedere faptul că în învățământul preuniversitar, profesorii înregistrează un nivel destul de ridicat în ceea ce privește stresul în viața de zi cu zi, cât și la locul de muncă. Există diferențe semnificative între cadrele didactice în ceea ce privește variabila gen, vârstă, starea civilă, și tipul de comportament.

#### ***Obiectivele și ipotezele cercetării privind stresul perceput de cadrele didactice din învățământul preuniversitar***

*Obiectivul general:* cercetarea are la bază investigarea stresului profesional în rândul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar pentru identificarea nivelului de stres și a reprezentărilor cadrelor didactice față de stresul profesional.

*Obiective specifice:* 1. Evaluarea nivelului de stres general și a celui profesional. 2. Analiza diferențelor de manifestare a stresului profesional, în funcție de gen, vârstă, starea civilă și tipul de comportament. 3. Identificarea reprezentărilor cadrelor didactice față de aspectele caracteristice legate de stresul profesional în învățământul preuniversitar. 4. Aplicarea în rândul cadrelor didactice care se află în condiții de stres strategii de gestionare a stresului.

#### *Ipotezele cercetării*

*Ipoteza generală 1:* cadrele didactice din învățământul preuniversitar înregistrează un nivel destul de ridicat în ceea ce privește stresul în viața de zi cu zi, cât și la locul de muncă. *Ipoteza generală 2:* nivelul de stres profesional se manifestă în mod diferit la cadrele didactice din învățământul preuniversitar în funcție de variabilele independente.

*Ipoteza specifică 2.1.:* există diferențe semnificative între cadrele didactice în ceea ce privește variabila gen, în sensul că nivelul de stres este mai ridicat la cadrele didactice de gen feminin, comparativ cu cadrele didactice de gen masculin.

*Ipoteza specifică 2.2.:* există diferențe semnificative între cadrele didactice în ceea ce privește variabila vârstă, în sensul că nivelul de stres este mai ridicat la cadrele didactice care au vârsta cuprinsă între 51 și 60 de ani, comparativ cu cadrele didactice cu vârsta cuprinsă între 21-30 ani.

*Ipoteza specifică 2.3.:* există diferențe semnificative între cadrele didactice în ceea ce privește variabila starea civilă, în sensul că nivelul de stres este mai ridicat la cadrele didactice divorțate și văduve, comparativ cu cadrele didactice care sunt căsătorite.

*Ipoteza specifică 2.4.:* există diferențe semnificative între cadrele didactice în ceea ce privește variabila tipul de comportament, în sensul că nivelul de stres este mai ridicat la cadrele didactice care au un comportament de tipul A, comparativ cu cadrele didactice care au un comportament de tipul B.

*Ipoteza generală 3:* cadrele didactice din învățământul preuniversitar apreciază în mod propriu elementele specifice ale stresului profesional în acord cu teoriile actuale.

*Ipoteze specifice 3.1.:* cadrele didactice din învățământul preuniversitar stabilesc semnificația conceptului de stres în acord cu cele patru paradigme asupra stresului; 3.2.: cadrele didactice din învățământul preuniversitar stabilesc cauzele principale ale stresului profesional în acord cu patru categorii de stresori care fundamentează modelul ciclurilor; 3.3.: cadrele didactice din învățământul preuniversitar stabilesc modalitățile principale de prevenire și combatere a stresului profesional în acord cu trei niveluri de intervenție.

*Ipoteza generală 4:* cadrele didactice din învățământul preuniversitar apreciază importanța atitudinilor față de stres și influența stresului profesional asupra vieții de familie. *Ipoteze specifice 4.1.:* cadrele didactice din învățământul preuniversitar apreciază importanța atitudinilor față de stres; 4.2.: cadrele didactice din învățământul preuniversitar apreciază influența stresului profesional asupra vieții de familie.

### **Metodologia cercetării**

#### *Eșantionare*

Lotul de cercetare este format din 114 cadre didactice din învățământul preuniversitar. În funcție de variabila gen, 21 de subiecți sunt de gen masculin și 93 subiecți de gen feminin. După variabila vârstă, 10 subiecți au vârsta cuprinsă între 21 și 30 de ani, 37 de subiecți au vârsta cuprinsă între 31 și 40 de ani, 31 de subiecți au vârsta cuprinsă între 41 și 50 de ani și 36 de subiecți au vârsta cuprinsă între 51 și 60 de ani. După variabila starea civilă, 70 de subiecți sunt căsătoriți, 22 de subiecți sunt necăsătoriți, 14 subiecți sunt divorțați și 8 subiecți sunt văduvi.

#### *Operaționalizarea conceptelor utilizate în cercetare*

Conceptul principal de stres general a fost operaționalizat în 3 categorii principale: nivel scăzut, nivel mediu, nivel ridicat. Conceptul principal de stres profesional a fost operaționalizat în 4 categorii principale: nivel scăzut, nivel mediu, nivel ridicat, nivel extrem. Conceptul principal de tip de comportament a fost operaționalizat în 4 categorii: tipul B echilibrat, tipul A mediu, tipul A moderat, tipul A extrem.

Elementele specifice referitoare la stresul profesional la cadrele didactice au fost operaționalizate în 5 categorii: reprezentarea cadrelor didactice față de stres, cauzele principale ale stresului, atitudinea față de stres, influența stresului profesional asupra vieții de familie, modalitățile de prevenire/diminuare a stresului profesional.

*Variabilele dependente* sunt următoarele: nivelul de stres general, nivelul de stres profesional, tipul de comportament, specifice, referitoare la stresul profesional la cadrele didactice din învățământ. *Variabilele independente* ale cercetării sunt: genul (masculin/ feminin), vârsta (21-30 de ani/ 31-40 de ani/ 41-50 de ani/ 51-60 de ani) și starea civilă (căsătorit/ necăsătorit/ divorțat/ văduv).

#### *Instrumente utilizate în cercetare*

Cadrelor didactice li s-au aplicat următoarele teste pentru investigarea nivelului de manifestare a stresului în general și a stresului profesional: 1. chestionarul pentru identificarea nivelului de stres general (Lazarus, DeLongis, Folkman, apud Nădășan, V., 2009, p. 260); 2. chestionarul pentru identificarea nivelului de stres profesional; 3. chestionarul pentru identificarea tipului de comportament (Meyer Friedman și Ray Rosenman, apud Looker, T., Gregson, O., 2009, p. 101); 4. chestionarul pentru identificarea reprezentărilor cadrelor didactice față de stres, pentru a surprinde aspecte caracteristice legate de stres în învățământ.

#### *Prezentarea și analiza rezultatelor*

*Ipoteza generală 1.* cadrele didactice din învățământul preuniversitar înregistrează un nivel destul de ridicat în ceea ce privește stresul în viața de zi cu zi, cât și la locul de muncă. Rezultatele obținute indică faptul că 50,9% dintre cadre didactice manifestă un nivel de stres ridicat, în timp ce 36% prezintă un nivel mediu și doar 13,2% un nivel scăzut de stres în viața de zi cu zi. *Ipoteza este confirmată.* În ceea ce privește stresul profesional, 43,9% dintre cadre didactice manifestă un nivel ridicat și 35,1% un nivel mediu, în timp ce 13,2% prezintă un nivel scăzut și doar 7,9% un nivel extrem. *Ipoteza este confirmată.*

Ipoteza generală 2. Nivelul de stres profesional se manifestă diferit la cadrele didactice din învățământul preuniversitar în funcție de variabilele independente.

Ipoteza specifică 2.1. Există diferențe semnificative între cadrele didactice în ceea ce privește variabila gen, în sensul că nivelul de stres este mai ridicat la cadrele didactice de gen feminin, comparativ cu cadrele didactice de gen masculin. Media la stresul profesional este 2,65 la cadrele didactice de genul feminin, comparativ cu 1,67 la cadrele didactice de genul masculin. Cadrele didactice de genul feminin manifestă un nivel de stres profesional mai mare decât cadrele didactice de genul masculin.

Ipoteza specifică 2.2. Există diferențe semnificative între cadrele didactice în ceea ce privește variabila vârstă, în sensul că nivelul de stres este mai ridicat la cadrele didactice care au vârsta cuprinsă între 51 și 60 de ani, comparativ cu cadrele didactice cu vârsta cuprinsă între 21 și 30 de ani. Se constată că există diferențe semnificative între cadrele didactice, în funcție de vârstă. Media la stresul profesional este 3,06 la cadrele didactice cu vârsta cuprinsă între 51 și 60 de ani, comparativ cu 1,80 la cadrele didactice cu vârsta cuprinsă între 21 și 30 de ani. Cadrele didactice cu vârsta cuprinsă între 51 și 60 de ani prezintă un nivel de stres profesional mai mare decât cadrele didactice cu vârsta cuprinsă între 21 și 30 de ani.

Ipoteza specifică 2.3. Există diferențe semnificative între cadrele didactice în ceea ce privește variabila starea civilă, în sensul că nivelul de stres este mai ridicat la cadrele didactice divorțate, văduve, comparativ cu cadrele didactice care sunt căsătorite. Ipoteza este confirmată. Pentru variabila stresul profesional, se constată că există diferențe semnificative între cadrele didactice, în funcție de starea civilă. Media la stresul profesional este 3,13 la cadrele didactice care sunt văduve, comparativ cu 2,09 la cadrele didactice necăsătorite. Cadrele didactice văduve prezintă un nivel de stres profesional mai mare decât cadrele didactice necăsătorite.

Ipoteza specifică 2.4. Există diferențe semnificative între cadrele didactice în ceea ce privește variabila tipul de comportament, în sensul că nivelul de stres este mai ridicat la cadrele didactice care au un comportament de tipul A (extrem), comparativ cu cadrele didactice care au un comportament de tipul B (echilibrat). Ipoteza este confirmată. Pentru variabila stresul profesional, se constată că există diferențe semnificative între cadrele didactice, în funcție de tipul de comportament. Media la stresul profesional este 4,00 la cadrele didactice care au comportament de tip A extrem, comparativ cu 1,86 la cadrele didactice cu comportament de tip B echilibrat. Cadrele didactice care manifestă un comportament extrem prezintă un nivel de stres profesional mai mare decât cadrele didactice cu un comportament echilibrat.

Ipoteza generală 3. Cadrele didactice din învățământul preuniversitar apreciază în mod propriu elementele specifice ale stresului profesional în acord cu teoriile actuale.

Ipoteza specifică 3.1. Cadrele didactice din învățământul preuniversitar stabilesc semnificația conceptului de stres în acord cu cele patru paradigme asupra stresului: cadrele didactice apreciază stresul în mod predominant ca reacție (35), ca relație între stimul și răspuns (34), ca tranzacție între persoană și mediu (26) și mai puțin ca stimul (19). Din cercetare au rezultat o serie de reprezentări ale cadrelor didactice cu privire la stres, ca reacție (Tabel 1).

Tabel 1. Reprezentările cadrelor didactice față de stres, ca reacție

- stare de disconfort psihic;
- stare de nervozitate;
- oboseală;
- stare de tensiune psihică;
- o stare de nemulțumire generală;
- gândire negativistă;
- imagine de sine scăzută;
- stare de mare presiune;
- element precursor al depresiilor;
- emoții negative constant;
- o stare acută de disconfort când mintea și sufletul sunt apăsate de neputința sau nemulțumirea de a realiza obligațiile zilnice;
- stare de „apărare” psihică;

- scăderea capacității de muncă;
- o reacție psihologică de alarmă și de apărare a organismului față de o anumită situație/eveniment;
- o presiune maximă negativă asupra psihicului și fizicului;
- o reducere a capacității de memorare, de concentrare
- stare de agitație, neliniște;
- blocaj;
- apatie;
- retragere din mijlocul semenilor;
- stare de nesiguranță, discomfort.

Sursa: cercetarea autorilor

Din cercetare au rezultat o serie de reprezentări ale cadrelor didactice cu privire la stres, ca relație între stimul și răspuns (Tabel 2).

Tabel 2. *Reprezentările cadrelor didactice față de stres ca relație între stimul și răspuns*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• stare de disconfort psihic;</li> <li>• stare de nervozitate;</li> <li>• oboseală;</li> <li>• stare de tensiune psihică;</li> <li>• o stare de nemulțumire generală;</li> <li>• gândire negativistă;</li> <li>• imagine de sine scăzută;</li> <li>• stare de mare presiune;</li> <li>• element precursor al depresiilor;</li> <li>• emoții negative constant;</li> <li>• o stare acută de disconfort când mintea și sufletul sunt apăstate de neputința sau nemulțumirea de a realiza obligațiile zilnice;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stare de „apărare” psihică;</li> <li>• scăderea capacității de muncă;</li> <li>• o reacție psihologică de alarmă și de apărare a organismului față de o anumită situație/eveniment;</li> <li>• o presiune maximă negativă asupra psihicului și fizicului;</li> <li>• o reducere a capacității de memorare, de concentrare</li> <li>• stare de agitație, neliniște;</li> <li>• blocaj;</li> <li>• apatie;</li> <li>• retragere din mijlocul semenilor;</li> <li>• stare de nesiguranță, discomfort.</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sursa: cercetarea autorilor

Din cercetare au rezultat o serie de reprezentări ale cadrelor didactice cu privire la stres, ca tranzație între persoană și mediu (Tabel 3).

Tabel 3. *Reprezentările cadrelor didactice față de stres, ca tranzație între persoană și mediu*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• stare de tensiune și disconfort manifestată pe termen lung, datorită unor factori de natură socială, profesională, economică, familială;</li> <li>• stare de neliniște determinată de anumiți factori, necunoscuți/cunoscuți, dar necontrolabili;</li> <li>• stare de nervozitate maximă generată de un eveniment sau acțiune;</li> <li>• presiune psihică determinată de diferiți factori - financiari, personali;</li> <li>• stare de dezechilibru (psihic, fizic, social) care rezultă din suprasolicitare dată de factori externi care nu este compatibilă cu resursele profesorului;</li> <li>• dificultate ce excede posibilitățile personale de a face față;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fenomen care induce profesorului o stare de indispoziție, nervozitate;</li> <li>• stare de agitație și de frustrare datorită lipsei timpului necesar îndeplinirii tuturor sarcinilor;</li> <li>• factor permanent prezent în societatea actuală, cauzator de disconfort;</li> <li>• suprasolicitare nervoasă și emoțională care uzează starea de sănătate;</li> <li>• stare de spirit creată de societatea în care trăim și de domeniul în care lucrăm;</li> <li>• stare psihică și fizică creată de cerințe multe care trebuie rezolvate într-un timp cât mai scurt;</li> <li>• efect nefavorabil produs asupra organismului de către un factor de mediu;</li> <li>• o reacție psihologică relativ durabilă și complexă a profesorului, care se confruntă</li> </ul>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



<ul style="list-style-type: none"> <li>• suprasolicitare psihică și fizică care persistă o lungă perioadă de timp și generează disfuncții, tulburări în funcționarea optimă a personalității;</li> <li>• condiții generatoare de disconfort emoțional și somatic, cu efecte în planul psiho-comportamental al personalității profesorului;</li> <li>• emoții puternice declanșate de factori externi care nu pot fi controlați;</li> <li>• stare apărută datorită presiunii exercitate de diferiți factori externi.</li> </ul>	<p>cu situații noi și dificile sau cu probleme cotidiene generate de mediul în care trăiește;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o reacție internă, de neacceptare a condițiilor externe;</li> <li>• răspuns adaptativ al organismului la agresiunile vieții externe;</li> <li>• fenomen la care este supusă o persoană, cu apariția stării depresive.</li> </ul>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sursa: cercetarea autorilor

Ipoteza specifică 3.2. Cadrele didactice din învățământul preuniversitar stabilesc cauzele principale ale stresului profesional în acord cu cele patru categorii de stresori care fundamentează modelul ciclurilor: individuali, grupali, organizaționali, extraorganizaționali. În percepția cadrelor didactice, stresorii organizaționali constituie cea mai frecventă cauză generatoare de stres profesional (74), comparativ cu stresorii individuali (16), stresorii extraorganizaționali (14) și cei grupali (10). Din cercetare au rezultat principalii stresori organizaționali care determină stresul profesional (Tabel 4).

Tabel 4 *Principalii stresori organizaționali care determină stresul profesional*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• atitudinile negative ale elevilor,</li> <li>• lipsa de respect,</li> <li>• dezinteresul profesional,</li> <li>• degradarea performanței,</li> <li>• profesie solicitantă,</li> <li>• lipsa aprecierilor,</li> <li>• nivelul ridicat de formalitate în actul educațional,</li> <li>• lipsa dotărilor școlii,</li> <li>• salariul insuficient,</li> <li>• volumul mare de cunoștințe predate,</li> <li>• lipsa satisfacțiilor profesionale,</li> <li>• programele școlare prea încărcate,</li> <li>• teama de a-ți pierde locul de muncă,</li> <li>• manageri ineficienți,</li> <li>• dezinteresul elevilor pentru învățare,</li> <li>• lipsa perspectivelor,</li> <li>• slaba capacitate de organizare și planificare a activității,</li> <li>• agitația excesivă din ore și pauze,</li> <li>• comportamentul agresiv al elevilor,</li> <li>• inerția sistemului,</li> <li>• neacceptarea schimbării,</li> <li>• consumul nervos în activitatea didactică,</li> <li>• prea mult timp alocat pregătirii activităților.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• atitudinea lipsită de empatie și înțelegere a directorilor,</li> <li>• examenele de titularizare,</li> <li>• modul defectuos de circulație a informației profesionale,</li> <li>• slaba recunoaștere a rezultatelor profesionale,</li> <li>• restructurările din sistem,</li> <li>• schimbările legislative frecvente, rutina,</li> <li>• inconsistența viziunii la nivel managerial,</li> <li>• discrepanța mare la nivelul cunoștințelor elevilor din aceeași clasă,</li> <li>• lipsa de comunicare între nivelurile de conducere și adoptarea unor soluții ineficiente,</li> <li>• elevii problemă de la clase,</li> <li>• disciplina elevilor,</li> <li>• schimbările frecvente ale documentelor curriculare,</li> <li>• lipsa motivației de predare-învățare,</li> <li>• solicitări suplimentare, care nu țin de pregătirea de specialitate și de activitatea de diriginte,</li> <li>• incompetența profesională, tolerarea și susținerea în sistem a unor incompetenți.</li> </ul>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sursa: cercetarea autorilor

Stresorii individuali sunt: volumul mare de responsabilități, necesitatea de a păstra un echilibru între serviciu și familie, problemele personale ale elevilor, oboseala, plictiseala, suprasolicitarea, neîmplinirile, frustrarea, teama de eșec.

Stresorii extraorganizaționali care determină stresul profesional la cadrele didactice se referă la aspectele: birocrația, calitatea relațiilor interumane, problemele familiale, creșterea numărului elevilor cu probleme familiale, starea socială, preluarea psihică a problemelor elevilor, cadrul legislativ în permanentă schimbare, reticența părinților, lipsa de interes a societății pentru educație și civilizație.

Stresorii grupali care favorizează apariția stresului sunt: relaționarea defectuoasă între profesori, elevi și părinți, conflictele dintre colegi, lipsa comunicării între profesori și elevi, disensiuni între directori și cadre didactice, incapacitatea de a stabili o relație cu elevii / părinții, neînțelegerile, atmosfera neprietenoasă, concurența neloială dintre colegi.

Ipoteza specifică 3.3. Cadrele didactice din învățământul preuniversitar stabilesc condițiile principale de prevenire și combatere a stresului profesional în strânsă legătură cu cele patru categorii de stresori care fundamentează modelul ciclurilor. Referitor la condițiile principale de prevenire și combatere a stresului profesional, există patru niveluri: nivelul individului, la nivelul grupului, organizației, la nivelul societății. Condițiile de prevenire și combatere a stresului profesional sunt încadrate de cadrele didactice în mod frecvent la nivelul organizației (56), la nivelul individului (34) și mai puțin frecvent la nivelul grupului (18) și la nivelul societății (6). Din cercetarea realizată, au rezultat o serie de propuneri ale cadrelor didactice participante; la nivelul organizației școlare, condițiile care ar putea sprijini, preveni și combate stresul profesional, în percepția cadrelor didactice sunt prezentate în tabelul 5.

Tabel 5 *Condițiile care ar putea sprijini, preveni și combate stresul profesional, în percepția cadrelor didactice*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• redistribuirea echitabilă a responsabilităților pentru tot personalul didactic,</li> <li>• cadru legislativ echilibrat,</li> <li>• spații și dotări mai performante,</li> <li>• salariul mai mare,</li> <li>• existența unor lideri care să asigure decongestionarea reală a programei școlare,</li> <li>• număr mai mic de elevi într-o clasă,</li> <li>• stabilitatea profesională,</li> <li>• motivarea pozitivă a profesorilor,</li> <li>• programe școlare mai flexibile,</li> <li>• o mai bună organizare și planificare a timpului și activităților,</li> <li>• renunțarea la subiectivism,</li> <li>• implicarea în problemele elevilor,</li> <li>• mai mult profesionalism,</li> <li>• accentul mai mare pe formare și mai puțin pe informare,</li> <li>• aplicarea unor măsuri eficiente pentru elevii agresivi,</li> <li>• reducerea solicitărilor școlii care influențează activitatea profesorilor și elevilor,</li> <li>• stabilitatea pe post,</li> <li>• o mai bună prezentare a informațiilor,</li> <li>• respectarea regulilor,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ responsabilizarea elevilor în cadrul școlii,</li> <li>○ doză mai mare de creativitate în predare,</li> <li>○ centrarea pe elev și nu pe noțiunile predate,</li> <li>○ percepția corectă a reprezentanților din minister asupra situației învățământului,</li> <li>○ reducerea numărului de sarcini extra-curriculare,</li> <li>○ lucrul pe echipe,</li> <li>○ sancționarea profesorilor care nu-și fac datoria,</li> <li>○ acordarea de premii pentru recunoașterea meritelor,</li> <li>○ aprecierea muncii de către conducerea școlii,</li> <li>○ receptivitate mai crescută a conducerii la propunerile de schimbare, venite din partea cadrelor didactice,</li> <li>○ executarea sarcinilor la termenele fixate,</li> <li>○ depolitizarea sistemului directorial,</li> <li>○ eficientizarea activității pe baza unor măsuri clare, viabile, corect dozate,</li> <li>○ tratarea cu seriozitate a tuturor sarcinilor profesionale,</li> </ul>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>● planificarea riguroasă a activității,</li> <li>● identificarea cauzelor stresului și controlul lor,</li> <li>● democratizarea managementului,</li> <li>● motivarea cadrelor didactice,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ remunerația decentă,</li> <li>○ salarizarea adecvată pentru cadrele didactice debutante și cele fără grade didactice.</li> </ul>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sursa: cercetarea autorilor

Ipoteza specifică 4.1. Cadrele didactice din învățământul preuniversitar manifestă o atitudine pozitivă față de stres. Ipoteza este confirmată, deoarece 90 dintre cadrele didactice manifestă o atitudine pozitivă față de stres, deoarece 36 de cadre didactice apreciază atitudinea toleranță, 27 dintre acestea preferă atitudinea optimistă și tot 27 dintre ei atitudinea creativă. Spre deosebire de acestea, 24 de cadre didactice manifestă o atitudine negativă față de stres, întrucât 14 preferă atitudinea combativă, în timp ce 5 apreciază atitudinea pasivă și alte 5 cadre didactice atitudinea pesimistă.

Ipoteza specifică 4.2. Cadrele didactice din învățământul preuniversitar apreciază în mod pozitiv influența stresului profesional asupra vieții de familie. Ipoteza este confirmată, deoarece 42% dintre cadrele didactice apreciază că stresul profesional influențează viața de familie destul de mult, iar 29% dintre acestea consideră că afectează în mod moderat. Spre deosebire de aceștia, 10% consideră că afectează mai puțin, iar 5% apreciază că nu afectează deloc viața de familie.

Gradul epuizării emoționale și al dezumanizării relațiilor interpersonale este mult mai frecvent la cadrele didactice de gen feminin decât la cele de gen masculin. Atât în cazul profesorilor cât și în cazul persoanelor de gen feminine, epuizarea emoțională și depersonalizarea relațiilor nu influențează foarte mult, în sens negativ, sentimentul de implicare și de împlinire profesională. Doar 27,18 % dintre profesori și 26,46 % dintre cadrele didactice femei afirmă că au un sentiment scăzut în ceea ce privește implicarea și împlinirea profesională, acest sentiment fiind, în schimb, crescut la 43 % dintre profesori și cadrele didactice femei. În pofida manifestării epuizării emoționale, doar la circa ¼ dintre cadrele didactice se manifestă o demotivare și o scădere a gradului de implicare profesională.

Analiza datelor pune în evidență faptul că în cazul profesorilor, la care stresul perceput are o valoare peste medie, un procentaj de 42,83 % dintre aceștia manifestă o epuizare emoțională crescută. Frecvența gradului crescut de epuizare emoțională apare la cadrele didactice de gen feminin, (57,35 %), la profesori, frecvența gradului crescut al epuizării emoționale este mai redusă (42,83 %). Deci, cadrele didactice de gen feminin sunt mai predispuse la epuizare emoțională în condițiile stresului profesional crescut decât cadrele didactice de gen masculin.

Din datele obținute prin investigațiile realizate, care sunt în consens cu cele ale altor cercetători (Genoud, Brodard și Reicherts, 2009), rezultă că diferite situații stresante ale activității profesionale a cadrelor didactice pot produce emoții negative datorate comportamentului elevilor, sentimentului de inechitate în recunoașterea valorii sociale a profesiei, salarizării scăzute, supraîncărcării muncii, curriculumului supraîncărcat, climatul școlar neadecvat, lipsa susținerii organizaționale. Acestor factori stresanți li se pot adăuga și alții, precum: confuzii în delimitarea rolurilor unor persoane care intervin în câmpul social al școlii; cerințe venite din partea societății, care emite critici uneori foarte violente la adresa școlii, impunându-i cerințe nerealiste, ca și când instituția școlară ar putea regla singură toate problemele instructiv - educative ale tuturor elevilor.

#### *Limitele cercetării*

Validitatea investigațiilor este relativ limitată, deoarece grupurile de profesori participanți nu au o reprezentativitate națională, fiind realizată doar la nivelul județului Iași, iar majoritatea participanților sunt de gen feminin. Putem presupune că în raport cu specificul lor, în diferite școli există o altă ierarhie a stresorilor resimțită de cadrele didactice. Validitatea predictivă a unora dintre rezultatele acestei cercetări trebuie privită cu prudență, având în vedere dinamica schimbărilor imprevizibile, din sistemul de educație (structura sistemului de învățământ, curriculum-ul, concursurile pentru ocuparea posturilor, salarizarea etc.).

### *Noi direcții de cercetare*

Problematika abordată impune noi direcții de cercetare, având în vedere determinarea multifactorială cumulativă a stresului perceput de cadrele didactice, precum și determinările multiple bio-psiho-socio-culturale, a reacțiilor la stres. În cercetările viitoare se pot realiza investigații asupra unor loturi mai mari de cadre didactice, atât din mediul urban, cât și rural, din diferite tipuri de instituții școlare, publice sau private.

### **Concluzii**

La nivelul școlilor se impune optimizarea managementului clasei, al școlii și al climatului școlar. Se impune ca prin sistemul de formare inițială și continuă, cadrele didactice să beneficieze de o pregătire psihopedagogică mai intensă în domeniul gestionării disciplinei elevilor și a gestionării conflictelor. Aceasta se poate realiza în cadrul masteratelor și prin cursuri de formare cu un curriculum specific. Referitor la nivelul de stres general, 50,9% dintre cadrele didactice manifestă un nivel ridicat, în timp ce 36% prezintă un nivel mediu și doar 13,2% un nivel scăzut de stres în viața de zi cu zi; în ceea ce privește nivelul de stres profesional, 43,9% dintre cadrele didactice manifestă un nivel ridicat și 35,1% un nivel mediu, în timp ce 13,2% prezintă un nivel scăzut și doar 7,9% un nivel extrem.

Prin raportare la variabilele independente, nivelul de stres profesional se manifestă în mod diferit la cadrele didactice din învățământul preuniversitar: a) după variabila gen: cadrele didactice de gen feminin manifestă un nivel de stres profesional mai mare decât cadrele didactice de genul masculin; b) după variabila vârstă: cadrele didactice cu cuprinsă între 51 și 60 de ani prezintă un nivel de stres profesional mai mare decât cele cu vârsta cuprinsă între 21- 30 de ani; c) după variabila starea civilă: cadrele didactice văduve prezintă un nivel de stres profesional mai mare decât cele necăsătorite; d) după variabila tipul de comportament: cadrele didactice care manifestă un comportament extrem prezintă un nivel de stres profesional mai mare decât cele cu un comportament echilibrat.

Cadrele didactice apreciază elementele specifice ale stresului profesional în acord cu teoriile actuale: a) referitor la reprezentările față de stres, apreciază stresul predominant ca reacție (35), ca relație între stimul și răspuns (34), ca tranzacție între persoană și mediu (26) și mai puțin ca stimul (19); b) cu privire la cauzele determinante, stresorii organizaționali sunt cele mai frecvente cauze generatoare de stres profesional (74), comparativ cu stresorii individuali (16), stresorii extraorganizaționali (14) și cei grupali (10); c) în ceea ce privește condițiile de prevenire și combatere a stresului profesional, cadrele didactice menționează frecvent condiții specifice pentru nivelul organizației (56), nivelul individului (34) și mai puțin frecvent pentru nivelul grupului (18) și pentru nivelul societății (6); cadrele didactice apreciază importanța atitudinilor față de stres și influența stresului profesional asupra vieții de familie; d) 90 dintre cadrele didactice manifestă o atitudine pozitivă față de stres, 36 apreciază atitudinea toleranță, 27 dintre acestea preferă atitudinea optimistă și tot 27 atitudinea creativă, în timp ce 24 de cadre didactice manifestă o atitudine negativă față de stres, întrucât 14 preferă atitudinea combativă, 5 apreciază atitudinea pasivă și alte 5 atitudinea pesimistă; e) profesorii apreciază în mod pozitiv influența stresului profesional asupra vieții de familie, întrucât 42% dintre cadrele didactice apreciază că influențează viața de familie destul de mult, iar 29% consideră că afectează în mod moderat.

Analiza comparativă a rezultatelor obținute, permite identificarea diferențelor dintre media inițială și cea finală, ca urmare a aplicării strategiilor de consiliere specifice la cadrele didactice din învățământul preuniversitar: dacă media punctajelor la evaluarea inițială a fost de 51,88, la evaluarea finală este de 42,73, ceea ce indică o scădere a mediei nivelului de stres profesional la profesorii participanți la programul experimental. Se constată o scădere a procentelor punctajelor obținute de cadrele didactice în etapa finală, de la 15% la 0% în ceea ce privește nivelul foarte ridicat de stres profesional, de la 85% la 44% cu privire la nivelul ridicat de stres și o creștere a procentelor punctajelor obținute în etapa finală de la 0% la 56% la nivelul mediu. Este cert că nivelul de stres cotidian, cât și profesional este ridicat la cadrele didactice din învățământul preuniversitar. De aceea, aplicarea unor strategii de consiliere specifice pentru prevenirea și

combatrea stresului profesional poate contribui la reducerea gradului de stres și la îmbunătățirea calității vieții profesionale, la realizarea echilibrului dintre viața personală, familială și cea profesională.

#### **Bibliografie:**

1. Ames, R. (1982), An attribution and value model of teacher motivation, Presented to the American Educational Research Association
2. Antoniou, A.-S. Polychroni, F. & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender & age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 7
3. Cano-Garcia, F., Padilla-Munez, E., Carrasco-Ortiz, M., (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. In *Personality and Individual Differences*, vol. 38, no. 4
4. Dimitriu M. C., Cirkovic A. M., (2012), Managementul stresului organizațional, Editura Pro Universitaria, București
5. Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. În *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, vol. 3
6. Genoud, P., Brodard, F., & Reicherts, M., (2009). Facteurs des stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire (Factors of stress and burnout among teachers of primary school). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, 37-45. <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2007.03.001> CrossRefGoogle Scholar
7. Greenhaus, J. H., Collins, K. M. (2003), The relation between work-family balance and quality of life, în *Journal of Vocational Behavior* 63
8. Ivan, G. (2007), Confruntarea cu stresul și satisfacția în muncă la cadrele didactice, Editura Rovimed, București
9. Lazarus, R., Folkman, S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, Springer Publishing Company, New York
10. Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. În *Annual Review of Psychology*, 44
11. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984), *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Michailidis
12. Looker, T., Gregson, O. (2009), *Manual antistres*, Editura Niculescu, București
13. Laszlo, K. D. (2008), *Stresul în muncă și sănătatea. Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale*, Editura Polirom, Iași
14. Nădășan, Valentin (2009), *Față în față cu stresul*, Casa de Editură Viață și Sănătate, București
15. Palmer, S., Dryden, W. (1994), *Stress management: approaches and interventions*, *British Journal of Guidance and Counselling*, no.22
16. Pașalău, N. (2006). Stresul învățătorilor - o realitate dureroasă în sistemul românesc. În *Influențe. Revistă pentru copii, părinți și dascăli*, București, nr. 2
17. Perțe, A., & Miclea, M. (2011), The Standardization of the Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ) on Romanian Population. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, XV(1)
18. Popa, Elena (2007), *Managementul stresului provocat de locul de muncă*, în *Managementul stresului profesional*, Editura Ministerului Internelor și Reformei Administrative, București, Volumul III
19. Preda R. V., (2010), *Efecte ale stresului și strategii de coping la cadre didactice și la elevi*, Editura Risoprint, Cluj Napoca
20. Ross, R., Altmaier, E. (1994), *Intervention in Occupational Stress, A Handbook of Counselling for Stress at Work*, Sage Publications, London
21. Saner, T., Eyupoglu, S. Z. (2012), Have gender differences in job satisfaction disappeared? A study of Turkish universities in North Cyprus, În *African Journal of Business Management*, vol. 6, no. 1

22. Sava, F. (2004). Oboseala, stresul și accidentele de muncă. Manual de psihologia muncii și organizațională, Editura Polirom, Iași
23. Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421
24. Siu, O. L. (1995). Occupational stress among schoolteachers: A review of research findings relevant to policy formation. În *Education Journal*, vol. 23, n. 2
25. Stănculescu E., (2015), Managementul stresului în mediul educațional, Editura Universitară, București
26. Schwarzer, R., Greenglass, E., & Taubert, S. (2002). Proaktives Coping Scale, [http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/hauptteil\\_pci\\_-\\_deutsche\\_testv/hauptteil\\_pci\\_-\\_deutsche\\_testv.htm](http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/hauptteil_pci_-_deutsche_testv/hauptteil_pci_-_deutsche_testv.htm)
27. Sullivan, S., Bhagat, R. S. (1992). Organizational stress, job satisfaction and job performance: Where do we go from here? În *Journal of Management*, vol. 18, n. 2
28. Sun, W., Wu, H., Wang, L. (2011), Occupational stress and its related factors among university teachers in China. În *Journal of Occupational Health*, vol. 53, n. 4
29. Terry Looker Olga Gregson, Manual antistres, Editura Niculescu, București, 2009
30. Ture, Darius (2006), Stresul și sănătatea la locul de muncă, în Managementul stresului profesional, Editura Administrativă, Ministerului Internelor și Reformei, București
31. Turc, Mirela (2006), Cum recunoaștem că suntem stresați, în Managementul stresului profesional, Editura Ministerului Internelor și Reformei Administrative, București
32. Vîrğa, D., Sulea, C., Zaborilă, C., Individual and organizational factors of employees well-being A comparative study. The 8th conference of the European Academy of Occupational Health Psychology, University of Valencia, Spain, 12-14 November 2008.

**CZU 159.944:159.922.8**

## **STRATEGII DE COPING AL STRESULUI LA ADOLESCENȚI**

**Elena LOSÎI**, doctor în psihologie, conferențiar universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Proiectul de cercetare „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii”, cu cifrul nr. 20.80009.0807.31.

**Abstract:** *Adolescence is a time governed by change, tension, and vulnerability. Stress is a common problem for teenagers, given the physical and mental changes they go through to build a new identity. In an experimental study, we aimed to study the manifestation of stress in adolescents and the coping strategies they resort to. Following the study, in which 100 subjects participated, we found that more than half of adolescents present a high level of stress, with girls showing a more intense and visible reactivity to stress. The causes of stress mentioned by more than half of the teenagers are: the anxiety felt before taking the exams (80%), the overloaded volume of school material (79%), and textbooks with incomprehensible or boring content. Regarding the coping strategies that the adolescents, participating in the study, in question access more often, we could say that the adolescents are willing to plan the solution to a difficult situation (rather than avoid it, distance themselves), a fact that indicates an optimal level of development of the socio-emotional maturity of the adolescents involved in our research. It is important for adolescents to perceive daily stress as a natural state and a challenge of the contemporary world, to know how to cope with destructive emotions, and to effectively overcome these stressful events.*

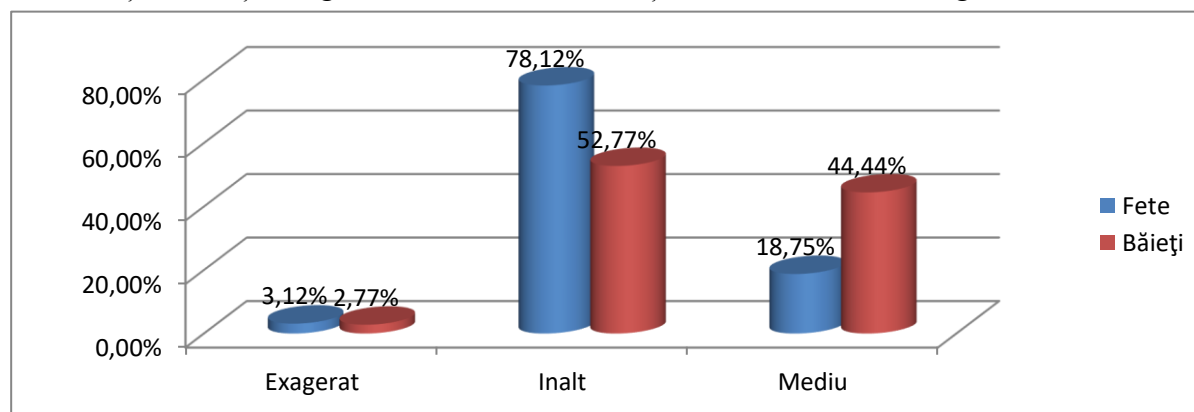
**Keywords:** *stress, stressors, coping strategies, confrontation, distancing, positive reappraisal, self-control.*

O problemă a realității de azi a devenit stresul. De-a lungul timpului au fost realizate numeroase cercetări ale acestui fenomen, cum ar fi cele efectuate de Selye H., Lazarus R.,

Folkman S., Walter B., Fisher S., Cohen L., Neybrew B., Bernstain N., Broadhend D., Arnold M., Somero D., АбабковВ., БодровВ., Большакова., КуприяновР., Băban A.,Șchiopu U., Miclea M., Zlate M., Mitrofan I. ș.a. Acest fenomen face parte și din preocupările cercetătorilor autohtoni, axați pe cunoașterea și reducerea riscurilor care pot afecta adaptarea și starea de sănătate a individului. În acest context, vom menționa că psihologii și pedagogii autohtoni, care au abordat stresul în rândul elevilor: M. Cojocaru-Borozan, S. Briceag, M. Pleșca, Iu. Racu, N. Bucun, R. Cerlat V. Pritcan, A. Bolboceanu, R. Cerlat, C. Platon, A. Glavan etc. În pofida dezvoltărilor teoretice sau practic aplicative abordate de specialiștii din diverse domenii de-a lungul timpului, problematica stresului oferă în continuare, poate azi mai mult decât altădată, posibilitatea și necesitatea unor noi deschideri analitice și investigative care să conducă spre un control mai eficient al acestuia. Stresul reprezintă o problemă frecventă la adolescenți, având în vedere transformările fizice și psihice prin care trec pentru a-și construi o nouă identitate. Adolescența este o perioadă guvernată de schimbare, tensiune și vulnerabilitate. Creșterea stresului la dolescenți vine și din presiunile societății, a părinților, dar și a schimbărilor interioare legate de conturarea identității personale [1,5]. Studiile au arătat că stresul excesiv în timpul adolescenței poate avea un impact negativ asupra sănătății atât fizice, cât și psihice, cu consecințe pe toată viața. Stresul în adolescență poate fi un factor pentru dezvoltarea depresiei, cu un risc sporit de sinucidere [5].

Studiul literaturii de specialitate ne-a condus spre ideea că, deși există numeroase studii axate pe problema respectivă, până în prezent acest fenomen persistă și nu există o opinie unică privind strategiile de coping la care apelează adolescenții, precum și a modalităților de preîntâmpinare și diminuare. Într-un studiu experimental ne-am propus să studiem aceste aspecte. Am presupus că există diferențe de gen în trăirea stresului general și în ceea ce privește metodele la care recurg adolescenții pentru a face față stresului. În cadrul prezentului demers de cercetare au participat 100 subiecți, elevi ai claselor a XII-a dintr-un liceu din mun. Chișinău, dintre care: 36 băieți și 64 fete, cu vârstele cuprinse între 18-19 ani. Testele aplicate au fost următoarele: chestionarul privind evaluarea nivelului general de stres perceput și testul de evaluare a strategiilor de coping (Lazarus-Folkman)

În studiul nostru ne-am propus să identificăm nivelul de manifestare a stresului la adolescenți în funcție de gen. Astfel, rezultatele obținute sunt ilustrate în fig.1.



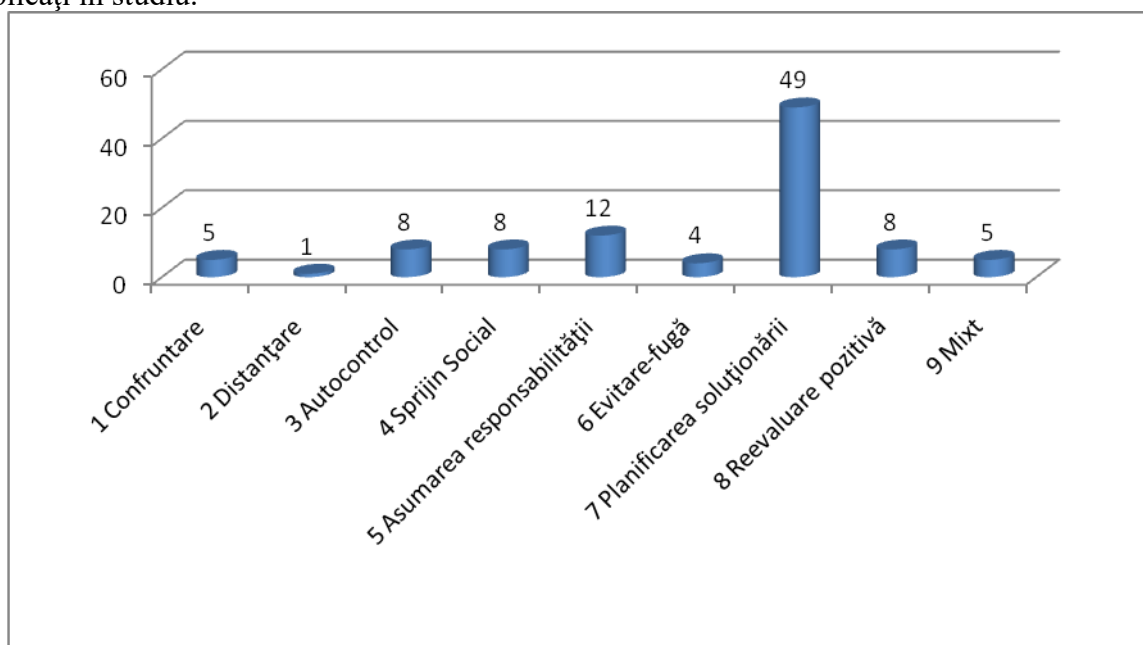
**Fig.1 Distribuția pe nivele a stresului general experimentat de fete și băieți**

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

permis să identificăm diferențe statistic semnificative ( $U=1556.5$ ,  $p\text{-value}=0.003$ , conform testului statistic neparametric U-Mann-Whitney). Deci, fetele se dovedesc a fi mai vulnerabile în fața stresului sau, mai bine spus, prezintă o reactivitate mai mare și mai vizibilă la stres. Caracteristicile adolescentelor cu nivel înalt al stresului ar oscila între un amalgam de trăsături de personalitate ca: ambiție maximă, lipsa de timp de relaxare, neliniște, nerăbdare, ostilitate, agresivitate, iritabilitate la presiunea timpului, competitivitate, dar și implicare profesională majoră (atitudine hiperserioasă față de procesul instructiv-educativ).

Mecanismele de coping reprezintă un factor mediator central al relației dintre adolescent și mediu, copingul putând fi descris în termeni de strategii cognitive sau comportament. Conform lui Lazarus și Folkman, fondatorii cercetărilor în domeniu, termenul de „coping” este definit ca „eforturi cognitive și comportamentale continue pentru a face față cerințelor specifice (interne și/sau externe), ce implică resursele individului, uneori depășind capacitatea acestuia” [12]. În literatura de specialitate, există două viziuni asupra naturii coping-ului. Conform lui N. Haan [11] și G. Vaillant [14], coping-ul este o trăsătură de personalitate ce presupune existența unui set de mecanisme de apărare, adaptative și inconștiente. După Lazarus coping-ul reprezintă totalitatea eforturilor de control al stresului, ca parte componentă a relației dintre persoană și mediul extern [12, 13].

În continuare prezentăm frecvențele strategiilor dominante de coping la adolescenții implicați în studiu.



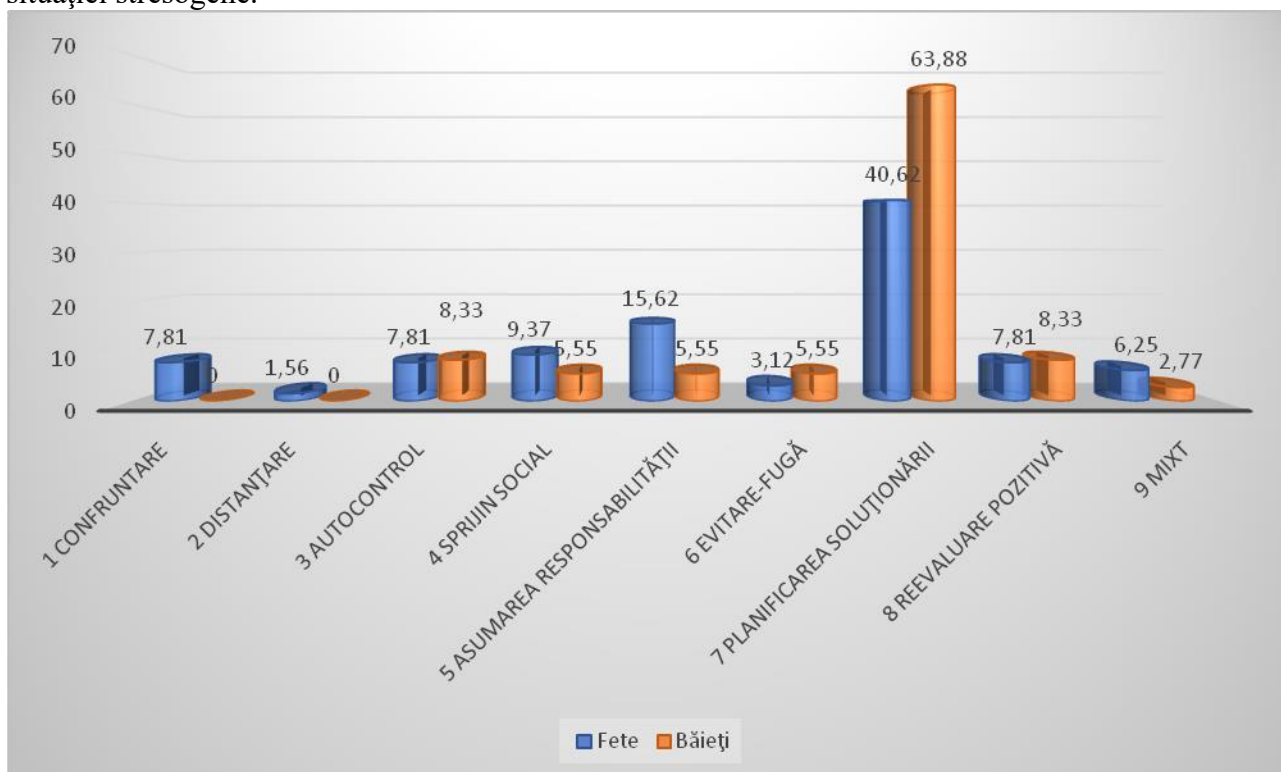
**Fig.2 Frecvențele strategiilor predominante de coping la adolescenți (%)**

Remarcăm din datele ilustrate în fig.2 că cea mai frecvent utilizată strategie de coping este planificarea soluționării problemei, problemă ce prezintă o influență anxiogenă asupra personalității umane, ea fiind caracteristică pentru 49% din totalul subiecților testați. Pe o poziție inferioară celei anterior menționate se află strategia de asumare a responsabilității (12%). În egală măsură sunt apelate strategiile de autocontrol, căutarea sprijinului social, precum și cea de reevaluare pozitivă a situației, pentru fiecare strategie atestăm cca 8% din numărul total de adolescenți. Cea mai rar utilizată strategie, din rezultatele schițate în figură, vedem că este cea de distanțare (1%), ceea ce indică asupra predominanței unui nivel de maturitate socio-emoțională bine-dezvoltată în rândul elevilor, fapt care-i face să nu cedeze în fața dificultăților. Cu o treaptă mai sus s-a clasat strategia de evitare-fugă (4%), urmată fiind de alte 2 strategii situate la același nivel de întrebuițare: confruntarea și stilul mixt (a câte 5% fiecare).

Din conținutul fig.3, prezentată în continuare, putem conclud că atât fetele, cât și băieții sunt predispuși să apeleze mai frecvent la strategia nr.7 Planificarea soluționării problemei (40.62%- fetele, 63.38%- băieții), la polul opus fiind strategia nr.2 Distanțarea (1.56%-fete, 0%-băieți). În ceea ce privește distribuția celorlalte strategii de coping predominante în rândul



fetelor și băieților observăm mici variațiuni, și anume: pe locul 2 după frecvența utilizării, în rândul fetelor atestăm strategia de asumare a responsabilității (15.62%), pe când băieții tind să utilizeze în egală măsură (câte 8.33%) strategiile de autocontrol și cea de reevaluare pozitivă a situației stresogene.



**Fig.3 Frecvențele strategiilor dominante de coping în funcție de sex în rândul adolescenților, în %**

La următoarea treaptă observăm aceeași situație: cca. 9.37% recurg la sprijinul social, următoarea după popularitate fiind strategia de confruntare (7.81%), pe când preferințele băieților se repartizează egal (a câte 5.55%) în categoriile sprijinului social, evitării-fugă și a asumării responsabilității. Faptul că ambele categorii de sexe se arată în mare parte dispuse să planifice soluționarea unei situații dificile, decât să o evite, să se distanțeze, indică asupra unui nivel optim de dezvoltare a maturității socio-afective a adolescenților implicați în cercetarea noastră, întrucât o persoană adultă, conștientă de sine, de resursele și limitele proprii e capabilă să abordeze față o problemă. Un moment interesant este și faptul că fetele tind într-o măsură mai mare decât băieții să-și asume anumite responsabilități. Despre acest fapt ne vorbesc diferențele statistice semnificative înregistrate între fete și băieți în ceea ce privește strategiile predominante de coping în cazul strategii de asumare a responsabilității (Chi-Squared= 5,33, DF= 1, p= 0, 021). Astfel, fetele adolescente se simt adesea responsabile pentru modul în care evoluează diverse situații școlare, diverse tipuri de relații interumane, precum și multiple activități extrașcolare. Totodată, studiile anterioare arată faptul că, stresul apare în foarte multe cazuri în asociere cu modul în care responsabilitatea este percepută de fiecare fată. Astfel, în cazul în care tânăra fată nu primește sprijinul cuvenit din partea persoanelor dragi sau a celor din cercul de prieteni, poate duce la interpretarea eronată a noțiunii de responsabilitate. În acest sens, fetele aflate în situații de acest gen, tind să își asume cât mai multe activități în vederea mulțumirii persoanelor din jur. De aici găsim o pârgie de management a stresului accesibilă pentru părinți, pedagogi, și anume, educarea fetelor într-un climat psihosocial cât mai respectuos și călduros, pentru a evita perceperea eronată a noțiunii de responsabilitate, care odată ce ajunge a fi exagerată poate degenera într-un stres cronic la adolescente, ulterior la femei devenite mature [8].

În concluzie, am putea spune că marea majoritate a adolescenților în ziua de azi se confruntă cu multe evenimente stresante: cerințe și frustrări la școală, evaluări școlare, implicarea în prea multe activități, schimbarea școlii, inițierea relațiilor de dragoste, gânduri și sentimente negative despre ei înșiși, modificarea propriului corp, probleme cu prietenii sau colegii de școală, comunicarea defectuoasă cu părinții, probleme în familie etc. Este important că adolescenții să perceapă stresul zilnic ca o stare firească și o provocare a lumii contemporane, să cunoască cum să facă față emoțiilor distructive și să depășească eficient aceste evenimente stresante. Iar identificarea precoce a surselor de stres și utilizarea strategiilor eficiente de management al stresului pot diminua efectele negative ale acestuia. Drept *recomandări* pentru gestiunea stresului ar putea servi: identificare și recunoașterea surselor generatoare de stres, conștientizarea reacțiilor individuale la factorii stresori (fiziologice, emoționale, cognitive, comportamentale), conștientizarea și experimentare emoțiilor, realizarea unui management bun al timpului, eșalanoarea realizării sarcinilor, stabilirea priorităților, stabilirea și menținerea unui suport social adecvat (dezvoltarea și menținerea relațiilor de prietenie, solicitarea și/sau acordarea ajutorului), comunicare asertivă cu ceilalți, soluționarea conflictelor atunci când apar, învățarea unor metode adaptative la stres (sport, exerciții fizice, plimbări, exerciții de respirație, tehnici de relaxare etc.) și adaptarea unui stil de viață sănătos[5, p.172-174].

#### **Bibliografie:**

1. ADAMS, G., BERZONSKY, M. *Psihologia adolescenței: Manualul Blackwell*. Iași: Polirom, 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303- 8-1
2. BIRYUSHOVA, A. G. Psychological safety of a person in extreme conditions. *International Student Scientific Herald*, No. 5-1, 2016, available at: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=15334>.
3. ENEA, V. *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar*. Iași: Polirom, 2019. 704 p. ISBN 978-973-46-6358-3
4. BĂBAN, A. *Stres și personalitate. Cluj*: Editura Presa Universitară Clujeană, 1998. 232p. ISBN 973-9354-35-1
5. BĂBAN, A. *Consiliere educațională*. Cluj-Napoca: Editura ardealul, 2001. ISBN 973-0-02400-6
6. CALANCEA, A. *Training-ul de dezvoltare a competențelor afective*. Chisinau: Tipografia Centrală, 2012. ISBN 978-9975-53-096-5
7. GOLU, F. *Manual de psihologia dezvoltării, o abordare psihometrică*. Iași: Polirom. 2015. 344 p. ISBN 978-973-46-5627-1
8. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 832 p. ISBN 978-973-707-414-0
9. PĂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom. 2016. 312 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
10. RACU, IG., RACU, Iu. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău: Centrul Editorial-poligrafic al USM, 2013. 211 p. ISBN 978-9975-71-478-5.
11. EBATA, A., MOOS, R. Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1991.(12), p.33-54.
12. LAZARUS, R., FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer. 1984. p.312 ISBN 0-861-4191-9
13. LAZARUS, R.S. et al. An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 1980, 21/ 3, pp. 219-239.
14. MONAT, A., LAZARUS, R. *Stress and Coping: An Anthology*. USA:Columbia University Press, 1991. 598 p. ISBN: 978-0231-0745-75

## DISTANȚELE SOCIALE ȘI ADAPTABILITATEA STUDENȚILOR INTERNAȚIONALI DIN REPUBLICA MOLDOVA

**Svetlana RUSNAC**, conferențiar universitar, doctor în psihologie,  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

**Johnny KHORY**, doctorand,  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

***Abstract.** The article presents a study carried out in order to identify the role of social distances with host country students in the social and academic adaptation of international students. By applying two methods - the Questionnaire of Adaptation to the Student Environment and Academic Demands (AMSSA) and the Bogardus Social Distance Scale - the hypothesis of the presence of smaller social distances of international students with students from the host country, than with those from other countries, was verified. these contributing to the facilitation of social adaptation and to the academic environment. The distance to the host country representatives was found to be closer than the distance to students from other countries. Contact distances with students from the host country are important for a number of parameters of psychosocial adaptation: they contribute to the satisfaction of sociocommunicative, ecosocial, socioeconomic needs, in general to macrosocial level adaptation; plays a positive role in mesosocial adaptation by facilitating communication with faculty colleagues; positively influences the parameters of mesosocial adaptation - meeting the needs of professional identification and professional training.*

***Key words:** psychosocial adaptation, academic adaptation, cultural differences, social distance, domestic students, international students.*

### **Introducere**

Problema distanțelor sociale este abordată în literatura psihologică contemporană destul de frecvent în raport cu adaptarea studenților internaționali. În cadrul unei cercetări realizate de Sato și Hodge [10] s-a stabilit că distanța socială contribuie la confruntări academice. Participanții la cercetare au menționat că au manifestat distanță față de studenții autohtoni, fapt care le-a creat bariere de adaptare și i-a confruntat cu starea de anxietate culturală. Cum au menționat respondenții, diferența culturală, cunoștințele reduse despre istoria și cultura țării-gazdă au fost factorii distanței sociale. Multe alte studii au susținut relația dintre distanța culturală și adaptarea studenților internaționali [4]. C. Ward și A. Kennedy [12] au realizat 16 studii transversale legate de adaptarea socio-culturală a locuitorilor și rezultatele au arătat că similitudinea culturală și / sau etnică a fost asociată cu o adaptare mai bună. Suanet și Van de Vijver [11] au arătat că distanța culturală a fost esențială în înțelegerea experiențelor studenților internaționali și a diferențelor percepute de către tineri, acestea fiind asociate și cu o adaptare psihologică insuficientă. În cadrul cercetării efectuate în Rusia ei au observat că studenții provenind din Georgia, Uzbekistan și Ucraina (țări cu o cultură apropiată de cea rusă) au raportat cea mai mică distanță culturală percepută, mai puțin stres și mai multe interacțiuni cu cetățenii țării-gazdă. Studenții proveniți din China și Iran (țările care au culturi diferite în comparație cu cea rusă) au raportat o distanță culturală percepută ridicată, mai mult stres și mai multe contacte sociale cu conaționali comparativ cu cetățenii-gazdă. Era evident că distanța culturală mai mică a ajutat studenții să se adapteze mai bine societății-gazdă. T. Furukawa [4] a găsit un rezultat similar în studiul efectuat cu studenți japonezi aflați la studiu în 23 de țări diferite ale lumii. Cu cât a fost relatată o distanță culturală mai mare dintre Japonia și țara-gazdă, cu atât mai înalte au fost rezultatele relatate la stresul psihologic și mai joase la adaptarea socială. Un studiu calitativ realizat de Zhai [13] a identificat că studenții internaționali au confruntat trei aspecte semnificative legate de procesul lor de adaptare: ajustarea la sistemul educațional, diferențele culturale și competența lingvistică. Alte studii au remarcat relația dintre distanța socială și alte variabile legate de procesul de adaptare. De exemplu, când au fost înregistrați indici înalți ai

distanței culturale (distanță mare), s-a relatat o interacțiune defectuoasă cu societatea-gazdă [3], manifestare mai evidentă a stresului aculturației [8], un număr redus de abilități culturale și dificultăți academice mai multe [1].

Se poate conchide din analiza literaturii de specialitate că distanța socială este un factor important în înțelegerea procesului de adaptare a studenților internaționali, cercetările confirmând existența unui raport dintre scorurile la distanța socială și cele care ilustrează adaptarea academică.

Cercetările expuse mai sus ne-au sugerat ideea verificării calității adaptării psihosociale și a factorilor care o determină în cazul studenților internaționali prin utilizarea a două variabile, între care presupunem existența unei corelații: adaptare psihosocială– distanță socială (culturală) în raport cu studenții din țara-gazdă.

### **Material și metodă**

Pentru cercetare am folosit Chestionarului de adaptare la mediul studentesc și solicitările academice (AMSSA) [9] și Scala distanței sociale elaborată de Emory S. Bogardus [2].

Chestionarul AMSSA prezintă un model al adaptării psihosociale. Adaptarea macrosocială implică o stare de confort în mediul social general, care permite satisfacerea necesităților sociocomunicative, ecosociale și socioeconomice. La nivel mezosocial sunt măsurate satisfacerea necesităților de comunicare cu rudele și prietenii, cu colegii de facultate și cu cadrele didactice. Starea de confort/disconfort, determinată de modificările la nivel microsocial, implică satisfacerea necesităților de identificare și formare profesională, de management al timpului.

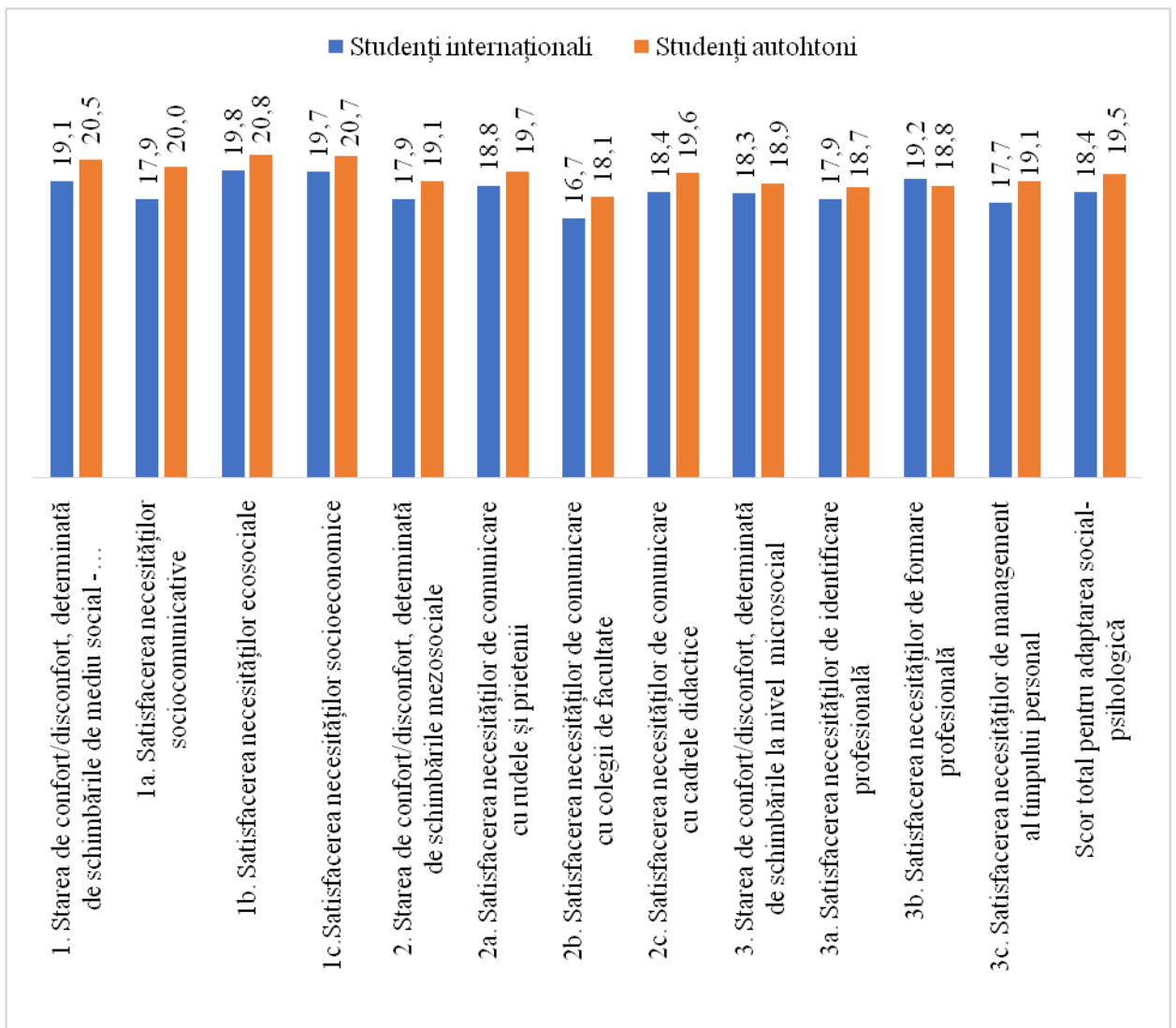
Scala distanței sociale identifică atitudinea de acceptare sau izolare a grupurilor etnice [2]. Scala indică la indici ai distanțelor de contact social precum: acceptarea în calitate de rude apropiate prin căsătorie (scor 1,0), de prieteni apropiați (2,0), vecini de stradă (3,0), colegi de ocupație - serviciu, școală, facultate (4,0), cetățeni ai țării (5,0), turiști, vizitatori ai țării proprii (6,0), excludere a intrării în țară (7,0).

Eșantionul a înrunit 319 de subiecți, dintre care 159 (49,8%) sunt studenți internaționali, 160 (50,2%) – autohtoni, cu vârsta cuprinsă între 18 și 35 de ani, media – 21,5 de ani, dintre care majoritatea au 18-24 ani (309 - 96,9%). Dintre aceștia, 102 (32%) sunt bărbați, 217 (68%) – femei. Studenții internaționali au fost selectați ca reprezentând diverse țări, unele din acestea cu o cultură foarte diferită de cea a Republicii Moldova: China (16 – 10,1%), Congo (29 – 18,2%), Coreea (11 – 6,9%), Israel (23 – 14,5%), România (36 – 22,6%), Turcia (14 – 8,8%), Ucraina (30 – 18,9%).

Am verificat ipoteza prezenței unor distanțe sociale ale studenților internaționali mai mici cu studenții țării-gazdă, decât cu cei din alte țări, acestea contribuind la facilitarea adaptării sociale și la mediul academic.

### **Rezultate și discuții**

Prin aplicarea chestionarului AMSSA am verificat adaptarea studenților la mediul social – universitar și solicitările academice (fig. 1).



**Fig. 1. Scorurile medii comparate la Chestionarul AMSSA (studenți internaționali – autohtoni)**

Deși se atestă o adaptabilitate mai înaltă a studenților autohtoni, totuși scorurile sunt medii pentru ambele grupuri. Se atestă diferențe statistic semnificative, care indică la dificultăți legate de adaptarea la nivel macrosocial ( $p < 0,001$ ): satisfacerea necesităților sociocomunicative, ecosociale și socioeconomice; mezosocial ( $p < 0,001$ ): de comunicare cu rudele și prietenii și cadrele didactice; și în general la adaptarea psihosocială ( $p = 0,01$ ). Scoruri mai înalte și nivelarea diferențelor cu studenții autohtoni s-a înregistrat la variabilele care ilustrează adaptarea la nivel microsocial – satisfacerea necesităților de identificare și formare profesională, de organizare a timpului.

Am verificat raportul dintre adaptarea psihosocială a studenților internaționali și distanțele de contact cu cetățenii altor țări, considerând că distanțele mai mici contribuie la adaptabilitate. În acest scop am calculat coeficienți medii care ilustrează distanțele de contact cu studenții din: 1) țara de origine; 2) țara-gază; c) alte țări.

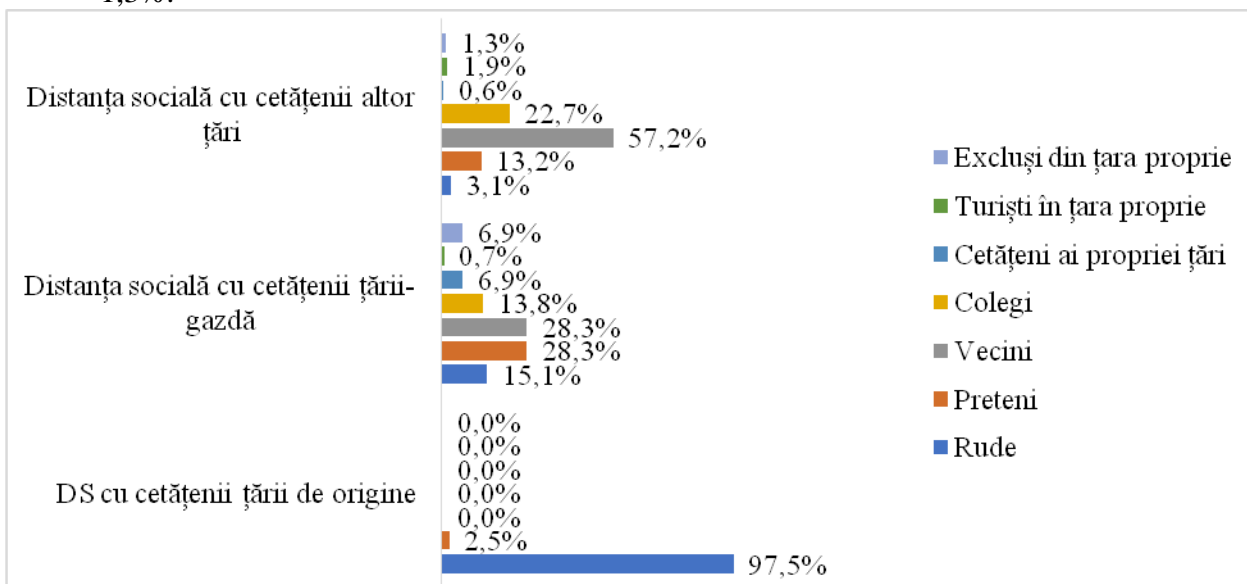


**Fig. 2. Scoruri medii pentru distanțele de contact ale studenților internaționali**

Desigur că cetățenii propriei țări sunt apreciați în calitate de rude apropiate prin căsătorie sau alte forme de înrudire, cetățenii țării de origine – de prieteni și vecini, cei ai altor țări, reprezentate prin studenți în Republica Moldova – de colegi. Totuși, scorurile s-au diversificat, ilustrând în calcule detaliate diversitatea de opinii privind distanțele de contact.

Figura 3 ilustrează următoarele:

- în raport cu reprezentanții țării de origine majoritatea studenților internaționali (97,5%) admit relații de rudenie, căsătorie, iar 2,5% - de prietenie;
- este destul de apropiată distanța de reprezentanții țării gazdă: 15,1% își doresc căsătorie cu aceștia, 28,5% îi admit ca prieteni, 28,3% - ca vecini, 13,8% - drept colegi de serviciu sau studii, 6,9% - cetățeni ai țării lor de origine, însă 0,7% i-ar accepta doar în calitate de turiști, sau nu i-ar accepta deloc – 6,9%, ultimele date indicând, probabil, la parcurgerea unei situații de adaptare dificilă, de criză;
- mai puțin apropiată este distanța de reprezentanții altor țări, cunoscute, inclusiv, prin colegii de universitate: doar 3,1% își doresc căsătorie cu aceștia, 13,2% îi admit ca prieteni, 57,2% - ca vecini, 22,7% - colegi de serviciu sau studii, 0,6% - cetățeni ai țării lor de origine, 1,9% i-ar accepta doar în calitate de turiști, sau nu i-ar accepta deloc – 1,3%.



**Fig. 3. Diversitatea distanțelor de contact ale studenților internaționali**

Rezultatele corelării ilustrate în tabelul 1 ilustrează raportul dintre calitatea adaptării sociale și distanțele de contact ale studenților internaționali.

Distanțele de contact cu studenții internaționali din alte țări nu se raportează la dimensiunile particulare și în general la adaptarea psihosocială a studenților internaționali.

Distanțele de contact cu reprezentanții, inclusiv studenții, din țara gazdă sunt importante pentru un șir de parametri ai adaptării psihosociale:

- micșorarea acestor distanțe contribuie la satisfacerea necesităților sociocomunicative ( $p=0,013$ ), ecosociale ( $p=0,013$ ), socioeconomice ( $p=0,018$ ), în general la adaptarea de nivel macrosocial ( $p=0,045$ );
- distanța apropiată de contact joacă un rol pozitiv adaptarea mezosocială prin facilitarea comunicării cu colegii de facultate ( $p=0,006$ );
- distanța apropiată de contact influențează pozitiv și parametrii adaptării mezosociale: satisfacerea necesităților de identificare profesională ( $p=0,008$ ) și formare profesională ( $p=0,013$ );
- apropierea de reprezentanții țării-gazdă facilitează adaptarea psihosocială ( $p=0,035$ ).

Adaptarea la nivel microsocal este susținută de distanța de contact apropiată de reprezentanții țării de origine ( $p<0,001$ ).

**Tabelul 1. Corelarea rezultatelor pentru distanța socială și calitatea adaptării la mediul universitar și solicitările academice a studenților internaționali**

		Distanța țara origine	Distanța țara gazdă
Necesități sociocomunicative	Pearson Correlation		,497*
	Sig. (2-tailed)		,013
Necesități ecosociale	Pearson Correlation		,497*
	Sig. (2-tailed)		,013
Necesități socioeconomice	Pearson Correlation		,488*
	Sig. (2-tailed)		,018
Adaptare nivel macrosocial	Pearson Correlation		,459*
	Sig. (2-tailed)		,045
Comunicare colegi facultate	Pearson Correlation		,519**
	Sig. (2-tailed)		,006
Necesități identificare profesională	Pearson Correlation		,509**
	Sig. (2-tailed)		,008
Necesități formare profesională	Pearson Correlation		,496*
	Sig. (2-tailed)		,013
Adaptare nivel microsocal	Pearson Correlation	,750**	
	Sig. (2-tailed)	,000	
Adaptare psihosocială	Pearson Correlation		,409*
	Sig. (2-tailed)		,035

Ipoteza cercetării, deși confirmată, se referă doar la un context distinct – mediul universitar din Republica Moldova. Există anumite limite ale studiului dat, fiind faptul că n-au fost realizate toate analizele în baza datelor experimentale acumulate. O viitoare cercetare urmează să compare detaliat particularitățile adaptării la mediul universitar și solicitările academice a studenților internaționali și celor autohtoni. Scorurile acumulate în cadrul aplicării protocoalelor de cercetare vor fi analizate suplimentar, pentru a oferi concluzii mai detaliate asupra adaptării la cultura țării-gazdă și condițiile academice noi a studenților internaționali.

### Concluzii

Rezultatele acestui studiu vor fi utile pentru servicii de consiliere universitară în principal, pentru birourile internaționale de studenți și personal universitar. După examinarea acestei probleme se poate sugera că birourile pentru studenții internaționali, centrele de consiliere și administrația facultăților ar trebui să colaboreze pentru a ajuta studenții internaționali în procesul de adaptare. Deoarece mai multe cercetări au relevat faptul că stresul aculturației, distanța socială și abilitățile pozitive de adaptare sunt fost importante în adaptarea academică a studenților internaționali, este nevoie de programe de orientare, ateliere sau grupuri de sprijin pentru a facilita procesul de adaptare a acestor studenți. Trainingurile de dezvoltare a abilităților de coping pozitiv [5], activitatea unor grupuri deschise de suport [6], ar putea rezolva problema adaptării, oferind posibilitatea exprimării și excluderii emoțiilor negative, preluarea

experiențelor și strategiilor de la alți studenți bine adaptați, participarea la evenimente comune cu gazdele [7].

### **Bibliografie**

1. Ataca B., Berry J. W. Psychological, sociocultural, and marital adaptation of Turkish immigrant couples in Canada. In: International Journal of Psychology, 2002, 37 (1), p. 13-26
2. Bogardus E. S.A forty year racial distance study. Los Angeles: University of Southern California, 1967.
3. Chapdelaine R. F., Alexitch, L. R. Social skills difficulty: Model of culture shock for international graduate students. Journal of College Student Development, 2004, 45(2), 167-84.
4. Furukawa T. Cultural distance and its relationship to psychological adjustment of international exchange students. In: Psychiatry and Clinical Neurosciences, 1997, 51, p. 87-91
5. Olivas M., Li C. Understanding stressors of international students in higher education: What college counselors and personnel need to know. In: Journal of Instructional Psychology, 2006, 33 (3), p. 217-222
6. Poyrazli S., Arbona C, Bullington R., Pisecco, S. Adjustment issues of Turkish college students studying in the United States. In: College Student Journal, 2001, 35 (1), p. 52-62
7. Poyrazli S., Grahame K. M. Barriers to adjustment: Needs of international students within a semi-urban campus community. In: Journal of Instructional Psychology, 2007, 34 (1), p. 28-45
8. Poyrazli S., Kavanaugh P. R., Baker A., Al-Timimi N. Social support and demographic correlates of acculturative stress in international students. In: Journal of College Counseling, 2004, 7, p. 73-82
9. Rusnac S., Zmuncila L., AlAli Abdalrahman. Construirea, validarea și aprobarea Chestionarului de adaptare la mediul studențesc și solicitările academice (AMSSA). In: Preocupări contemporane ale științelor socio-umane. Materialele Conferinței Științifice Internaționale prilejuite aniversării a 15 ani de la fondarea Facultății Psihologie, Științe ale Educației și Asistență Socială. Ediția a VI-a – Mentalități ale societății în transformare. Chișinău, 11-12 decembrie, 2015. Vol. 1. Chișinău: Tipogr. Biodesign, 2016, p. 265-274
10. Sato T., Hodge S. R. Japanese Exchange Students' Academic and Social Struggles at an American University. In: Journal of International Students, 2015, vol. 5, p. 208-227
11. Suanet I., Van de Vijver F. J. R. Perceived cultural distance and acculturation among exchange students in Russia. In: Journal of Community & Applied Social Psychology, 2009, 19, p. 182-197
12. Ward C., Kennedy A. Crossing cultures. The relationship between psychological and sociocultural dimensions of cross-cultural adjustment. In: J. Pandey, D. Sinah, D. P. S. Bhawak (Eds.). Asians contributions to cross-cultural psychology. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996, p. 289-306
13. Zhai J. Studying international students: Adjustment issues and social support. San Diego, CA: Office of Institutional Research, Retrieved from ERIC database. 2002

**CZU 316.6:159.922.8**

## **CARACTERISTICI ALE NIVELURILOR ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE LA VÂRSTA ADOLESCENȚEI**

**Oxana PALADI**, doctor în psihologie, conferențiar universitar,  
Universitatea de Stat din Moldova

*Summary.* The article includes characteristics of psychosocial adaptation levels at the age of adolescence as determined by means of the Psychosocial Adaptation Diagnostic



*Questionnaire (C. Rogers and R. Dymond). Thus, there are presented the results for psychosocial adaptability and the integral indicators researched: psychosocial adaptation, self-acceptance, acceptance of others, emotional comfort, internality, dominance tendencies. In the paper, the quantitative and qualitative analysis of the results obtained by adolescents with different levels of psychosocial adaptation is carried out.*

**Key words:** *psychosocial adaptation, psychosocial adaptability, self-acceptance, acceptance of others, emotional comfort, internality, dominance tendencies, adolescence.*

Transformările care sunt în relație directă cu provocările societale create de realitatea din întreaga lume sunt valorificate în diverse cercetări științifice, inclusiv cu referire la adaptarea psihosocială a personalității. Conceptul respectiv este studiat din diverse perspective, deoarece o mulțime de factori psihosociali, dimensiuni ale personalității, care sunt permanent în interacțiune, influențează nivelul de adaptare a persoanei [1]. Despre problema adaptării psihosociale se menționează și în proiectul strategiei de dezvoltare „Educația 2030” evidențindu-se că procesul de adaptare psihosocială a copiilor în instituțiile de învățământ este unul continuu. Mediul educațional, abordările metodologice cu privire la socializare, adaptare psihosocială și educațională a copiilor sunt în permanentă schimbare, fiind determinate de contexte psihosociale reale, de particularitățile psihologice și comportamentale ale copiilor [3].

În contextul dat, în cercetarea realizată la subiectul *Orientările valorice și adaptarea psihosocială a adolescenților* am determinat și nivelurile de manifestare a tuturor componentelor adaptării psihosociale. Eșantionul cercetării este alcătuit din 2029 adolescenți din generația Z. Această generație (născută între 1995 și 2010, numită și generația DITTO - Diversity/Diversitate, Individualism/Individualitate, Teamwork/Preferă să lucreze în grupuri mici, Techology/Se bazează pe tehnologii, Organizational Support/Nevoi de suport organizațional) este „nativ digitală”, mare consumatoare de informație, dar și generatoare; este definită nu numai de era digitală în care s-a născut, ci și de o serie de evenimente politice, dezastre naturale, schimbări climaterice, mișcări sociale, războaie și terorism. Evenimentele globale au influențat profilul generației Z, au făcut-o unică și au generat unele sentimente colective care au dus la apariția și manifestarea unor noi valori umane: universalism, nivel ridicat de toleranță, autoconducere, autorealizare, securitate, bunăvoință [2].

Aplicând *Chestionarul de diagnosticare a adaptării psihosociale* (C. Rogers și R. Dymond) [4] am determinat nivelurile de dezvoltare a adaptării psihosociale și a componentelor: adaptabilitate psihosocială; dezaptabilitate psihosocială; mitomanie / falsitate; acceptare de sine; neacceptarea de sine; acceptarea celorlalți; neacceptarea celorlalți; confort emoțional; disconfort emoțional; control intern; control extern; dominare; supunere; evitarea problemelor.

De altfel, rezultatele obținute demonstrează niveluri diferite de dezvoltare a adaptării psihosociale și a componentelor acesteia. Din întreg eșantionul cercetării, 2029 de adolescenți, doar 5,0% prezintă nivel înalt de *adaptabilitate psihosocială*. Un procent mare de subiecți (94,0%) prezintă nivel mediu de adaptabilitate psihosocială, iar nivel scăzut de adaptabilitate psihosocială - este caracteristic pentru 20 de subiecți, ceea ce reprezintă 1,0 % din întreg eșantionul. Pentru *dezaptabilitate psihosocială* am obținut rezultate care denotă că 69,8% dintre adolescenți prezintă nivel mediu, iar 30,2 % din întreg eșantionul prezintă nivel scăzut de dezaptabilitate psihosocială. Rezultate similare am obținut și pentru componenta *mitomanie* - 1 / 2 pentru care 36,1 % / 26,8 % dintre adolescenți prezintă nivel mediu, iar 63,9 % / 73,2 % din întreg eșantionul prezintă nivel scăzut. Atât pentru inadaptabilitatea psihosocială cât și pentru mitomanie 1 și 2 nici un subiect nu a prezentat nivel înalt. Pentru *acceptarea de sine* nivel înalt prezintă 22,3% dintre adolescenți, nivel mediu - 74,6 %, iar nivel scăzut 3,1 % de adolescenți din întreg eșantionul. Doar un subiect prezintă nivel înalt pentru *neacceptarea de sine*, iar nivel mediu pentru factorul dat prezintă - 55,8 %, respectiv nivel scăzut 44,1 % din numărul total de adolescenți. Rezultatele prezentate ne reliefează pentru *acceptarea celorlalți* următorii indici: nivel înalt prezintă 10,2% dintre adolescenți, nivel mediu - 88,1 %, iar nivel scăzut 1,8 % de adolescenți. Componentei opuse și anume - *neacceptarea celorlalți* - îi sunt

caracteristici indicii: nivel înalt- 0,2% dintre adolescenți, nivel mediu – 76,7 %, iar nivel scăzut prezintă 23,1 % de adolescenți. Nivel înalt pentru factorul *confort emoțional* prezintă 0,8 % dintre adolescenți, nivel mediu – 94,1 %, iar nivel scăzut doar 5,1 % adolescenți. Nivel înalt pentru factorul *disconfort emoțional* prezintă 1,7 % dintre adolescenți, nivel mediu – 61,5 %, iar nivel scăzut doar 36,8 % adolescenți. Rezultatele prezentate pentru factorul *control intern* denotă că 9,4 % dintre adolescenți prezintă nivel înalt; 89,0 % prezintă nivel mediu, iar 1,6 % dintre subiecții chestionați prezintă nivel scăzut. Pentru factorul *dominare* nivel înalt prezintă 5,6 % dintre adolescenți, nivel mediu – 82,0 %, iar nivel scăzut 12,4 % de adolescenți. Pentru componenta *supunere* nivel înalt prezintă 0,3% dintre adolescenți, nivel mediu – 80,8 %, iar nivel scăzut 18,9 % de adolescenți, iar pentru componenta *evitarea problemelor* nivel înalt prezintă 0,7% dintre adolescenți, nivel mediu – 81,1 %, iar nivel scăzut 18,1 % de adolescenți din întreg eșantionul.

Menționăm că scopul *Chestionarului de diagnosticare a adaptării psihosociale* - elaborat de C. Rogers și R. Dymond este diagnosticarea complexă a manifestărilor psihologice care însoțesc procesul de adaptare psihosocială și a *indicatorilor săi integrali* care sunt: 1. adaptarea; 2. acceptarea de sine; 3. acceptarea celorlalți; 4. confortul emoțional; 5. internalitate; 6. tendințele de dominare. Rezultatele sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Nivelurile de dezvoltare a indicilor generali ai adaptării psihosociale

Factori / Indici generali	Niveluri	Frecvența	%
Adaptare	n. înalt	1094	53,9
	n. mediu	916	45,1
	n. scăzut	19	0,9
Acceptarea de sine	n. înalt	1125	55,4
	n. mediu	851	41,9
	n. scăzut	53	2,6
Acceptarea celorlalți	n. înalt	1383	68,2
	n. mediu	638	31,4
	n. scăzut	8	0,4
Confort emoțional	n. înalt	1799	88,7
	n. mediu	221	10,9
	n. scăzut	9	0,4
Internalitate	n. înalt	892	44,0
	n. mediu	982	48,4
	n. scăzut	155	7,6
Tendințe de dominare	n. înalt	560	16,5
	n. mediu	1135	55,9
	n. scăzut	334	16,5

Rezultatele cercetării (*Tabelul 1*) au demonstrat, pentru subiecții cercetați, niveluri diferite de dezvoltare a *indicatorilor săi integrali*. De altfel, după cum observăm din tabelul 1, pentru primul indice general – adaptare psihosocială - dintre subiecții chestionați 53,9% prezintă nivel înalt de adaptare psihosocială; 45,1% dintre adolescenți prezintă nivel mediu de adaptare psihosocială, iar nivel scăzut de adaptare psihosocială - este caracteristic pentru 0,9% de subiecți, din întreg eșantionul. Pentru indicele general - *acceptarea de sine* nivel înalt prezintă 55,4% dintre adolescenți, nivel mediu – 41,9 %, iar nivel scăzut 2,6 % de adolescenți din întreg eșantionul. Rezultatele prezentate ne reliefează pentru *acceptarea celorlalți* următorii indici: nivel înalt prezintă 68,2% dintre adolescenți, nivel mediu – 31,4 %, iar nivel scăzut 0,4 % dintre adolescenți. Nivel înalt pentru factorul *confort emoțional* prezintă 88,7 % dintre adolescenți, nivel mediu – 10,9 %, iar nivel scăzut doar 0,4 % de adolescenți. Rezultatele prezentate pentru indicele general *internalitate* denotă că 44,0 % dintre adolescenți prezintă nivel înalt; 48,4 % prezintă nivel mediu, iar 7,6 % dintre subiecții chestionați prezintă nivel scăzut. Pentru factorul *tendințe de*

*dominare* nivel înalt prezintă 16,5 % dintre adolescenți, nivel mediu – 55,9 %, iar nivel scăzut 16,5 % de adolescenți.

Personalitatea, mentalitatea adolescentului se află în continuă dezvoltare și adaptare. Ei tind să ofere evenimentelor cotidiene o anumită valoare din perspectiva felului personal de adaptare. Astfel considerăm importantă cunoașterea, la nivel comparativ, a caracteristicilor persoanei care denotă adaptare și inadaptare psihosocială.

**Caracteristicile adolescentului care denotă adaptare psihosocială sunt următoarele:** își înaintează cerințe mari față de propria persoană; deseori se ceartă pentru ceea ce a făcut; prezintă relații calde, binevoitoare cu cei din jur; este o persoană responsabilă pe care te poți baza în multe privințe; acceptă, în general, acele norme și reglementări care trebuie urmate; este capabil să-și organizeze propriile acțiuni, poate să se impună, poate să-și permită; autocontrolul pentru el nu este o problemă; de regulă, îi place compania și discuțiile cu oamenii; nu se rușinează de sentimentele sale, le exprimă în mod deschis; cu cei din jur, de obicei, se împacă bine; cea mai grea este lupta cu propria persoană; în suflet este optimist, crede în mai bine; majoritatea celor ce-l cunosc, se comportă bine cu el, îl iubesc; este o persoană cu aspect exterior atractiv; luând o decizie, o urmează; este mulțumit de toate; echilibrat, liniștit; este un om impulsiv, nerăbdător, fierbinte, nu se poate reține; pe primul loc este mintea, nu sentimentul, înainte de a face ceva, se gândește; este tolerant cu alți oameni, îl acceptă pe fiecare așa cum este; se consideră o persoană interesantă, atractivă și impozantă; ambițios, nu este indiferent față de succes sau laudă: în ceea ce este important pentru el, se străduie să fie printre cei mai buni; este un om întreprinzător, energic, plin de inițiative; în general, are o părere bună despre sine; este mulțumit de sine; este un om plăcut, atrăgător; poate plăcea ca om, ca personalitate; îi este ușor și liniștit pe suflet, nu este nimic ce l-ar putea îngrijora tare; simte că crește, se maturizează, se schimbă el însuși și atitudinea sa față de lume; este inteligent, îi place să reflecteze; se străduie să se bazeze pe propriile puteri, nu contează pe ajutorul cuiva; se remarcă printre alții; se cunoaște bine, își înțelege bine propria persoană; este comunicabil, deschis, stabilește ușor relații apropiate cu oamenii; competențele și abilitățile sunt în concordanță deplină cu sarcinile care trebuie rezolvate, cu toate se poate descurca.

**Caracteristicile adolescentului care denotă inadaptare / dezadaptare psihosocială sunt următoarele:** nu are dorința să se destăinuie în fața altora; deseori se simte umilit; are dubii că poate să placă cuiva dintre membrii sexului opus; simte că nu poate schimba nimic, toate eforturile sunt zadarnice; propriile convingeri și reguli nu-i ajung; este gata permanent de apărare sau chiar de atac, este ranchiunos, selectează mental modalități de răzbunare; „acum” se simte destul de inconfortabil, ar vrea să renunțe la tot, să se ascundă undeva; este precaut cu atitudinea pozitivă a celor din jur, atunci când o consideră nemeritată; de obicei se simte nu conducător, ci condus; nu-i reușește întotdeauna să gândească și să acționeze de sine stătător; se simte neajutorat, are nevoie de cineva care să-i fie alături; se pare că ia singur deciziile, dar nu se poate elibera de influența altor oameni; are un sentiment de ostilitate pentru ceea ce-l înconjoară; este sustras, nu-și poate aduna gândurile, „să se ia în mâini”, să se organizeze; simte frecvent moleșală, tot ceea ce-l bucura odinioară, devine dintr-o dată indiferent; nu prea are încredere în propriile sentimente, uneori îl trădează; este destul de dificil să fie el însuși; se străduie să nu se gândească la problemele sale; este o persoană timidă, se rușinează ușor; nu este nimic în ce persoana dată și-ar pune propria amprentă, și-ar manifesta individualitatea, Eul personal; se teme de ceea ce vor gândi alții despre el; este un om, la care „în momentul dat”, sunt multe lucruri demne de dispreț; cedează în fața dificultăților și a situațiilor care amenință cu complicații; nu-i place atunci când strică relațiile cu cineva, îndeosebi dacă neînțelegerile amenință să devină evidente; este distrat, la el toate sunt încâlcite, amestecate; ghinionist; îi desprețuiește pe cei de sex opus și nu stabilește relații cu ei; când trebuie să facă ceva, îl apucă frica: gândindu-se mult la finalitate (dacă nu mă descurc, dacă nu se primește?); este tulburat, îngrijorat, tensionat; pentru a-l impune să facă măcar ceva, trebuie de insistat cum se cuvine și atunci el va ceda; deseori circumstanțele îl forțează să se apere, să-și justifice și argumenteze acțiunile; ia decizii și imediat le modifică, se desprețuiește pentru lipsă de voință, dar nu se poate schimba; nu prea este un

prieten de încredere, nu poți să te bizui în toate pe el; nu se prețuiește pe sine, nimeni nu-l ia în serios; în cel mai bun caz este tolerat, pur și simplu răbdat; își face griji că persoanele de sex opus îi ocupă prea mult gândurile.

Caracteristicile prezentate denotă caracter diametral opus pentru fiecare din tipurile indicate.

În concluzie evidențiem că rezultatele obținute demonstrează că se confirmă ipoteza cercetării conform căreia am presupus că adolescenții prezintă diferite niveluri de dezvoltare a adaptării psihosociale și a componentelor acesteia precum adaptabilitate psihosocială, dezaptabilitate psihosocială, mitomanie, acceptare de sine, neacceptarea de sine, acceptarea celorlalți, neacceptarea celorlalți, confort emoțional, disconfort emoțional, control intern, control extern, dominare, supunere, evitarea problemelor. Un alt moment important este și faptul că pentru majoritatea factorilor studiați au fost obținute rezultate care reflectă, în mare parte, niveluri medii de dezvoltare. Luând în considerație frecvența cu care au loc actualmente schimbările în diverse domenii, considerăm necesară facilitarea adaptării psihosociale la vârsta adolescenței, pentru a face față provocărilor societale contemporane. Respectiv, în conformitate cu rezultatele prezentate considerăm importantă și cunoașterea relațiilor adaptării psihosociale cu dimensiunile fundamentale ale personalității în funcție de diverși factori psihosociale.

#### **Bibliografie:**

1. PALADI, O. *Orientările valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței: abordări teoretice*. Monografie. Coordonator științific: N. Bucun; Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Print-Caro SRL, 2021. 261 p. ISBN 978-9975-48-190-8.
2. PÂNIȘOARĂ, G. (coord.) *Parenting de la A la Z: 83 de teme provocatoare pentru părinții de astăzi*. Iași: Polirom, 2022. 627 p. ISBN 978-973-46-8782-4.
3. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 "EDUCAȚIA 2030". [https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea\\_01.pdf](https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf)
4. ФЕТИСКИН, Н.П.; КОЗЛОВ, В.В.; МАНУЙЛОВ, Г.М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 339 с. ISBN 5-89939-086-7.

**CZU 159.923:159.922.8**

### **КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ И РАЦИОНАЛЬНО-ЭМОТИВНАЯ ТЕРАПИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ ПОДРОСТКОВ С ГЕНЕРАЛИЗОВАННОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ**

**Daniela CAZACU**, dr., conf. univ.,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Moldova,  
**Marina SIVOLOBOVA**, master în psihologie

*Summary: The life of a person, as well as his actions and behavior, depends on the power of reason and affections, thoughts and feelings. Whenever fear and anxiety prevail among person's emotional states, it can negatively affect his life, activity, physical and mental health. In this case, the psychological counseling based on such effective approaches as cognitive-behavioral and rational-emotive model is recommended.*

Удивительно, насколько вся наша жизнь и многие поступки в ней определяются скрытой, но от этого не менее могущественной силой – силой разума, образом мышления; теми мыслями, что порождают в глубине души все чувства и окрашивают окружающую нас действительность всевозможными красками эмоциональных переживаний.

От наших мыслей зависит не только самочувствие или умонастроение на настоящий момент, но и наше поведение в каждый следующий миг; наша решимость делать тот или иной шаг навстречу себе, другим и миру; наша уверенность в том, что мы сделали правильный выбор и идем по верному пути к счастью и благополучию.

Затруднительно отразить сложную и вместе с тем гармоничную связь разума, чувств и действий более лаконичным способом. Мысли порождают эмоции, чувства, которые сами по себе порой способны заставить нас немедленно реагировать, вести себя тем или иным образом; переживаемые эмоциональные состояния и активные действия, в свою очередь, порождают новый виток мыслей, чувств, поступков.

Но что же происходит в том случае, когда наш разум охвачен постоянным беспокойством, тревогой и страхом?

Удивительный и прекрасный мир кажется теперь довольно мрачным местом, полным реальных и потенциальных опасностей, очевидных и совершенно непонятных, неясных угроз, от чего внутренняя тревога только нарастает, постепенно превращая жизнь человека в постоянное ожидание чего-то страшного, в то время как воображение услужливо сгущает и без того мрачные краски, рисуя пессимистичные картины неопределенного будущего и возможных исходов.

Особенно опасно состояние чрезмерного беспокойства для детей подросткового возраста – периода, когда личность человека претерпевает кардинальные изменения, приобретает новые грани и раскрывается в совершенно новом для себя аспекте. В такой период повышенной нагрузки психика наиболее уязвима, а потому есть риск развития у молодых людей различных эмоциональных и поведенческих расстройств, включая генерализованное тревожное расстройство, поэтому своевременная консультация и профессиональная помощь психолога становится особенно актуальной в таком случае, а терапия, направленная на изменение наших мыслей, чувств и поведения является наилучшим способом борьбы с чрезмерной тревожностью.

Широкомасштабные исследования психологов показали, что пожизненная распространенность генерализованного тревожного расстройства в мире составляет от 4 до 10 %, а в Европе – около 8,5 % от общей популяции [4].

Также международные исследования показывают, что тревожные расстройства затрагивают более 25 процентов детей в возрасте от 13 до 18 лет [5]. И если подобные расстройства не лечить, то со временем это создает для подростков большие трудности в школе и в обществе, так как тревожность отражается на всех сферах жизни подростка, заметно ухудшая его самочувствие [5,6].

Таким образом, **проблемой нашего исследования** является непосредственно психологическое консультирование тревожных подростков посредством когнитивно-поведенческой и рационально-эмотивной модели.

**Объект исследования:** тревожность как психологический феномен.

**Предмет исследования:** тревожность подростков и возможности ее коррекции с помощью когнитивно-поведенческой и рационально-эмотивной терапии.

**Цель исследования:** изучение в теоретическом и экспериментальном плане тревожности у подростков и возможностей ее коррекции с помощью когнитивно-поведенческой и рационально-эмотивной модели психологического консультирования.

**Гипотеза исследования:**

1. Допустим, что к более высокому уровню тревожности склонны подростки с эмоциональной неустойчивостью, поэтому в коррекционной работе необходимо сделать акцент на развитии зрелости личности и положительных личностных качеств (эмпатия, общительность, уверенность в себе, и т.д.).

2. Мы предполагаем, что разработанная нами коррекционная программа с элементами когнитивно-поведенческой и рационально-эмотивной терапии позволит снизить уровень тревожности у детей подросткового возраста.

**Задачи исследования:**

I. Проанализировать литературу по проблеме исследования; рассмотреть понятия «тревожность», «генерализованное тревожное расстройство», «когнитивно-поведенческая терапия»; «рационально-эмотивная терапия»; изучить специфику консультирования тревожных клиентов; охарактеризовать тревожность и особенности ее проявления.

II. Подобрать диагностический инструментарий для исследования тревожности у подростков и провести формирующий эксперимент; произвести количественную и качественную обработку полученных диагностических данных и проанализировать результаты исследования.

III. Разработать и реализовать программу, направленную на коррекцию и снижение тревожности у детей подросткового возраста.

IV. Провести повторное диагностическое обследование подростков с целью оценки эффективности проведенной коррекционной работы.

V. Сформулировать выводы и рекомендации.

В экспериментальной работе нами использовались следующие **диагностические методики и техники**:

1. методика диагностирования эмоционально-волевой сферы «Личностный опросник» Г. Ю. Айзенка (Eysenck Personality Inventory EPI, 1963) [4];

2. методика диагностирования уровня тревожности «Шкала тревоги» А. Бека (The Beck Anxiety Inventory BAI, 1988) [3];

3. коэффициент ранговой непараметрической корреляции Спирмена (Nonparametric Spearman Correlation) с использованием программы SPSS Statistics;

4. статистический критерий парного тестирования зависимой переменной в одной и той же выборке при разных условиях (t-Test Paired Samples) с использованием программы SPSS Statistics.

Согласно МКБ-10 и DSM-V, генерализованному тревожному расстройству соответствует код F41.1 (300.02), при этом F 41.10 – сопровождается наличием панического расстройства; F41.11 – без панического расстройства [7, 1].

Основной чертой является тревога, которая носит генерализованный и стойкий характер, но не ограничивается какими-либо определенными средовыми обстоятельствами и даже не возникает с явной предпочтительностью в этих обстоятельствах (т.е. она является «нефиксированной») [7]. Доминирующие симптомы очень вариабельны, но частыми являются жалобы на мышечное напряжение, потливость, сердцебиение, головокружение и дискомфорт в эпигастральной области. Часто выражаются страхи, что больной или его родственник скоро заболеют, или с ними произойдет несчастный случай, а также другие разнообразные волнения и предчувствия. Это расстройство более характерно для женщин и часто связано с хроническим средовым стрессом.

Для постановки диагноза у больного должны быть *первичные симптомы тревоги* большинство дней за период по крайней мере несколько недель подряд, а обычно несколько месяцев [2, 1]. Эти симптомы обычно включают:

- **опасения** (беспокойство о будущих неудачах, ощущения волнения, трудности в сосредоточении, и т.д.);

- **моторное напряжение** (суетливость, головные боли напряжение, дрожь, невозможность расслабиться);

- **вегетативную гиперактивность** (потливость (гипергидроз), тахикардия или тахипноэ, эпигастральный дискомфорт, головокружение, сухость во рту, и пр.).

**Экспериментальная база исследования:** данное исследование проводилось на базе МСОШ «Муниципальная средняя общеобразовательная школа №4» в г. Бельцы, Республика Молдова. В исследовании приняли участие обучающиеся восьмого и девятого классов, т.е. дети подросткового возраста 14-16 лет. Общее количество респондентов составило 21 человек, из числа которых 9 девочек и 12 мальчиков.

Для проведения формирующего и контрольного эксперимента использовались следующие методики:

- «Личностный опросник» Г. Ю. Айзенка (Eysenck Personality Inventory EPI, 1963) [2]

- «Шкала тревоги» А. Бека (The Beck Anxiety Inventory BAI, 1988) [3]

Вышеописанные методики были предложены подросткам при диагностическом обследовании. Выбор указанных методик обусловлен гипотезой эксперимента: мы предполагаем, что эмоциональная неустойчивость (высокий показатель по шкале нейротизма) влияет на уровень тревожности у детей подросткового возраста (14-16 лет), повышая риск ее возникновения и дальнейшего развития.

Рассмотрим результаты исследования взаимосвязи нейротизма и уровня тревожности.

Диагностические результаты по методике «Личностный опросник» Г.Ю. Айзенка (EPI, 1963) представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты первичной диагностики подростков по методике EPI

№/имя участника	Возраст	Результат в баллах	Уровень тревожности
1. Б. Елена	18.10.2005	5	низкий
2. Г. Анатолий	30.05.2005	11	низкий
3. Г. Екатерина	14.08.2004	28	средний
4. Г. Мидея	11.05.2006	4	низкий
5. Г. Натан	06.08.2005	5	низкий
6. Г. Игорь	01.01.2005	9	низкий
7. К. Ксения	15.04.2006	12	низкий
8. К. Роман	09.03.2005	3	низкий
9. М. Ксения	16.01.2006	17	низкий
10. М. Леонид	26.07.2005	3	низкий
11. П. Виктор	17.07.2005	3	низкий
12. П. Давид	02.12.2006	11	низкий
13. П. Юлия	21.06.2004	15	низкий
14. Р. Николай	31.03.2005	18	низкий
15. Р. Сергей	24.04.2005	28	средний
16. С. Василий	05.11.2004	8	низкий
17. С. София	18.11.2005	23	средний
18. У. Олег	26.12.2004	5	низкий
19. Ч. Анна	28.04.2005	4	низкий
20. Ч. Татьяна	28.04.2005	30	средний
21. Ч. Ион	19.01.2006	19	средний

Анализируя диагностические результаты, полученные по методике «Личностный опросник» Г. Ю. Айзенка, можно сделать следующие выводы:

- Шкала экстраверсии-интроверсии

По данной шкале у 4 испытуемых (19 %) результат определен как ярко-выраженная экстраверсия (>19 баллов), т.е. они являются яркими экстравертами. У 7 подростков (33 %) наблюдается результат более 15 баллов, что определяет испытуемых как экстравертов. У 4 респондентов (19 %) отмечается результат более 12 баллов, что говорит об склонности к экстраверсии. У 3 испытуемых (14 %) результат по данной шкале составил менее 12 баллов, что расценивается как склонность к интроверсии. У 2 респондентов (9 %) наблюдается результат менее 9 баллов, определяет их как интровертов. И лишь у 1 испытуемого (4 %) результат по данной шкале определен как ярко-выраженная интроверсия (<5 баллов), т.е. испытуемый является глубоким интровертом.

- Шкала нейротизма

По данной шкале у 5 испытуемых (23 %) уровень эмоциональной неустойчивости определен как очень высокий (>19 баллов). У 7 подростков (33 %) наблюдается высокий уровень нейротизма (14-18 баллов), что также свидетельствует об эмоциональной нестабильности. У 6 респондентов (28 %) отмечается средний уровень нейротизма (9-13 баллов), что говорит об относительной эмоциональной стабильности. И лишь у 3 испытуемых (14 %) результатом стал низкий уровень нейротизма (<9 баллов), что расценивается как эмоциональная стабильность.

- Тип темперамента

Согласно полученным результатам, типом темперамента «Сангвиник» (т.е. эмоционально стабильный; экстравертированный) обладает 8 человек респондентов (38 %). У 7 испытуемых (33 %) типом темперамента является «Холерик» (т.е. эмоционально нестабильный; экстравертированный). Обладателями темперамента «Меланхолик» (т.е. эмоционально нестабильный; интровертированный) являются 5 респондентов (23 %). И у



1 испытуемого тип темперамента определен как «Флегматик» (т.е. эмоционально стабильный; интровертированный).

Таким образом, можно сделать вывод, что у достаточно большого количества испытуемых преобладает эмоциональная нестабильность, неустойчивость, высокий уровень нейротизма.

Результаты обследования подростков по методике «Шкала тревоги» А. Бека (ВАІ, 1961) на определение уровня тревожности представлены в таблице 2.

*Таблица 2 – Результаты первичной диагностики подростков по методике ВАІ*

№/имя участника	Возраст	Результат в баллах	Уровень тревожности
1. Б. Елена	18.10.2005	5	низкий
2. Г. Анатолий	30.05.2005	11	низкий
3. Г. Екатерина	14.08.2004	28	средний
4. Г. Мидея	11.05.2006	4	низкий
5. Г. Натан	06.08.2005	5	низкий
6. Г. Игорь	01.01.2005	9	низкий
7. К. Ксения	15.04.2006	12	низкий
8. К. Роман	09.03.2005	3	низкий
9. М. Ксения	16.01.2006	17	низкий
10. М. Леонид	26.07.2005	3	низкий
11. П. Виктор	17.07.2005	3	низкий
12. П. Давид	02.12.2006	11	низкий
13 П. Юлия	21.06.2004	15	низкий
14. Р. Николай	31.03.2005	18	низкий
15. Р. Сергей	24.04.2005	28	средний
16. С. Василий	05.11.2004	8	низкий
17. С. София	18.11.2005	23	средний
18. У. Олег	26.12.2004	5	низкий
19. Ч. Анна	28.04.2005	4	низкий
20. Ч. Татьяна	28. 04.2005	30	средний
21. Ч. Ион	19.01.2006	19	средний

Анализируя диагностические результаты, полученные по методике «Шкала тревоги» А. Бека можно сделать следующие выводы:

У 16 респондентов из 21 (76 %) преобладает низкий уровень тревожности (т.е. <19 баллов).

У остальных 5 испытуемых (23 %) наблюдается средний уровень тревожности (т.е. результаты в диапазоне от 19 до 34 баллов по шкале Бека). Для данных 5 респондентов было рекомендовано посещение консультационных и коррекционных мероприятий в обязательном порядке.

По количеству набранных среди испытуемых баллов минимум составил 3 балла; максимум – 30 баллов.

Тем не менее, несмотря на преобладание преимущественно низкого уровня тревожности среди испытуемых, количественная характеристика, или числовое выражение набранных баллов в каждом конкретном случае позволяет заметить следующую закономерность: чем выше у респондентов уровень нейротизма, или эмоциональной нестабильности, неустойчивости по шкале Айзенка ЕРІ, тем большее количество баллов по шкале Бека на уровень тревожности ВАІ они набирали.

Следовательно, мы можем заключить, что эмоциональная нестабильность влияет на уровень тревожности, а высокий нейротизм, или невротизм, может усиливать риск ее возникновения и дальнейшего развития.

Данное предположение подтверждает и результат статистической обработки полученных в ходе эксперимента по методикам ЕРІ и ВАІ эмпирических данных по коэффициенту ранговой непараметрической корреляции Спирмена с использованием программы SPSS Statistics, приведенный ниже в таблице 3.



Таблица 3 – Результаты взаимосвязи эмоциональной неустойчивости и тревожности

Correlations				
			EPI.N.Scale	BAI.A.Scale
Spearman's rho	EPI.N.Scale	Correlation Coefficient	1,000	,533*
		Sig. (2-tailed)	.	,013
		N	21	21
	BAI.A.Scale	Correlation Coefficient	,533*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,013	.
		N	21	21

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена нами была выявлена статистически значимая положительная корреляция между уровнем эмоциональной неустойчивостью и уровнем тревожности (см. Таблица 3). Это значит, что два исследованных фактора – нейротизм и тревожность - имеют высокий уровень взаимосвязанности между собой. Причины такой взаимосвязи могут стать предметом дальнейших исследований.

Так как в группе респондентов преобладает в целом довольно низкий уровень тревожности, целевая группа, или выборка, для участия в дальнейшей программе психологических консультаций была сформирована из числа тех, кто набрал свыше 11 баллов по шкале Бека ВАИ: таких оказалось 9 испытуемых (42 %) из 21.

Рассмотрим показатели по сформированной целевой группе в таблице 4 – в ней представлены данные после первичного диагностирования по методике «Шкала Тревоги» Бека (BAI, 1988) в совокупности с данными по шкале нейротизма и типу темперамента, согласно результатам первичного диагностирования по методике личностного опросника Айзенка (EPI, 1963).

Таблица 4 – Показатели сформированной группы: первичная диагностика ВАИ + EPI

№/имя участника	Результат в баллах	Уровень тревожности	Результат по шкале нейротизма	Тип темперамента
1. Г. Екатерина	28	средний	9 (средний)	сангвиник
2. К. Ксения	17	низкий	18 (высокий)	меланхолик
3. М. Ксения	12	низкий	15 (высокий)	меланхолик
4. П. Юлия	15	низкий	14 (высокий)	холерик
5. Р. Николай	18	низкий	19 (очень высокий)	холерик
6. Р. Сергей	28	средний	19 (очень высокий)	холерик
7. С. София	23	средний	14 (высокий)	холерик
8. Ч. Татьяна	30	средний	20 (очень высокий)	меланхолик
9. Ч. Ион	19	средний	19 (очень высокий)	холерик

Согласно результатам диагностики на основе личностного опросника Айзенка (EPI, 1963) в сформированной группе преобладают следующие показатели по шкале нейротизма:

У 4 респондентов (44 %) наблюдается очень высокий уровень по данной шкале, что означает высокую эмоциональную нестабильность. Еще 4 участника группы (44%) являются обладателями высокого уровня нейротизма, набрав баллы в диапазоне от 14 до 18, что также свидетельствует об эмоциональной неустойчивости. И у 1 респондента (12 %) наблюдается средний уровень по данной шкале, что говорит об относительной эмоциональной стабильности.

Анализируя приведенные в таблице 3 данные, и согласно результатам первичной диагностики EPI, в сформированной группе определены следующие типы темперамента: у

5 респондентов (55 %) типом темперамента является «Холерик» - эмоционально нестабильный, экстравертированный. Типом темперамента «Меланхолик» - эмоционально нестабильный, интровертированный – обладают 3 респондента (33 %). И у 1 испытуемого (12 %) типом темперамента является эмоционально стабильный, экстравертированный, т.е. «Сангвиник».

Анализируя приведенные в таблице 3 данные результатов первичной диагностики ВАИ, можно заметить следующее: среди подростков с более высоким уровнем тревожности, а таких в сформированной группе 5 человек (55 %), преобладают обладатели темперамента типа «Холерик» и очень высокого (>19 баллов) или высокого уровня (14-18 баллов) эмоциональной нестабильности – 3 респондента (33 %). У 1 респондента (11 %) с более высоким уровнем тревожности тип темперамента определен как «Меланхолик», также с очень высоким уровнем нейротизма (>19 баллов). По количественному результату набранных баллов по уровню тревожности: минимум составил 12 баллов; максимум – 30 баллов; среднее значение – 21,11.

Следовательно, можно сделать вывод, что к более высокому уровню тревожности склонны подростки с высоким показателем по шкале нейротизма (эмоциональной стабильности-нестабильности), независимо от результатов по шкале экстраверсии-интроверсии, т.е. большей склонностью к развитию тревожности оказались обладатели нестабильного типа темперамента обеих направленностей по шкале экстраверсии-интроверсии, а именно «Холерик» (в большей степени) и «Меланхолик» (в меньшей степени).

Таким образом, гипотеза эксперимента, состоявшая в предположении, что эмоциональная неустойчивость влияет на уровень тревожности у детей подросткового возраста (14-16 лет), подтвердилась.

В рамках дальнейших консультативных и коррекционных психологических программ в таких случаях – т.е. при наличии высокого уровня нейротизма (или эмоциональной нестабильности) и тревожности (или склонности к ней) - в работе с участниками рекомендуется сделать акцент на развитии зрелости личности, улучшении ее адаптивных навыков, снижении напряженности, беспокойства и скованности, а также развитии положительных личностных качеств (организованность, целенаправленность, лидерские качества, общительность, эмпатия, и т.д.) и позитивного мышления.

В целом цикл занятий состоит из 6 встреч, занятия проводятся 2 раза в неделю (возможен вариант 1 раза в неделю), продолжительностью 45 минут.

На *рисунке 1* отражены результаты первичного и повторного обследования подростков целевой группы по шкале Бека на уровень тревожности в процентном соотношении.

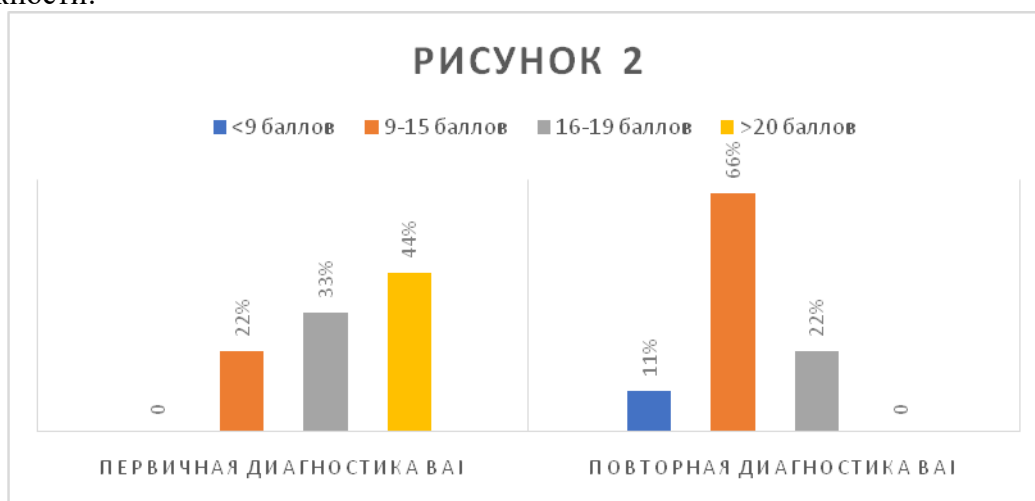


Сравнивая результаты первичной и повторной диагностики подростков на уровень тревожности по шкале А. Бека мы выяснили, что после проведенной тренинговой работы для всех 9 испытуемых в целевой группе (т.е. в той группе, что была сформирована для обязательного посещения консультационных и коррекционных мероприятий) характерен низкий уровень тревожности.

Тогда как при первичной диагностике по методике ВАІ у 5 респондентов (55 %) был выявлен средний уровень тревожности. У остальных 4 испытуемых (45 %) при первичной диагностике ВАІ показатель тревожности был определен как низкий.

Однако следует заметить, что в по количеству набранных респондентами баллов результаты первичной диагностики по шкале Бека существенно отличаются от результатов вторичной диагностики ВАІ, а именно - значительно превышают результаты повторного диагностирования целевой группы, что также подтверждает положительную динамику снижения уровня тревожности. Рассмотрим подробнее эти данные на рисунке 2.

На *рисунке 2* представлено количественное значение баллов, набранных во время первичного и повторного диагностирования целевой группы по шкале Бека на уровень тревожности.



Сравнивая результаты первичной и повторной диагностики подростков по методике «Шкала тревожности» А. Бека ВАІ, мы можем отметить, что до проведения консультационной и коррекционной программы, представленной в параграфе 2.2., испытуемые набирали более высокие значения.

Так, до проведения консультационных и коррекционных мероприятий, минимальное количество баллов, т.е. менее 9 баллов по шкале Бека, не наблюдалось ни у одного испытуемого, в то время как после участия в программе и при повторной диагностике ВАІ 1 респондент (11 %) показал результат менее 9 баллов.

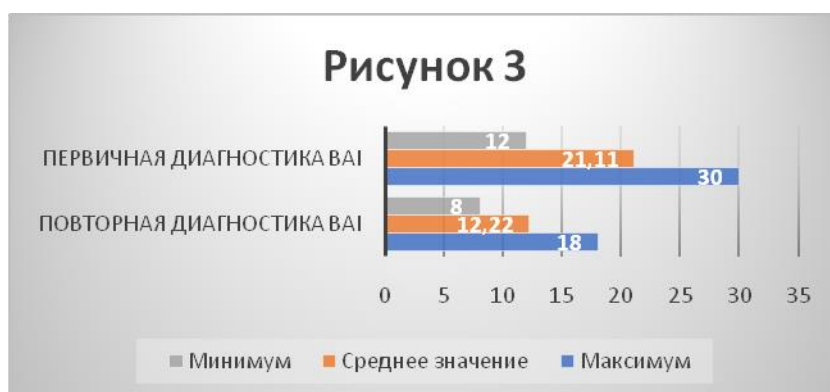
Максимальное количество баллов, т.е. более 20, наблюдается при первичном диагностировании у большинства участников целевой группы, а именно – у 4 респондентов (44 %). После участия в консультационно-коррекционной программе и при повторной диагностике ВАІ такой результат не наблюдается ни у одного респондента.

Результаты в диапазоне между 16-19 баллами при первичной диагностике обнаруживаются у 2 респондентов (22 %); при повторной диагностике такой результат показали 3 респондента (33 %).

Однако в диапазоне между 9-15 баллами только у 2 испытуемых (22 %) при первичной диагностике в целевой группе обнаруживается такой результат, тогда как после участия в коррекционной программе и при повторном диагностировании такой результат наблюдается уже у подавляющего большинства - 6 респондентов (66 %).

Сравним абсолютный максимум, минимум и среднее значение по баллам, набранным испытуемыми целевой группы при первичном и повторном диагностировании по методике «Шкала тревожности» А. Бека ВАІ, чтобы убедиться в положительной динамике и эффективности предпринятых консультационно-коррекционных мероприятий для снижения уровня тревожности.

На *рисунке 3* представлены числовые показатели максимума, минимума и среднее значение набранных баллов по шкале Бека при первичном и повторном диагностировании.



Сравнивая показатели максимума, минимума и среднего значения при первой диагностике ВАИ до коррекционной программы с показателями этих же данных при повторной диагностике уже после реализованной программы, можно легко заметить насколько они отличаются.

Так, абсолютный максимум при первичном диагностировании составил 30 баллов, в то время как после реализации коррекционной программы и при повторном диагностировании он равен 18 баллам, т.е. на 12 баллов ниже.

Минимум при первичном диагностировании равнялся 12 баллам по шкале тревожности Бека, тогда как при повторном диагностировании он снизился на 4 балла и составил уже 8 баллов.

Среднее же значение в первом случае, т.е. до участия в коррекционной программе, составило 21, 11 балла по шкале тревожности Бека. При повторном диагностировании по методике ВАИ после завершения консультационно-коррекционных мероприятий среднее значение составляет 12, 22 балла, т.е. на 8, 89 балла ниже.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что наблюдается положительная динамика показателей. Следовательно, мы можем заключить, что разработанная и проведенная нами коррекционная работа способствовала снижению уровня тревожности у подростков, а предлагаемая программа психологической коррекции и снижения тревожности у детей подросткового возраста является эффективной.

Сделать вывод об эффективности проведенной программы позволяет и результат сравнительного статистического анализа зависимой переменной – уровня тревожности – в одной и той же выборке, но при двух разных условиях:

1. при первичной диагностике по методике «Шкала тревоги» А. Бека ВАИ в рамках формирующего эксперимента и до участия респондентов в консультационно-коррекционной программе;
2. после участия в программе при повторной диагностике по методике ВАИ в рамках контрольного эксперимента.

Результат сравнительного анализа данных с использованием программы SPSS Statistics представлен в таблице 5.

*Таблица 5 - Результат сравнительного статистического анализа зависимой переменной до/после программы; t-Test Paired*

#### Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 BAI1	21,1111	9	6,41179	2,13726
BAI2	12,2222	9	3,38296	1,12765

*Samples.*

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 BAI1 & BAI2	9	,517	,154

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	BAI1 - BAI2	8,88889	5,48736	1,82912	4,67093	13,10685	4,860	8	,001

Выбор конкретно данного статистического критерия – парное тестирование (t-Test Paired Samples) – для обработки полученных эмпирических данных позволил сравнить выраженность психологического показателя (в рамках нашего исследования - тревожности) до и после проведения коррекционно-развивающих занятий, в результате чего были установлены значимые различия относительно тревожности в целевой группе до коррекционной работы и после.

Результат T-Test Paired Samples позволяет сделать вывод, что разработанная и проведенная программа психологической коррекции, призванная снизить уровень тревожности у детей подросткового возраста, оказала должный эффект, так как результаты тестирования до ( $m = 21,11$ ) и после ( $m = 12,22$ ) участия в программе отличаются друг от друга существенно, что подтверждает статистическая значимость ( $t = 4,86$ ;  $df = 8$ ;  $p = 0,01$ ).

Таким образом, гипотеза исследования о том, что программа психологического консультирования и коррекции оказывает положительный эффект на уровень тревожности подтвердилась.

Для профилактики эмоционально-поведенческих расстройств в дальнейшем, включая ГТР, рекомендуется повторное применение коррекционно-развивающей программы с расширением репертуара используемых техник и упражнений. Рекомендуется сделать акцент на развитии таких личностных качеств, как: рациональность, ответственность, решительность, позитивный внутренний диалог, уверенность в себе, развитие коммуникативных навыков и навыков саморегуляции, умения работать в команде.

### Bibliografie

1. **American Psychiatric Association.** *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5. Fifth edition.* Arlington: American Psychiatric Association, 2013. 947 p. ISBN 978-0-89042-554-1 ISBN 978-0-89042-555-8
2. **АЙЗЕНК, Ганс ; ВИЛЬСОН, Гленн.** Как измерить личность. Пер. с англ. Белопольского А. Москва: «Когито-Центр», 2000 г. 266 с. ISBN 5-89353-028-4, 0-14-013608-8
3. **БЕК, Аарон ; КЛАРК, Дэвид.** Тревога и беспокойство: когнитивно-поведенческий подход. Киев: Диалектика, 2019. 448 с. ISBN 978-1-60-623-918-6, 978-617-7812-15-8
4. [on-line: 2.11.20]: <https://sanatateinfo.md/News/Item/7963>
5. [on-line: 2.11.20]: <https://www.bellanima.ro/depresia-si-anxietatea-la-copii-si-adolescenti/>
6. [on-line: 2.11.20]: [https://psylab.info/Айзенка\\_личностный\\_опросник/Текст\\_опросника\\_EPI\\_\(вариант](https://psylab.info/Айзенка_личностный_опросник/Текст_опросника_EPI_(вариант)
7. **НУЛЛЕР, Ю. Л. ; ЦИРКИН, С. Ю.** Международная классификация болезней: Клинические описания и указания по диагностике. 10-й пересмотр. Киев: Сфера, 2005. 304 с. ISBN 966-8782-08-9

8. ХАУСТОВА, Е. А. ; БЕЗШЕЙКО, В. Г. Современные представления о диагностике и терапии тревожных расстройств. В: *Международный неврологический журнал* №2/48/2012, с. 52-60

CZU 373.4:159.922

## ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-ЫХ КЛАССОВ С РАЗЛИЧНОЙ ПРИВЯЗАННОСТЬЮ К МАТЕРИ

Е. А. Лупекина, К. В. Корбут

к. психол. н., доцент; педагог-психолог

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины

**Abstract:** *The article is devoted to the analysis of the problem of school adaptation of students during the transition from primary school to secondary school. This problem is considered in the context of the attachment relationship of children to their mother. The article presents the results of an empirical study of the socio-psychological adaptation of 5th grade students with different attachment to the mother as an object of attachment. It was found that there are differences in the adaptation of fifth-grader boys and fifth-grader girls with different types of attachment to their mother. 5th grade students with a reliable type of attachment to their mother adapt better.*

**Key words:** *socio-psychological adaptation, attachment, reliable attachment, unreliable attachment, anxiety-ambivalent attachment, avoidant attachment.*

При переходе из начальной школы в среднюю многие школьники испытывают трудности в адаптации к новым условиям обучения. Многолетние наблюдения педагогов и школьных психологов свидетельствуют о том, что этот переход неизбежно связан со снижением успеваемости, хотя бы временным. Учащимся, привыкшим к определенным порядкам начальной школы, необходимо время, чтобы приспособиться к новому темпу и стилю жизни. Кроме того, проблема школьной адаптации становится все более очевидной в связи с охраной психического здоровья детей и подростков, ростом нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств.

В современной психологии принято считать, что качество привязанности ребенка к родителям влияет на развитие личности ребенка, своеобразие его взаимодействия с обществом, установление социальных контактов. Понятие привязанности было введено в психологию Дж. Боулби, и содержательно оно обозначает тесную эмоциональную связь ребенка со взрослым, которая характеризуется сильной взаимозависимостью, интенсивными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными отношениями[1; 2].

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что существуют различия в социально-психологической адаптации учащихся 5-ых классов с разными типами привязанности к матери.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Уваровичская средняя школа Буда-Кошелевского района» Гомельской области и ГУО «Средняя школа № 19 г. Гомеля». В исследовании принимали участие 120 учащихся 5-х классов в возрасте 10-11 лет, среди которых 60 мальчиков и 60 девочек.

Для проведения эмпирического исследования подобраны следующие диагностические методики: «Опросник на привязанность к родителям для старших подростков М.В. Яремчук.» и «Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонд (в адаптации Т. В. Снегирёвой).



В нашем исследовании мы в первую очередь выявляли тип привязанности учащихся 5-ых классов по отношению к матери. Результаты представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Тип привязанности к матери у учащихся 5-ых классов

Согласно результатам исследования, мы можем отметить, что среди мальчиков процент учащихся с надежной привязанностью к матери составляет 38%, а ненадежной (тревожно-амбивалентной и избегающей) – 62%. У девочек надежная привязанность к матери составляет лишь 35%, а ненадежная 65%.

Для проверки статистической значимости различий был использован критерия  $\phi^*$ -углового преобразования Фишера. Значимость различий между исследуемой группой мальчиков с надёжной и ненадежной привязанностью составила  $\phi^*=2,58$  при  $p \leq 0,01$ . Значимость различий между исследуемой группой девочек с надёжной и ненадежной привязанностью составила  $\phi^*=3,34$  при  $p \leq 0,01$ .

В целом данные нашего исследования вскрывают серьёзную проблему: большинство учащихся 5-ых классов обнаруживают ненадежную привязанность к матери по тревожно-амбивалентному и избегающему типу. Данные классических исследований (Дж. Боулби, М. Эйнсворт) по проблеме привязанности утверждают, что у большинства детей (около 70 %) в норме развивается надежный тип привязанности. Поэтому, есть основания полагать, что в современных семьях, в детско-родительских отношениях есть много сложностей. Внутри семьи дети с ненадежной привязанностью чувствуют себя ненужными, невостребованными, нежеланными. Довольно напряженный характер могут принимать отношения ребенка с родителями. Возможной причиной таких отношений может быть осознанная либо бессознательная эмоциональная отстраненность родителей, связанная с различными внешними или внутренними факторами. Такие матери часто не могут сдерживать своих отрицательных эмоций по отношению к детям, что приводит к отдалению и отчуждению матери и ребенка. Например, потребность родителей обеспечивать ребенка с материальной стороны, из-за чего духовное воспитание отходит на второй план и осложняется занятостью родителей в самом получении материальных благ. Обратной стороной является тотальная гиперопека на фоне постоянной тревоги за своего ребенка. матери нетерпеливы по отношению к своим детям и нечувствительны к их потребностям. Такие матери чаще бывают эгоцентричными и отвергающими своих детей. Возможны и обратные случаи, когда родители отличаются чрезмерно внимательным и щепетильным отношением к детям. Дети оказываются не в состоянии воспринять чрезмерную заботу.

В отношении адаптации учащихся 5-ых классов были получены данные, представленные на рисунке 2.

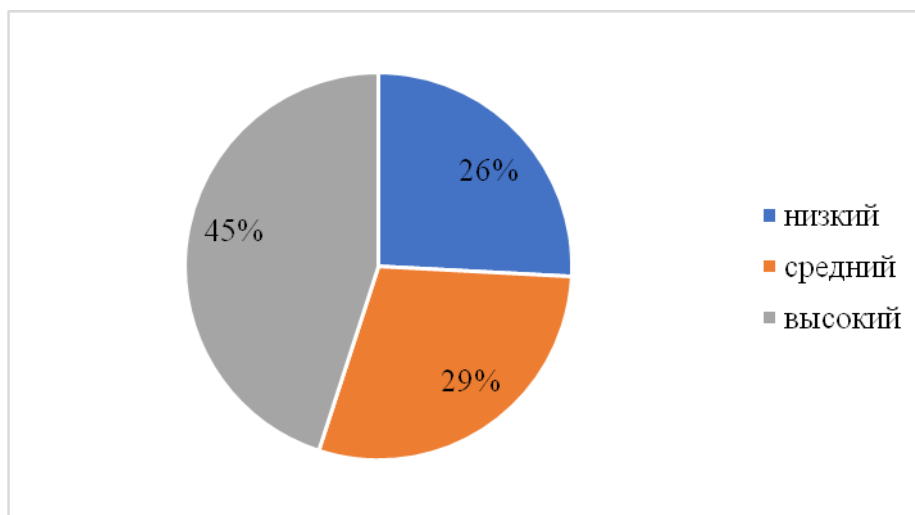


Рисунок 2. Уровень социально-психологической адаптации учащихся 5-ых классов

По данным нашего исследования каждый четвертый учащийся плохо адаптирован к новым условиям обучения. Такие учащиеся имеют дополнительные трудности при обучении, следовательно, особо остро нуждаются в помощи психолога.

В ходе исследования мы разделили учащихся по типу привязанности к матери на три группы и сравнили их показатели социально-психологической адаптации. Статистическая значимость различий проверялась при помощи *t*-критерия Стьюдента.

Установлено, что существуют достоверные различия по параметру адаптации между группами мальчиков с надёжной и избегающей привязанностью к матери ( $t_{эмп}=2,085$ ;  $t_{кр}=2,026$  при  $p=0,05$ ). Мальчики с надёжной привязанностью к матери адаптируются лучше, чем мальчики с избегающей привязанностью. Между группами мальчиков с надёжной и тревожно-амбивалентной привязанностью к матери различия не обнаружены.

Установлено, что существуют достоверные различия по параметру адаптации между группами девочек с надёжной и избегающей привязанностью к матери ( $t_{эмп}=2,35$ ;  $t_{кр}=2,037$  при  $p=0,05$ ). Девочки с надёжной привязанностью к матери адаптируются лучше, чем девочки с избегающей привязанностью. Существуют достоверные различия по параметру адаптации между группами девочек с надёжной и тревожно-амбивалентной привязанностью к матери ( $t_{эмп}=2,33$ ;  $t_{кр}=2,014$  при  $p=0,05$ ). Девочки с надёжной привязанностью к матери адаптируются лучше, чем девочки с тревожно-амбивалентной привязанностью.

Таким образом, на основании проведенного эмпирического исследования мы можем заключить, что существуют различия в адаптации мальчиков-пятиклассников и девочек-пятиклассниц с различными типами привязанности к матери. Лучше адаптируются учащиеся 5-ых классов с надежным типом привязанности к матери.

Надежная привязанность ребенка к матери выражается в том, что ребенок воспринимает высокий позитивный интерес со стороны родителя и низкую враждебность. Надежная привязанность выражается балансом между директивностью и поддержкой автономии, последовательностью в воспитании. Детский опыт взаимоотношений со значимым взрослым богато окрашен эмоционально, имеет надежный непротиворечивый характер, насыщен позитивными реакциями и качественной обратной связью.

Надежная привязанность к матери, на основании данных нашего исследования, способствует более успешной адаптации учащихся 5-ых классов к изменившимся условиям школьного обучения. Наши данные согласуются с клиническими наблюдениями современных психологов, психотерапевтов, практикующих терапию нарушений привязанности. В частности, немецкий психиатр и психоаналитик Карл Хайнц Бриш



считает нарушение привязанности причиной и истоками таких проблем как школьная фобия, неуспеваемость и агрессивность у детей школьного возраста [3].

Ненадежная привязанность ребенка к матери по типу тревожно-амбивалентной связана с воспринимаемыми невысоким позитивным интересом, повышенной директивностью и воспитательной непоследовательностью со стороны родителей. Дети, обладающие тревожным типом привязанности, могут негативно воспринимать себя. Они часто проявляют неуверенность, вследствие чего в отношениях с людьми способны проявлять зависимость и ревность.

По данным нашего исследования у учащихся 5-ых классов с ненадежной привязанностью к матери по тревожно-амбивалентному и избегающему типу значимо более низкие показатели по параметрам «Эмоциональная комфортность» и «Принятие других» в методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд по сравнению с учащимися 5-ых классов с надежной привязанностью к матери. То есть учащиеся с ненадежной привязанностью к матери обнаруживают низкий уровень приятия других и «эмоциональный дискомфорт» – состояние, нарушающее нормальную деятельность. Это страх, тревога, беспокойство, неуверенность в себе, подавленность, чрезмерная озабоченность, мрачные мысли.

Таким образом, гармоничные детско-родительские отношения имеют большое значение для успешного процесса адаптации школьников к новым условиям в школе, социализацию в классе и взаимоотношения с учителями и другими взрослыми.

#### **Библиография:**

1. Боулби Дж. Привязанность; пер. Н.Г. Григорьевой; под общ. ред. Г.В. Бурменской. М.: Гардараки, 2003. 477 с.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей; пер. В.В. Старовойтовой. М.: Академический Практ, 2004. 232 с.
3. Бриш К. Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. Пер с нем. М.: Когито-Центр, 2014. 316 с.

**CZU 159.923.3**

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОГО И КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОГО ПОДХОДОВ В ЛЕЧЕНИИ ОБСЕССИВНО-КОМПУЛЬСИВНОГО РАССТРОЙСТВА**

**Анна КРУТОЛЕВИЧ**, кандидат психологических наук,  
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель,  
Беларусь

**Кристина ИВАНОВА**, студент,  
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель,  
Беларусь

***Annotation:** This article describes the main approaches in the treatment of obsessive-compulsive disorder. Theoretical explanations of the symptoms of obsessive-compulsive disorder are shown, as well as methods and methods of treatment in two different approaches, thereby comparing the effectiveness of the psychoanalytic and cognitive-behavioral approaches.*

Согласно последним данным Всемирной организации здравоохранения, с обсессивно-компульсивным расстройством сталкивается около 2-3% мирового населения. Актуальность обсессивно-компульсивного расстройства говорит о поиске наиболее эффективных и целесообразных подходов к его лечению.

Обсессивно-компульсивное расстройство личности – это психическое расстройство, в котором выделяют компульсии и тревогу.

Обсессии или навязчивые идеи (от лат. *obsession* – «осада», «одержимость идей» и т.д.) – это устойчивые мысли, желания, импульсы, которые порождают в человеке

тревогу. Обсессии – нежелательные, постоянно проявляющиеся мысли, эмоциональные переживания и побуждения, компульсии – действия, ритуалы, ментальные акты, которые служат для нейтрализации обсессий.

Страдающий обсессиями человек пытается справиться с этим состоянием, что-то сделать, чтобы предотвратить мнимую опасность для себя или окружающих, а также снизить собственную тревогу, дискомфорт, почувствовать облегчение.

Компульсии или навязчивые действия (лат. *compello* – «принуждаю») – это повторяющиеся способы действий, направленные на устранение навязчивых мыслей и тревоги. Тревога, один из немаловажных компонентов обсессивно-компульсивного расстройства.

Когнитивно-поведенческий подход является одним из самых эффективных и действенных, что доказывается во многих исследованиях. Данный подход является наиболее подходящим для лечения обсессивно-компульсивного расстройства, потому что теоретическая база именно данного подхода очень подробно раскрывает суть обсессий и их происхождения, а как следствие работу с ними.

Когнитивная деятельность есть взаимодействие нескольких уровней. Уровень лежащий на самой поверхности это наше произвольное мышление, которым субъект определяет контроль своей деятельности. Наши убеждения и установки составляют глубинный уровень. Негативные автоматические мысли, порождаются дисфункциональностью глубинного уровня, именно они и будут являться корнем обсессий. Они являются частью «внутреннего монолога», находятся на грани осознания, так как протекают параллельно произвольному мышлению, кратковременны, фрагментарны, незавершены, спонтанны, нелогичны, могут носить образный, символический характер [1, с. 48]. Автоматические мысли как таковые с большой сложностью поддаются осознанию и контролю, а также имеют свойство возвращаться в самый неподходящий момент.

Как отмечает И.В. Ганзин, организация личности представляет цепочку различных видов схем: аналитических, эмоциональных, мотивационных, инструментальных, контрольных [1, с. 48].

Так, при обсессивно-компульсивному расстройстве такая цепочка будет выглядеть следующим образом: негативные автоматические мысли, которые активизируют обсессии (аналитическая схема), обсессии непосредственно вызовут тревогу и как следствие негативные эмоции (эмоциональная схема), а также желание прекратить неприятные переживания (мотивационная схема) посредством компульсий (инструментальная схема).

Контрольная схема включает такие базовые навыки как самомониторинг, самооценку, саморегуляцию и самонаказание.

Говоря о когнитивно-поведенческой терапии в рамках обсессивно компульсивного расстройства важно помнить о когнитивных ошибках. Существуют и когнитивные ошибки, свойственные обсессивно-компульсивному расстройству: свехобобщение (пример, любые негативные мысли обязательно вызовут обсессии), туннельное зрение (например, все события рассматриваются индивидом в ограничении, которые задают компульсии), катастрофизация (пример, субъект может думать только о опасности, когда пытается не совершить тот или иной ритуал), персонализация (пример, принятие субъектом ответственности за негативный характер обсессий), абсолютизация (как пример, крайности в умозаключениях, вытекающих из обсессий); долженствование (индивид воспринимает свои обсессии как часть себя и своей «Я-концепции»), когнитивный сдвиг (например, личность с обсессивно-компульсивным расстройством включает иррациональное и магическое мышление над рациональным).

Работу с людьми, страдающими обсессивно-компульсивным расстройством с помощью когнитивно-поведенческой терапии, можно разделить на три этапа, рассмотрим их наиболее тезисно.

Первый этап предполагает ознакомление клиентов с основными особенностями их расстройства, а также раскрытие основных принципов когнитивно-поведенческой терапии. Задачами клиента являются: овладение умением распознавать автоматические мысли, ознакомиться со схемой самостоятельной работы, выполнять домашние задания и вести дневник. На втором этапе клиент учится техникам устранения тревоги, релаксации, дыхательным техникам. Данные техники работают «здесь и сейчас» и после должного обучения, клиент сможет наблюдать значительные улучшения в состоянии. Третий этап предполагает дальнейший сбор информации о клиенте для уточнения когнитивной концептуализации. Задачей терапевта является выяснение иррациональных убеждений.

Говоря о когнитивно-поведенческом подходе стоит не забывать о том, что в зависимости от степени обсессивно-компульсивного расстройства, необходимо сочетание когнитивно-поведенческой терапии с фармакотерапией. Фармакотерапия представляет собой приём таких препаратов как: селективные ингибиторы обратного захвата серотонина (СИОЗС) и трициклические антидепрессанты (ТЦА).

Таким образом, когнитивно-поведенческая терапия является эффективным и наиболее подходящим подходом в лечении обсессивно-компульсивного расстройства, так как она теоретически раскрывает механизмы формирования obsessions и compulsions и имеет чёткие этапы и техники в работе с клиентом, страдающим обсессивно-компульсивным расстройством.

В психоаналитической теории З. Фрейд описывает обсессивно-компульсивное расстройство, как невроз навязчивости. Он подробно описывает его на «случаи человека с крысой» [2, с. 33], а позже и нас самом психоанализе пациента с неврозом навязчивых состояний.

Согласно З. Фрейду, большое количество ассоциаций, которые связаны с сексуальными переживаниями, вытесняются и остаются в бессознательном. Связанные данными ассоциациями с сексуальностью психологические травмы или же крепкие волнения имеют все шансы оказаться вытесненными, но продолжить воздействовать на поведение человека. Неврозы и их симптоматика (в частности obsessions) рассматриваются в психоанализе как итог такого воздействия. Пробуя возвратиться в сознательное, вытесненный психосексуальный импульс, замещается обсессивной симптоматикой.

Сообразно З. Фрейду, для каждого невроза ведущий этиологический смысл нужно искать в детстве, которое сопровождается комплексом Эдипа у мальчиков и комплекса Электры у девочки. Соответственно, устранение неврозов и симптомов, у З. Фрейда, заключается в возвращении в сознание связь обсессивных симптомов с этими комплексами, а также преодолению скрытых конфликтов и защит, используя технику свободных ассоциаций и интерпретации терапевта.

Так, в психоаналитическом понимании, obsessions объясняются наличием бессознательных желаний, которые активно подавляются со стороны Супер-эго, а компульсивная форма навязчивого состояния объясняется трансформацией obsessions.

Американский психиатр, доктор медицины Ян Осборн имея обсессивно-компульсивное расстройство, страдая им достаточно долгое время применял на себе и своих пациентах психоаналитическую терапию [3, с. 34].

Ян Осборн при сравнении поведенческой и психоаналитической терапии пришел к выводу о том, что эти два подхода являются различными и противоположными в решающих акцентах. То есть, поведенческая терапия подчеркивает действие, а психоанализ интроспекцию.

Психоанализ говорит о том, что поведение не поддается контролю, поведенческая терапия говорит, что у вас есть способность контролировать свое поведение. Э. Микаелян в своей работе говорит о том, что поведение человека не подчиняется его воле, человек не способен сохранять контроль над своим поведением [4, с. 73].

Поведенческая терапия навязчивым мыслям не придаёт значения, а вот психоанализ утверждает что, obsessions это часть личности. В. Тэрнер пишет о том, что бессмысленных

навязчивостей не бывает, а то, что воспроизводится как бессознательная защитная тема в обсессивно-компульсивном расстройстве, имеет место в ритуальной культуре древности [4, с. 67].

Психоанализ будет наиболее эффективен и полезен людям с травмами из детства, с амнезиями и диссоциациями. Что касается обсессивно-компульсивного расстройства, то методы психоанализа будут не только неэффективными, но и могут нанести вред. Вопрос о эффективности психоанализа в лечении навязчивых идей ставится ребром в неопубликованных трудах З.Фрейда [3, с. 33]. В данных заметках по случаю "человека-крысы", было указано, что З. Фрейду не удалось решить эту проблему. З. Фрейд не избавил пациент от навязчивых идей и признал тот факт, что ему неизвестна причина навязчивых неврозов, а избавление от них вызывает затруднения.

По итогу можно сказать, что психоанализ видит в обсессиях бессознательные явления как результат фиксаций и регрессий при прохождении комплексов Электры и Эдипа, то есть прямоком из детства. Соответственно, психоанализ предлагает работать с глубокими детскими переживаниями с помощью интерпретаций и ассоциаций.

Таким образом, можно проследить значительные различия в двух подходах и за счёт этого оценить их эффективность. Можно утверждать, что в результате изучения различных исследований наиболее эффективным является когнитивно-поведенческий подход.

#### **Библиография:**

1. ГАЗИН, И.В. Особенности когнитивной терапии обсессивно-компульсивных расстройств. В: Клиническая психиатрия. 2013, № 1, с. 47 – 52.
2. ФРЕЙД, З. Навязчивость, паранойя и перверсия. М, 2006. 348 с.
3. РАЗУВАЕВ, В. Ю. , МАНУХИН, М.М. Обмани свой мозг. М, 2020 208 с.
4. МИКАЕЛЯН, Э. Ритуал в структуре обсессивно-компульсивного расстройства личности. В: Вестник Ереванского университета. 2014, № 3, с. 66 – 79.

**CZU 371.12:159.942**

## **INTERVENȚII ORIENTATE SPRE EMPOWERMENT ÎN DEZVOLTAREA EMOȚIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE**

**Violeta VRABII**, doctor în psihologie, lector universitar,  
Departamentul Psihopedagogie, Psihologie și Management Educațional,  
Republica Moldova, Chișinău, UPS „I. Creangă”, Centru de Formare Continuă și Leadership

***Summary:** The emotional development of teachers is achieved through emotional skills, emotional intelligence, emotional culture. Emotional competences as a structure of emotional intelligence favor self-knowledge, emotional self-control, relationship management and feedback. The emotional culture of teaching staff represents the integration of axiological, motivational, cognitive, volitional and integrative components. Empowerment as a positive orientation towards the evaluation and use of own and external resources; a positive internal self and a trust in others. Empowerment interventions will positively orient the emotional development of teaching staff*

***Keywords:** emotional development, emotional skills, emotional culture, emotional intelligence, empowerment, interventional strategies for empowerment.*

În societatea de astăzi, atât în plan personal, profesional, cât și organizațional emoțiile necesită reglare, gestionare pentru ca un cadru didactic să demonstreze *competență emoțională, cultură emoțională, inteligență emoțională*. Dezvoltarea emoțională a cadrelor didactice implică realizarea acestor dimensiuni prin care persoana își formează stăpânirea și încrederea, empatia, puterea de a continua.

Prin urmare, din perspectivă pedagogică, *competențele emoționale* realizează nivelul de performanță care determină eficiența gestionării, reglării emoțiilor, interreleționarea.

În *competențele emoționale* specifice profesiei de cadru didactic cercetătoarea M. Cojocaru-Borozan integrează: implicarea emoțională, contaminarea emoțională, mobilitatea emoțională, orientarea emoțională pozitivă, compasiunea emoțională, activismul emoțional, expresivitatea emoțională, rezistența emoțională la stres, profunzimea percepției emoționale, flexibilitatea emoțională, creativitatea emoțională [2, p.271].

În același context, în altă lucrare a autoarei M. Cojocaru-Borozan se definește *cultura emoțională* a cadrelor didactice universitare din perspectivă socio-culturală și psihopedagogică pe dimensiunile axiologică, motivațională, cognitivă, volitivă, integratoare într-un sistem de variabile. Prin urmare, se menționează că o cultură emoțională a cadrelor didactice vizează componente integrate: *axiologică, motivațională, cognitivă, volitivă și integratoare*. Având grade de complexitate diferite, trăirile emoționale în cadrul proceselor afective și a celor cognitive, sunt sincronizate, inseparabile în activitatea didactică [1].

Prin urmare o direcție în dezvoltarea emoțională a cadrului didactic reprezintă teoria culturii emoționale a profesorului, devenind o necesitate acută, în condiții în care rezultatele unor cercetări în domeniul pedagogiei emoționale este decisiv nu doar pentru *eficiența profesională* și rezultatele școlare, ci determină succesul în viața socială, precizând o gamă largă de *sentimente transmise* nemijlocit prin *iscușința* profesorului de a defini și satisface nevoile emoționale *ale educaților, de a fi receptiv* la problemele lor emoționale, asigurând rezonanță afectivă [1, p.8].

În contextual dezvoltării emoționale a cadrele didactice este importantă și inteligența emoțională ca a aptitudine, trăsătură, competență.

Studiile privind inteligența emoțională sunt relativ recente, ele debutând în jurul anilor 90. S-au conturat trei mari direcții în definirea inteligenței emoționale, reprezentate de: 1. John D. Mayer și Peter Salovey; 2. Reuven Bar-on; 3. Daniel Goleman.

Cei preocupați de această problematică nouă și incitantă au considerat *inteligența emoțională ca o aptitudine* (Salovey și Mayer, 1990), *fie ca pe o trăsătură* (Bar-On, 1997); *fie ca pe o competență* (Goleman, 1995; Petrides & Furnham, 2000, 2001).

*Ca trăsătură*, inteligența emoțională este o caracteristică mai degrabă înăscută care permite și promovează starea de bine. A fost descrisă ca o constelație de auto-percepții emoționale la nivelurile inferioare ale ierarhiei personalității (Petrides, Pita, & Kokkinaki).

*Ca aptitudine*, inteligența emoțională este considerată importantă nu numai pentru înțelegerea și adaptarea emoțiilor, dar și pentru înțelegerea și integrarea ei în cogniții.

*Competența emoțională* presupune posibilitatea dezvoltării și conduce la conceptual de „învățare emoțională”.

Astfel, multitudinea opiniilor despre conceptul *Inteligența emoțională* a generalizat 3 direcții de orientare care au unele aspecte comune, dar și unele deosebiri. Vom expune generalizat acestea prin elucidarea componentelor cheie:

1. J. Mayer și P. Salovey (1990, 1993) consideră că inteligența emoțională implică:

Abilitatea de a percepe cât mai corect emoțiile și de a le exprima, b) abilitatea de a accede sau genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea, c) abilitatea de a cunoaște și înțelege emoțiile și de a le regulariza pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală. Prin această definiție, cei doi autori au vrut să evidențieze intercondiționările pozitive între emoție și gândire. [Apud 3, p.140]

2. În cadrul celei de-a doua versiuni de tratare a inteligenței emoționale se află studiile, realizate de-a lungul a 25 de ani, de Reuven Bar-On. Simțind nevoia unei sistematizări, Bar-On (2009) împarte aceste aptitudini în cinci componente ale EQ, care vor deveni scale compoziției EQ. În Tabelul 1. expunem aceste componente [ibidem, p.122]

Tabelul 1. Componentele inteligenței emoționale după Bar-On (2009)

<i>Componente intrapersonale (Rteq)</i>	<i>Componente interpersonal (ERq)</i>
- Respectul de sine (SR)	- Empatia (EM)
- Conștiința de sine emoțională (ES)	- Responsabilitatea socială (RE)

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aservitatea (AS)</li> <li>- Independența (IN)</li> <li>- Autoactualizarea (SA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaționarea interpersonală (IR)</li> </ul>
<b>Componentele adaptabilității (Adeq)</b>	<b>Componentele managementului stresului (Smeq)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Testarea realității (RT)</li> <li>- Flexibilitatea (FL)</li> <li>- Rezolvarea de probleme (PS)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatia (EM)</li> <li>- Responsabilitatea socială (RE)</li> <li>- Relaționarea interpersonală (IR)</li> </ul>
<b>Componente ale stării generale</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Optimismul (OP)</li> <li>- Fericirea (HA)</li> </ul>	

Prin urmarea această descriere evidențiază premisele ce formează inteligența emoțională ca trăsătură ce se determină după anumite trăsături, precum respectul de sine, empatia, flexibilitatea, optimismul ș.a. Astfel, ordonarea acestora prin componente intrapersonale, interpersonale, adaptabilității, managementul stresului, componenta stării generale elucidează o totalitate destul de impunătoare de caracteristici.

În același context, M. Rocco examinează versiunea inteligenței emoționale ca competență cu următoarele componente, expuse în Tabelul 2. [Apud 3 , p.131].

Tabelul 2. Domeniile inteligenței emoționale și competenței adiacente (după Boyatzis, Goleman, MaKel, 2007)

<b>Competențe personale</b> <i>(se referă la maniera cu care ne comportăm cu sine)</i>	<b>Competențe sociale</b> <i>(se referă la maniera cum ne gestionăm relațiile)</i>
<b>Autocunoașterea</b>	<b>Conștiința socială</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autocunoașterea emoțională: Înțelegerea propriilor emoții și recunoașterea impactului acestora; folosirea intuiției pentru luarea deciziilor.</li> <li>- Autoevaluarea corectă; cunoașterea propriilor atuuiri și limite.</li> <li>- Încrederea în sine: aprecierea judiciară a valorii capacităților proprii.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatia: perceperea emoțiilor celorlalți; Înțelegerea perspectivei acestora și preocuparea activă manifestată față de interesele lor.</li> <li>- Conștiința organizațională: interpretarea tendințelor, a deciziilor executive și a politicilor de la nivelul organizațional.</li> <li>- Sollicitudinea: observarea și întâmpinarea dorințelor subalternilor, clienților.</li> </ul>
<b>Stăpânirea de sine</b>	<b>Gestionarea relațiilor</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autocontrolul emoțional: ținerea sub control a emoțiilor și a impulsurilor rebele.</li> <li>- Transparența: adoptarea unui comportament onest și integru; a te arăta demn de încredere.</li> <li>- Adaptabilitatea: flexibilitatea la situațiile de schimbare sau posibilitatea de a depăși obstacole.</li> <li>- Ambiția: dorința de îmbunătățire a performanțelor pentru a satisface standardele proprii de excelență.</li> <li>- Inițiativa: disponibilitatea de a acționa și de a profita de oportunități.</li> <li>- Optimismul: faptul de a vedea partea buna a lucrurilor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conducerea inspirată: îndrumarea și motivarea prin intermediul unei viziuni convingătoare.</li> <li>- Influența: folosirea unor tactici de persuasiune.</li> <li>- Formarea altora: stimularea abilităților celorlalți prin feedback și îndrumare.</li> <li>- Catalizarea schimbărilor: inițierea managementului relațional și mobilizarea celorlalți într-o direcție nouă.</li> <li>- Gestionarea conflictelor: soluționarea dezacordurilor.</li> <li>- Spiritul de echipă și colaborarea; cooperarea și consolidarea echipei.</li> </ul>

Prin urmare dezvoltarea emoțională prin inteligență este realizată prin: *competențele personale* - autocunoaștere, autoevaluare corectă, încredere în sine, cele *sociale* prin empatie, conștiință organizațională cât și solitudine vor contribui la formarea unor personalități active social. Iar *stăpânirea de sine* prin autocontrolul emoțional, transparență, adaptabilitate cât și *gestionarea relațiilor* prin conducere inspirată, influență, dar și *formarea altora* prin stimularea abilităților celorlalți, prin feedback și îndrumare vor contribui la dezvoltarea unei interrelaționări eficiente în procesul activităților de formare și dezvoltare profesională continuă a cadrelor didactice.

În același context, calitatea competențelor managerială, teleologică, decizională, comunicativă, tehnologică, evaluativă etc. este determinată de nivelul culturii emoționale și se reflectă în competențe emoționale: implicare emoțională complexă și autoreglare emoțională, putere de determinare a comportamentului deontic și asertivitate, management eficient al emoțiilor cu nivel înalt al feedback-ului în comunicarea profesională și amplificarea motivației pentru dezvoltare profesională continuă, empatie pentru anticiparea conflictelor, extinderea spectrului de inițiative sociale și optimism pedagogic, perseverență în utilizarea emoțiilor ca sursă de energie proactivă și rezistență profesională etc. Aceste competențe profesionale constituie, în același timp, valori ale culturii emoționale a cadrelor didactice, dezvoltarea cărora asigură calitatea prestației didactice[4, p.73].

Dezvoltarea emoțională a cadrelor didactice prin strategiile de intervenție prin empowerment reprezintă orientarea pozitivă de evaluare a resurselor proprii și a celor exterioare. Pentru a descrie procesul, este folosită metafora călătoriei între posibil și realizare, adică *empowerment* are drept scop să ajute persoanele să-și amplifice propriul „posibil”, să evite încremenirea într-o stare de „șah mat”, să se bucure de gustul alegerii care poate aduce satisfacție și când e urmărită obținerea propriei stabilități, și când subiectul se aventurează în inovația personală [5, p.68].

Diverse dimensiuni pot fi reunite în doi factori principali: un „protagonism” intern pozitiv în sine sa, persoana se simte protagonistă pentru că a dobândit un sentiment de stăpânire a propriei vieți și o „încredere” externă în ceilalți. *Empowerment* este deci conceput ca o orientare „pozitivă” spre evaluarea și folosirea resurselor proprii și a celor exterioare.

Astfel, cuvântul – cheie din miezul conceptului este „puterea”. Într-adevăr, elementul ce activează procesul de *empowerment* este tocmai situația de „lipsa de putere” (*powerlessness*) în care se găsește un subiect. Toate ființele umane pot prezenta grade diferite de „absență de putere” sau de neputință; dar toate ființele umane sunt în mod potențial competente, chiar și în situațiile cele mai critice pentru o analiză a bazelor puterii și a senzațiilor de control, a se vedea [5, p.68].

Alți autori, în diferite contexte, au păreri similare. Analizând ca vastă literatură consacrată *empowerment*, Torre (1985) l-a definit drept „un proces prin care persoanele devin suficient de puternice pentru a participa nemijlocit la controlul și influențarea evenimentelor și a instituțiilor care au incidență asupra propriei vieți”, susținând că prin *empowerment* persoanele trebuie să dobândească atât aptitudini și cunoștințe speciale, cât și suficientă putere pentru a-și influența propria viață[5, p.67].

În același context, strategiile de intervenție orientate spre *empowerment*, care țin cont de numeroasele niveluri ale conceptului, plasându-se deci într-un continuum care ajunge de la *empowerment* individual până la nivelul sociopolitic. În funcție de ținta intervenției, se pot distinge patru dimensiuni ale problemei în discuție centrate pe aspectul personal, interpersonal, microambiental și politic. Practica orientată spre *empowerment* are drept scop efectuarea unei analize cât mai complete posibil pentru orice situație de *problem solving*, luând în considerare dimensiunea cea mai convenabilă pentru fiecare caz specific (Cox și Parsons, 1994) [ibidem].

Intervențiile asupra *Dimensiunii 1 (personale)* constau într-o muncă inițială cu subiecții care au nevoie de asistență și au fost identificați sau care caută un ajutor. Problema poate să rezulte din lipsa de resurse, din complicații relaționale sau emotive. Sarcina inițială în ceea ce

privește beneficiarul constă în stabilirea unui raport de lucru cu acesta și în evaluarea nevoilor și a resurselor.

Intervențiile asupra *Dimensiunii 2 (interpersonale)* sunt menite să furnizeze cunoștințe și tehnici necesare pentru controlul direcțiilor de dezvoltare proprii fiecărei situații specifice (de exemplu, pentru vârstnici - cum trebuie abordate pensionarea, pierderea unei persoane dragi, declinul fizic). În aceste cazuri, intervențiile se pot concretiza în seminare, în întâlniri și mai ales în activități cu grupuri mici care pot stimula formarea unor rețele de sprijin alcătuite din persoanele interesate de aceeași problemă, ca și crearea unor grupuri de autoajutorare și ajutor reciproc.

Intervențiile asupra *Dimensiunii 3 (microambientale și organizatorice)* sunt focalizate pe schimbarea sau medierea efectuate în cadrul contextului imediat al beneficiarului, care trebuie să știe care sunt resursele disponibile și cum se poate ajunge la ele, cum să comunice cu profesioniștii și cu aparatul birocratic, cum să participe la grupurile de *self-help*.

Intervențiile asupra *Dimensiunii 4 (macroambientale și sociopolitice)* se focalizează pe implicarea beneficiarilor în aspectele politice ale problemelor, ajutând persoanele să surprindă legăturile dintre problemele personale și dinamicile sociale, încurajându-le să participe la acțiuni sociale sau la eforturi colective pentru a influența forțele exercitate de mediu. Acest lucru se poate face prin participarea la activitatea unor grupuri organizate formale sau a unor grupuri de presiune apărute pentru rezolvarea unor probleme specifice.

Societatea de astăzi care este una a cunoașterii și transformărilor rapide, uneori șocante determină cadrele didactice la o dezvoltare și formare continue. Prin urmare o direcție în dezvoltarea cadrului didactic reprezintă teoria culturii emoționale a profesorului, devinind o necesitate acută, în condiții în care rezultatele unor cercetări în domeniul pedagogiei emoționale este decisiv nu doar pentru *eficiența profesională* și rezultatele școlare, ci determină succesul în viața socială, precizând o gamă largă de *sentimente transmise nemijlocit prin iscusința profesorului de a defini și satisface nevoile emoționale ale educaților, de a fi receptiv la problemele lor emoționale, asigurând rezonanță afectivă* [1, p.8].

Practica orientată spre *empowerment* va efectua o analiză cât mai completă pentru orice situație de *problemă* luând în considerare dimensiunea cea mai convenabilă pentru fiecare caz specific. Astfel, dezvoltarea emoțională a cadrelor didactice va favoriza cultura emoțională a cadrelor didactice, iar intervenția prin *empowerment* va monitoriza pozitiv resursele interne ale persoanei încredere în ceilalți.

#### **Bibliografia recomandată:**

1. COJOCARU-BOROZAN, M. *Cultura emoțională a cadrelor didactice universitare versus autoritate profesională*. Disponibil: [http://revista.amtap.md/wp-content/files\\_mf/152811878744\\_Cojocaruborozan\\_Culturaemotionalaacadrelordidacticeuniversitareversusautoritateprofesionala.pdf](http://revista.amtap.md/wp-content/files_mf/152811878744_Cojocaruborozan_Culturaemotionalaacadrelordidacticeuniversitareversusautoritateprofesionala.pdf)
2. COJOCARU-BOROZAN, M. *Metodologia cercetării culturii emoționale*. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2012. 208 p.
3. ROCO, M. *Creativitate și inteligența emoțională*. Iași: Polirom, 2001. 248 p. ISBN 978-683-654-1.
4. ROȘCA, C. *Liderul transformațional-carismatic. Competențe emoționale și valori*. București: Tritonic, 2015. 314 p. ISBN 978-606-749-085-5.
5. SOROCEAN I., BOROZAN M. *Forța enigmatică a charismei pedagogice*. În: *Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice*. Volumul V. Chișinău: UST, 2021, pp. 74-79. ISBN 978-9975-76-322-6.
6. Zani, B, Palmonari, A. *Manual de psihologia comunității*. Iași: Editura Polirom, 2003, 424 p. ISBN 973-681-092-5.



**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДОМИНИРУЮЩИХ МОТИВОВ В СТРУКТУРЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ И ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ РАЗНОГО ПРОФИЛЯ, ИХ СВЯЗЬ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ И ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ**

**БРАЙЛЯН Наталия**, лектор, докторанд,  
Молдавский Государственный Университет

***Abstract:** Learning motivation is a holistic complex that combines different learning processes, methods and pedagogical means to induce students to productive cognitive activity. Learning motivation directly contributes to the active assimilation of educational content, i.e. the knowledge, skills and abilities necessary for an individual. The process of shaping the ways of motivation takes place in the course of joint activity of teachers - it is learning motivation, and their attitude towards professional duties, and on the other hand - students, it is learning motivation and their internal, self-motivation. The learning process in today's world requires a number of important changes in the organization of forms and methods of teaching information to students. There is also an urgent need to use new means and mechanisms to influence the system of motivation of university students. It is also necessary to introduce new motivators for learning, taking into account gender differences, separately for boys and girls. The result of these activities is to build a set of psychological and pedagogical impacts on students, which will effectively increase the motivation to achieve success in the learning process. The dominant needs and motives play a leading role in the activities of a person - in communication, learning and professional and labour activities, especially in the period of personality formation at the student age. Nowadays, there are global changes in society, technogenic nature of life, restructuring of values and priorities, emergence of new professions, which leads to radical changes in the needs and motives of young people. The study and prevention of the difficulties faced by the personality in student age has a positive impact on the construction of personal needs hierarchy, dynamics and development of their own motivational sphere in general, helps them to build and strengthen the motivation to achieve success as a dominant life style.*

***Ключевые слова:** учебная деятельность, мотивация, потребности, мотивация успеха, гендерные различия, самомотивация.*

В данной статье представлены результаты исследования доминирующих мотивации успеха и боязни неудачи. Для диагностики мотивации успеха и боязни неудачи у студентов Вузов был использован дифференциальный опросник «Мотивации успеха и боязни неудачи» (МУН) в авторской модификации А.А. Реана [1].

Авторами подчеркиваются отличия в отношении к мотиву достижения как к эмоционально позитивному состоянию, как ресурсу, решающему ведущую роль в учебной деятельности [2]. Согласно количественной обработке данных в выборке студентов дала следующие общие результаты распределение количества изучаемой совокупности по шкалам: студенты с мотивацией достижения успеха - МУ- 50.5% выборки (из 195 человек), молодые люди с ярко не выраженным мотивационным полюсом - МНВН- 43.4% ( человек), респонденты с общим низким уровнем с мотивацией избегания неудачи МИН мотивацией избегания или боязни неудачи - 6.1 % ( человека).

В процентном соотношении - МУ- 50.5% , МПВН - 43.4%, МИН - 6.1 % (сокр.: МУ - мотив достижения, МИН - мотивации избегания неудачи и МПВН - невыраженность мотивационного полюса. Исходя из результатов исследования, у испытуемых преобладает выраженность шкалы «Мотивация достижения успеха». Так, шкала позитивного отношения к мотивации выражена у 50.5 % испытуемых (99 чел). Это означает, что большинство испытуемых - студентов - личности, стремящиеся к развитию, которые позиционируют себя как целеустремленные, ставят продвинутые цели, стремятся активно

достигать успеха в разных видах деятельности. Они постоянно ищут возможность для внутреннего диалога, необходимого для того, чтобы осознать и обрести самого себя, поставить новые цели и задачи жизни и учебной деятельности. Ситуации трудностей, сложных задач, недостижимых целей их не пугают, а наоборот, связаны с положительными переживаниями, желанием достичь всё большего, построить карьеру, получить отличные оценки. При этом, время наедине с самим собой для них является ценным, а также явно присутствует стремление осознанно это время находить для себя, Переорганизовать свою мотивацию по иерархии, которая соответствует удовлетворением личных потребностей [3]. Так, шкала среднего отношения к мотивации, Мотивационный Полюс Не Выражен определена у 43.4% испытуемых (85 чел).

Результат по шкале низкого уровня развития мотивации - Мотив Избегания Неудачи

6.1% (12 человек). Люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впасть в состояние близкое к паническому. По крайней мере, ситуативная тревожность у них в этих случаях становится чрезвычайно высокой. Но при всей неструктурированности мотивационной сферы, это может сочетаться с ответственным отношением к делу.

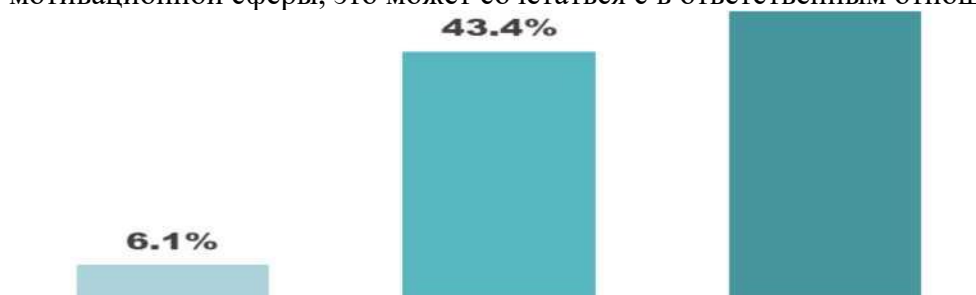


Рис. 1. График результатов исследования мотивации успеха и боязни неудачи в % отношении по всей выборке.

Так, отвечая на вопросы методики, наши респонденты выбрали следующие утверждения: «Включаясь в работу, как правило, оптимистично надеюсь на успех», «В деятельности активен», «Склонен к проявлению инициативности», что выразилось в итоге в доминирующей мотивации на успех. Рассматривая распределение изучаемой совокупности по курсам обучения в вузе и шкалам исследования мотивации успеха и боязни неудачи, можно отметить, что студенты первых и вторых курсов показали самые высокие результаты. Стоит обратить внимание на тот факт, что в психологии и общественном сознании мотивация успеха обычно связывается со зрелостью, солидным, зрелым возрастом, но многие исследования подтверждают высокую развитость мотивационной сферы и в молодом возрасте, а особенно в студенческой среде [4]. Так у 3.6% молодых людей, участвовавших в исследовании на подготовительном (нулевом) курсе отмечаются высокие показатели по шкале «Мотивации Успеха». Исследование на первом курсе показало 22.4% мотивации достижения успеха. Данная шкала отражает степень актуального мотивационного профиля. Высокие баллы связаны с актуальной выраженностью активного построения целей, хорошее знание своих мотивов и потребностей. Это обозначает, что для студентов первокурсников характерны высокие оценки. Но в то же время, по всей вероятности, респонденты были высоко замотивированы ещё на подготовительном этапе - поступления в вуз. Особенно эти данные информативны и характерны для первокурсников в связи с современной проблемой адаптации к обучению в вузе, и их можно использовать для формирования студенческих групп и улучшения качества учебного процесса.

В нашем эксперименте, у большинства присутствует положительное отношение к мотивации, что обозначает, что для них данное состояние является приемлемым, и

соответственно, они отдают предпочтение более продуктивным видам деятельности. Таким образом, можно с уверенностью говорить о развитой мотивационной структуре у половины выборки испытуемых.

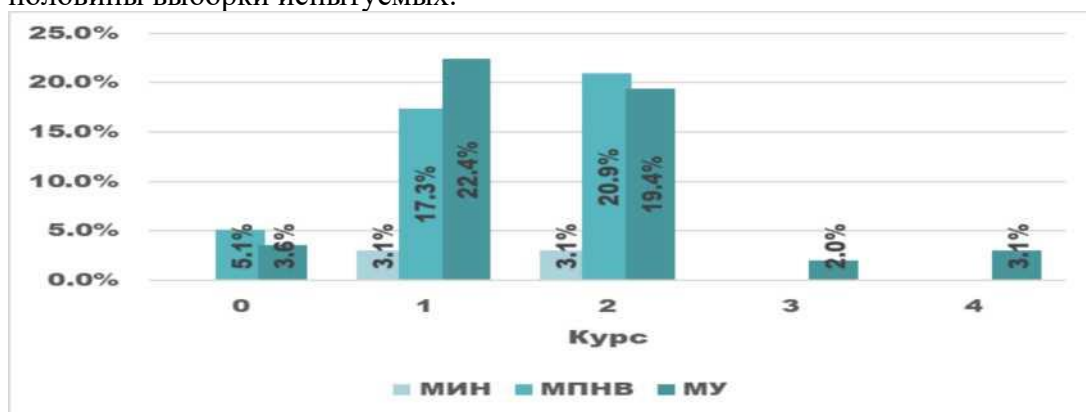


Рис.2. График результатов исследования мотивации успеха и боязни неудачи по курсам обучения и шкалам - МИН, МПНВ, МУ.

Наличие у личности студента **мотивации успеха** сопутствует эффективному решению возникающих жизненных задач, может характеризовать личность молодого человека, как целостную, динамичную, развивающуюся систему, четко понимающую свои мотивы, потребности, цели и задачи.

Согласно полученным данным можно говорить о том, что в группе испытуемых *первого курса* общий показатель личностной мотивации достижения успеха - 44.4%, реализуется у большего количества респондентов по сравнению с группой студентов *второго* - 38.4% , а у *третьего* - 4.0% и *четвёртого курса* - 6.1% ,у которых мы наблюдаем снижение мотивационной активности. [1]

При распределении данных исследования по курсам обучения в вузе от нулевого до четвертого, мы получили данные, о том, что наиболее высоких показателей мотивация достигает на первом и втором курсе обучения в вузе, а именно, у студентов активно формируется собственный мотивационный профиль учебной деятельности.



Рис.3. График результатов исследования мотивации успеха и боязни неудачи по курсам обучения.

Самую многочисленную группу 44.4% составили эти испытуемые *первого курса*, у которых «оптимальный» уровень мотивации успеха - МУ. Интерес в исследовании также представляют данные по мотивации успеха и боязни неудачи студентов в зависимости от образовательного профиля по всей выборке. Поэтому, далее покажем распределение изучаемой совокупности по шкалам в *исследовании мотивации успеха и боязни неудачи* и группам по всей выборке с учетом гендерных особенностей студентов, поскольку нам представилась возможность изучить интересующие нас гендерные различия в выборке молодых людей в двух представленных вузах. По мнению ряда авторов, [5] гендерные характеристики могут не обладать устойчивостью, а наоборот, изменчивы. Они могут

зависеть от социальных процессов, связанных с культурными аспектами полоролевого воспитания, традиционных представлений о гендерных различиях и т.д. [1], [3],[5]. Вместе с тем, исходя из данных предыдущего проведенного нами исследования было выдвинуто положение, что молодые люди будут менее активны в построении мотивационного профиля, ориентированного на успех, в то время как девушки будут обладать более выраженной тенденцией к построению активной структуры мотивационного профиля достижения успеха. Представим *гендерное сравнение* результатов - сравнение преобладающего типа мотивации в зависимости от пола, выраженность мотивов у юношей и у девушек.

Результаты исследования показывают, что по мотивации успеха и боязни неудачи **по гендерному признаку**: у женщин *средний уровень* представлен самыми высокими результатами (57 из 140 ). Также, после расчетов по формулам в программе **Excel** нами было выявлено процентное количественное и процентное соотношение. Показатель *высокого уровня* мотивации успеха у женщин (девушек) получился 67 из 140. Это говорит о том, что две трети девушек находится *в процессе построения* мотивации. *Низкий уровень* у женщин (девушек) составил 8 что говорит о том, что очень маленький процент девушек в данном исследовании испытывают неудовлетворенность, имеют низкую мотивацию и стараются избегать неудач в своей деятельности. По *высокому уровню* мотивации успеха - *высокий уровень* у женщин получился 43 %. Полученный результат показывает, что это группа с *оптимальным* уровнем развития мотива достижения на успех. А именно, 23 женщины (девушки) в нашем исследовании рассматривают возможность активно строить свой собственную *мотивационную модель успешной деятельности*, осознанно мотивированы на успех, готовы в высокой степени действовать целенаправленно, на свой страх и риск. *Средний уровень* у женщин показал результат 51%. Это говорит о том, что половина женщин из выборки 140 человек в нашем исследовании, самоактуализирующиеся личности, с сильным характером и направленностью личности, извлекают уроки из любой ситуации и провал воспринимают как результат, который надо проанализировать, и двигаться к цели. *Низкий уровень* у женщин показал результат 6 %, - девушки часто испытывают неудовлетворенность, имеют низкую мотивацию и стараются избегать неудач в своей деятельности. У них выражен мотив избегания неудач, который как было замечено коррелирует и с низкой посещаемостью и успеваемостью.

У мужчин - юношей Мотива Успеха составил 49%, также очень высокий результат, т.е. в сравнении с результатом по женской выборке, на 6 % больше, таким образом, вопреки предположению, юноши данной выборки в этом исследовании показали более высокий уровень сформированности мотивационной сферы, чем девушки. Это означает, что большинство испытуемых с МУ - мотивацией на успех - личности, стремящиеся к развитию которые позиционируют свое стремление к достижению успеха как возможность для внутреннего роста и развития, необходимого для того, чтобы осознать и обрести самого себя. Они выстраивают более осознанное поведение, их учебная деятельность планируется, отслеживаются ресурсы, цели и задачи.

Далее, мы распределили типы мотивации студентов вузов по профилям - экономическому, гуманитарному, социальному. В ходе проведения исследования мотивации успеха и боязни неудачи нами было протестировано 55 молодых людей и 140 девушек из 14 групп, по семи специальностям, всего 195 студентов, которые можно условно распределить на 3 профиля. В исследовании были задействованы несколько групп студентов из двух вузов молдавской экономической академии - ASEM молдавского университета USM по следующим специальностям: 1.5. USM - лингвистика, составили всего **15.8%** общего количества всего, у них показатели Мотивации Успеха самые высокие по выборке - 7.1%, специальность 2.4. USM - психологи - **11.2 %**, CON - Бухгалтерское дело - 213 - **6.1%**.

### Мотивация студентов в зависимости от образовательного профиля



Рисунок 4. Распределение типов мотивации студентов вузов по профилям - экономическому, гуманитарному, социальному.

Так, на экономический профиль - по шкале Мотивация на успех - приходится 27 % по всей выборке, на гуманитарный профиль - 53 %, на социальный профиль- 23 % по всей выборке.

Исходя из результатов исследования, у испытуемых всей выборки по всем профилям преобладает выраженность шкалы Мотивация на успех. Так, шкала Мотивация достижения успеха является показателем доминирующей мотивации на успех у студентов в этом исследовании, что позволяет студентам чётко выстраивать свой мотивационный профиль.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. ВРОРНУ J. Motivation Students to Learn, 3 edition. Routledge, 2010. 360 p.
2. МИСИРОВ Д. Н. Трансформация мотивов выбора профессии в юношеском возрасте. СПб. : Питер, 2003. 352 с. (Мастера психологии).
3. РЕАН А.А. Психология личности / А. А. Реан. Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2017. 286 с. : ил., табл. - (Мастера психологии)
4. G.PRAVIȚCHI „Persistența motivațională și autostigmatizarea la personale seropozitive” (2019).
5. АКИНДИНОВА И.А. Иерархия потребностей. Диагностика степени удовлетворения основных потребностей.. Метод парных сравнений В.В. Скворцова (модификация И.А. Акиндиновой). М., 1970.

CZU 314.7:615

### TRAUMA MIGRAȚIEI. ABORDARE PSIHOTERAPEUTICĂ

**Tatiana ROȘCA**, asist. univ.,  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova  
**Alexandr DOROSEVICI**, medic psihiatru IMPS,  
Spitalul Clinic de Psihiatrie, Chișinău

**Abstract.** *Scientific evidence in recent years highlights an increased risk of mental disorders among migrant women. In addition to the traumatic events they suffer before and during their migratory journey, some of the women experience stress and suffering associated with their current condition, due to being in an unknown terrain. The concept of mental disorder in the context of this paper will be defined by interpretation based on professional experience, referring to women with mild or severe psychological difficulties, caused by several factors related to trauma suffered during migration (post-traumatic stress disorder, depression, somatization, etc.), associated with personality traits and the dynamics of the migratory act.*

**Keywords:** *trauma, women, migration, suffering, post-traumatic stress, clinical picture, host country;*

Trauma reprezintă o condiție care afectează puternic situația clinică a femeilor migrante [10, pp. 27-35], doar că nu este întotdeauna ușor de izolat evenimentul traumatic care a provocat

problemele specifice, întrucât trauma nu corespunde neapărat unei singure situații, ci mai multora, fiind legată de condițiile de viață dificile în timp. De aceea este greu din punct de vedere clinic de identificat procesul specific care a condus la manifestarea anumitor tulburări, cauzele fiind mai multe și destul de împletite între ele.

Așadar, o primă distincție este relativă terenului în care trauma se derulează, trauma nefiind la fel la toate femeile. Sunt cazuri în care femeile au deja un tablou clinic compromis, chiar înainte de a ajunge în Italia și sunt femei cu o rețea foarte protectoare la nivel familial, exemplele ce urmează fiind elocvente în acest sens:

O doamnă (O., 54 de ani) are o personalitate depresivă, deși nu a trăit experiențe de violență, dar care are totuși probleme legate de deținerea unor pământuri care aparțineau tatălui ei, ce între timp a decedat. Prin urmare, această femeie, din cauza conflictelor legate de aceste terenuri, a decis să fugă în Italia, acolo trăind multe remușcări legate de relația cu tatăl ei, pe fundal de statut de imigrantă, sau o altă doamnă tânără (A., 36 de ani), care susține că a crescut într-o familie sănătoasă, doar că ea la un moment dat a hotărât să se căsătorească cu un viitor preot, dându-și seama mai apoi că viața începută cu soțul nu o satisface și nu ar putea să accepte unele restricții impuse de acesta, luând și ea decizia de a pleca în Italia, „să *escape de gura lumii*”, unde se luptă cu sentimente de culpabilitate foarte puternice, pe același fundal – al migrației.

În ambele cazuri, observăm cât de mult poate face diferența starea inițială de sănătate a femeilor, personalitatea de bază fiind crucială în rezolvarea problemelor cauzate de expunerea la situațiile traumatiche: în terapia traumei, dacă trauma „se lipește” de o personalitate cu bază funcțională, fără tulburări de personalitate, trauma se rezolvă destul de bine și există șansa ca femeia să iasă destul de repede din această stare, pe când dacă personalitatea acesteia este compromisă, situația este mai complicată.

În același timp, în literatură, migrația este considerată de unii autorii [5, pp. 564-579] ca un eveniment traumatic în sine: pe lângă călătoria întreprinsă, care este un moment de suferință, intervin și alți factori, ca: abandonul casei în sens fizic, dar mai ales în sens metaforic, obiceiurile, relațiile, tradițiile, locurile cunoscute, pentru a merge către ceva necunoscut, adesea nesigur, din cauza unor condiții de primire nu chiar așa de simple sau a precarității constante, toate acestea determinându-le pe femei să trăiască situația instabilității, ceea ce implică un major risc de a se îmbolnăvi mintal.

În consecință, migrația e o traumă. Și nu pentru că trauma este ceva patologic, ci pentru că trauma este tocmai acea ruptură, acea tranziție, care marchează spațiul clar între „un înainte” și „un după”, în jurul căreia femeile moldovence își construiesc existența, pentru că în interiorul acelei schimbări ele trăiesc, chiar dacă este traumatizant. Și aici nu se pune întrebarea dacă există vreo traumă sau nu, ci întrebarea: cum să faci față acestei traume, sau dacă trauma în cazul acestor femei, devine „pământ” pentru construirea unei noi identități, ori o oprire?! Asta e dificultatea... Aici vedem de fapt unde devine patologică, când această ruptură se transformă într-un blocaj care șterge tot ce a survenit după și nu mai vede nimic înainte, adesea aceasta fiind „groapa” unde femeile cad și nu de puține ori rămân acolo.

În timp ce, pe de altă parte, trauma poate să reprezinte o mobilizare grozavă pentru a ajunge la o identitate nouă, la un mod nou de a fi, la o viață nouă, desigur existând întotdeauna o trecere de criză în cadrul acestei mobilizări, dar o criză care nu neapărat e despre lucruri negative.

Deci, trauma, după cum evidențiază Mazzetti M. [7, p. 56], poate aduce și reacții pozitive: poate duce la o dezvoltare a propriei personalități a femeii, în literatură fiind descrisă prin termenul de „creștere post-traumatică”, care indică posibilitatea traumei de a se transforma într-o creștere, ca răspuns la adversitățile trăite. Astfel, prin aderarea la această viziune a traumei, nu este important să ne întrebăm despre existența sau lipsa acesteia, dar mai degrabă de reacția femeilor la aceasta, cu focus pe factorii de reziliență și vulnerabilitate, cu atât mai mult că și-au lăsat în urmă un trecut și o bucată din ele.

Și indiferent de tipul călătoriei de a ajunge în Italia, putem afirma că practic toate femeile rămân traumatizate pentru faptul că din motive variate au trebuit să-și abandoneze o părticică din

viața lor, un proiect, o speranță, sau expectațiile de fi învingătoare, împreună cu alte gânduri și probleme, care sunt inevitabile în procesul migrator.

Deci, *migrația comportă acea schimbare, marcată de doliu, despărțiri și mutare dintr-un loc în altul, care generează stres în urma alterării totale și adesea ireversibile a punctelor de referință*, ce poate activa trăsături atenuate de personalitate ale femeilor:

*„Mi-am pierdut familia și acest eveniment mi-a schimbat viața. Și-apoi situația economică din țară practic m-a adus aici. Dacă nu erau toate astea, probabil trăiam acolo și munceam în continuare ca croitoreasă, având și eu o casă ca toată lumea. Aici însă, suntem condiționate de istoria noastră, de modul lor de a ne primi, care nu e întotdeauna blând și care nu se uită la durerea noastră, acest lucru făcându-mă și mai nervoasă și chiar impulsivă.”* (A., 55 de ani).

Din cele relatate, observăm că dacă nu ar fi fost victima unor situații extrem de traumatizante, doamna, pe lângă faptul că nu ar fi emigrat, probabil era și în gradul de a-și stăpâni sub control trăsăturile ei de personalitate, traumatizarea amplificând și exacerbând un tablou clinic deja parțial compromis.

Totodată, pe lângă ceea ce s-a evidențiat până acum, este important să subliniem faptul că trauma în contextul migrației afectează întreaga personalitate a femeilor, fiind „vătămate” pe toate dimensiunile personalității lor, deseori atestându-se o deteriorare gravă a întregii sfere emoționale, acest lucru fiind cauzat și de microtraumele survenite în timp, care le-au invadat viața.

În acest context, comportamentele femeilor imigrante sunt determinate de procesele de condiționare, prin care asociază oricărui stimul un răspuns particular, un exemplu didactic în acest sens, fiind modul producerii legăturii în minte dintre stimul și răspunsul asociat acestuia.

Un exemplu foarte simplu în acest sens, poate fi mersul pe bicicletă, unde pedalezi și te simți în siguranță, după care la un moment dat auzi că te claxonează cineva, lovindu-te și făcându-te să cazi. Și chiar dacă nu ai pățit nimic, ai tras o sperietură groaznică. Și în ziua următoare, după accident, stând în fotoliu, foarte confortabilă, auzi dintr-o dată un sunet, asemănător celui care te-a claxonat și sari de pe scaun speriată pentru că rețreiești în corp și în minte emoțiile pe care le-ai avut atunci când erai pe bicicletă și-ai fost lovită de mașină.

Acesta este un mod de funcționare pe care îl avem cu toții, doar că, dacă cineva poate spune rapid ce s-a întâmplat, povestind experiența prin care a trecut, de mai multe ori, claxonul fiind un activator al memoriei întâmplării, stimulul se va reduce în timp și nu va mai avea acel efect. Dar dacă persoana nu va dispune de o memorie sau de o amintire episodică al evenimentului, acel stimul va funcționa la fel de brusc în orice moment al vieții, unde va întâlni stimuli asemănători, reținând totul ca la început, dar neștiind de ce. Doar va simți și gata. Și dacă căderea de pe bicicletă nu i-a provocat nimic, atunci violența trăită sau asistarea la scene de groază, nespuse nimănui și care au durat luni sau chiar ani de zile, va fi imensă.

Deci, obiectivul major în acest caz constă în activarea memoriei episodice al evenimentului, pentru a o putea fixa în timp și spațiu, în vederea anulării corelației dintre stimul și răspuns, legate de evenimentele traumatice trăite.

În aceeași ordine de idei, unii cercetători [11, pp. 213-220] susțin că trauma are un impact considerabil asupra minții, cu consecințe destul de grave și efecte perturbatoare, care „rup” unele mecanisme psihice, cu urmări devastante asupra memoriei. Efecte despre care se vorbește puțin, întrucât este destul de dificil să povestești lucrurile într-o ordine istorică cu o minte traumatizată, unde poveștile sunt pline de contradicții și pe baza acestora nu se poate evalua veridicitatea, mai ales când femeile încep să te contrazică prin refuzuri, negări, sau nerecunoașterea acestui proces și al unor evenimente, care le-au provocat pagube mintale.

Așadar, atenția scăzută cu privire la mecanismele care caracterizează condiția post-traumatică a femeilor, poate avea repercusiuni nefaste, Aragona M. [1, pp. 56-63 ] subliniind faptul că „o cogniție lezată nu mai poate produce acea narațiune fixă, cu sprijinul unor amintiri obiectivate, pentru că memoria, concepută ca bază a rădăcinilor identitare și a construcției sinelui, nu mai poate elabora amintiri și intenții, trauma spărgând acea „oglină reprezentativă a sinelui”.

O reflecție similară asupra efectelor pe care le produce trauma asupra minții și asupra dificultăților consecvente, poate fi adâncită prin următoarele confesiuni:

*„Am venit aici noaptea și de-atunci am numai coșmaruri. Și chiar dacă lucrurile cumva s-au mai aranjat, pentru mine este imposibil să uit prin ce-am trecut ca să ajung în Italia. Dar nu mai vreau să vorbesc despre asta, nu pot, pentru că..., nu pot.”*(A., 50 de ani)

Prin urmare, este necesar să respectăm acele limite impracticabile pe care le determină experiențele traumatice, precum și aspectele marginale care sunt aparent de neatins, exact ca în cazul altei doamne E., care relatează:

*„Înainte eram mai altfel, dar acum nu mă recunosc, parc-aș fi îmbibată cu ură, răutate, furie, un fel de agresivitate, care-mi macină nervii deja de ceva timp. Și știu că astea sunt din cauza violenței prin care am trecut și parcă-mi dau seama că toate astea le am pentru că aș vrea să mă răzbun..., dar..., gata, nu mai vreau să vorbesc...Haideți să vorbim despre altceva.”* (E., 45 de ani)

Deci, respectul pentru traumele pe care le-au avut femeile, deschide ușa către noi scenarii de dialog, care în timp poate conduce la dizolvarea acelor noduri atât de dureroase pentru ele.

Așadar, modul în care funcționează mintea și de ce trauma devine ceva nespus, rezidă în motivele legate de funcționarea creierului, în sensul că amintirile traumatice spre deosebire de amintirile normale, chiar și negative sunt stocate într-o parte a creierului mai vechi, care este sistemul limbic, în timp ce amintirile normale sunt stocate în cortexul frontal, zonă a gândirii [8, p. 43]. Prin urmare, sistemul limbic este o zonă al simțului, traumele fiind resimțite, dar nu verbalizate.

Și chiar dacă tehnicile pentru a putea procesa trauma sunt numeroase, este necesar să avem timp pentru a crea o relație de încredere, în vederea accesului spre unele aspecte extrem de delicate, fără a înrăutăți situația.

În același context, traumele, care afectează starea de sănătate mintală a femeilor imigrante, coexistă cu alți factori care determină, în moduri diferite, fără a generaliza, tulburări de ordin psihologic.

În acest sens, cultura poate fi una din mulțimea elementelor, care împletindu-se între ele, poate să conducă la manifestări de suferință psihică, relația dintre subiect și mediu având multă influență asupra femeilor, reprezentând des acel dezechilibru, care s-a creat între ele și acesta. Analiza acestei probleme pleacă de la reflecțiile propuse de Beneduce R. [2, p. 89], care subliniază consecințele legate de paradoxul perioadei contemporane, unde au loc acele pierderi, ca urmare al proceselor de globalizare, corelate apartenenței și identității etnice sau culturale:

*„Prima consecință constă în dizolvarea ideii precum că fiecare individ poate fi imaginat ca aderând în mod natural la cultura sa de apartenență (plecând de la trăsăturile considerate caracteristice acestuia din urmă: un fel de amprentă digitală a psihismului său). Deci, comportamentul celuilalt, cu atât mai puțin tulburările psihice, de care cel din urmă este afectat, nu pot să fie explicate în totalitatea lor pe baza culturii grupului său, pentru că inconștientul nu ne permite să interpretăm totalitatea faptelor umane. Totuși, fără a satura vreodată câmpul de interpretări, apartenența culturală se poate dovedi a fi o categorie decisivă sau strategică în tratament. Și a doua consecință, când ne întoarcem la analiza suferinței psihice a imigranților, se referă la necesitatea de a lua în considerare incidența variabilei „cultură” într-un context (economic, istoric, social), amplu și contradictoriu, aceasta din urmă permițându-ne evitarea neînțelegerilor grotești în abordarea tulburării psihice a populației imigrante”* [3, p. 123].

Beneduce R. [ibidem] crede în plus că, cultura, pentru a fi folosită în manieră efectivă în tratamentul străinilor, ar trebui să se refere la o „teorie a culturii” și la o „teorie a diferenței culturale”, fără de care o referire la matricele culturale ale străinilor, devine nelegitimă, în special pe dimensiunea terapeutică.

În lumina acestor reflecții, deducem faptul că cultura, reprezintă acel element ce structurează psihicul, chiar dacă nu este întotdeauna ușor să distingem aspectele pur psihice de cele culturale, ce de cele mai multe ori se împletesc între ele într-un fel, mai mult sau mai puțin evident: „cultura afectează per total poziția femeilor în familie, tipul de educație pe care au avut-



o și pe care o transmit copiilor lor, ce fel de despărțiri le-au marcat și cât le-a costat acestea, dimensiuni, care fac apel la partea culturală și care sunt foarte puternice, dar și greu de înțeles” [ibidem], în acest sens R. Beneduce subliniind importanța culturii de proveniență al femeii în contextualizarea condiției sale psihologice: „cultura este de o importanță primordială, dar trebuie întotdeauna să distingem că femeia nu este prototipul acelei culturi și nici un simplu stereotip sau folclor al acesteia. Cultura înseamnă determinare simbolică și mișcare, prin urmare oameni și vieți psihice în mișcare. Deci, chiar dacă este esențială, nu trebuie s-o confundăm ca pe o variabilă culturală determinantă a unei persoane sau a unei femei” [ibidem].

Acest lucru evidențiază importanța de a evita categorisirile fixe în cadrul psihoterapiei, pentru că cultura nu este totul, chiar dacă joacă un rol decisiv [4, pp. 10-32], în anumite cazuri, fiind recunoscută ca declanșator al disconfortului psihologic, exact ca în cazul acestei femei: M., care suferă de depresie, cu trăsături puternice culturale, care ia forma unui puternic blocaj psihic, cauza constând în păstrarea virginității ei până în ziua nunții: „*Nu pot să am relații cu viitorul meu soț, pentru că nu pot, la noi nu e așa, eu nu sunt o femeie fluturatică. Eu știu că femeia trebuie să fie curată până la nuntă, dar el se supără pe mine și nu mă înțelege. Deseori mă obosește acest argument și-mi provoacă un fel de vină, pentru că simt cum el se îndepărtează parcă, se stinge și nu mai dorește să stăm de vorbă ca la început, să privim un film, îmi reproșează că nu se distrează cu mine.*” (M., 29 de ani)

Așadar, simptomatologia este strict legată de un conflict pe care îl trăiește femeia, când se confruntă cu o situație foarte diferită de cea la care era obișnuită, starea de rău fiind legată de anumite concepții culturale sau presiunea socioculturală foarte puternică din cadrul aceleiași culturi în care s-a născut, cultura având o mare influență asupra modului în care este prezentată situația, afectând și mai mult modul în care se manifestă boala, împreună cu percepția subiectivă și percepția socială.

În această conjunctură, propunem distincția dintre *ilness*, *sickness* și *disease*, termeni care în traducerea română pierd diferite fațete de sens, pe care limba engleză le păstrează. Prin *ilness*, se înțelege boala ca experiență originală și cultural fondată, unde pe lângă explicații, este important să se aprofundeze și sensul stării de rău, de a te simți prost. Prin *disease*, pe de altă parte, înțelegem boala ca entitate obiectivă, bazată pe perspectiva biomedicală a lucrătorului sanitar, măsurabilă pe baza datelor fizico-chimice și a predominanței unei concepții dualiste asupra relației dintre corp și minte, pe când *sickness* face referire la percepția societății în fața bolii, „modul în care un grup social reprezintă, interpretează și implementează strategii legate de boala „socializată”. Prin urmare, acest fapt ne face să ne gândim că o boală poate avea percepții foarte diferite în funcție de mai multe puncte de vedere (pacient, societate, profesionist medical), aspecte pe care, în mod normal, avem tendința de a le subestima, neconcepând că există mai multe viziuni legate de aceeași problemă [9, p. 202]. Deci, ca parte a diversității culturale, sunt diferite percepții și interpretări legate de același simptom, cum ar fi de exemplu cel al interpretării viselor:

„cultura de origine poate afecta semnificația pe care unii pacienți o acordă simptomelor și asta poate fi diferit de sensul pe care i-l dăm noi. Deci, dacă persoana are un coșmar, dăm un sens coșmarului, prin metode de abordare a lucrului cu visele, care depind de diferitele școli de specializare, dar existând acea abordare care pleacă de la considerarea celui ce visează într-un anumit fel, în funcție de cultura de origine” [6, p. 90].

Așadar, simptomului îi atribuim sensuri derivate de la dimensiunea culturală, care nu sunt singurele aspecte existente, dar cu siguranță generează credințe, viziuni, interpretări, cultura având implicații mai mult sau mai puțin consistente în funcție de țara de origine, istoria femeii și a obiceiurilor sale.

De aceea, în concluzie, evidențiem importanța atragerii atenției la anumite aspecte culturale, dar în același timp să nu ne încadrăm în generalizări banale, ci să evaluăm „caz după caz”, pentru că femeile care trec printr-un proces de aculturalizare, vrând – nevrând își schimbă modul de a se comporta, de a se exprima, în scopul integrării lor în contextul culturii țării-gazdă, această tentativă totuși lăsându-și amprenta pe capacitatea lor de a mentaliza [12, p. 57], de a-și

expune propria gândire prin lumea lor interioară, fapt ce poate fi interpretat ca tulburare psihică de către țara ospitalieră.

### **Bibliografie**

1. ARAGONA, M., PUCCI, D. Post migration living difficulties as a significant risk factor for ptsd. In: *Immigrants: a primary care study, italian journal of public health*, 2012, nr. 9, pp. 56-63.
2. BENEDUCE, R. Etnopsichiatria. Sofferenza mentale e alterità fra storia, dominio e cultura. Roma: Carrocci Editore, 2007, p. 89.
3. BENEDUCE, R. L'etnopsichiatria della migrazione fra eredità coloniale e politiche della differenza, social anthropology. Roma: Laterza, 1999, p. 123.
4. CAMPANI, G. Genere, etnia e classe: categorie interpretative e movimenti. In: *Donne migranti*, 2003, nr. 6, pp. 10-32.
5. DA SILVA, E., DI GIULIO, R. L'accoglienza del paziente. In: *Quando le ferite sono invisibili. Vittime di tortura e di violenza: strategie di cura*, 2014, nr. 8, pp. 564-579.
6. DI MUZIO, G. Donne esteuropree nel mercato dell'assistenza e della cura in Italia: percorsi, vulnerabilità, strategie. Bologna: Il Mulino, 2013, p. 90.
7. MAZZETTI, M. Lo scenario: curare e prendersi cura. Roma: Laterza, 2014, p. 56.
8. MORO, M. R. Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura. Milano: Unicopli, 2015, p. 43.
9. PATUELLI, M. C. Verso quale casa. Storie di ragazze migranti. Bologna: Patron Editore, 2005, p. 202.
10. TOGNETTI BORDOGNA, M. I nuovi utenti tra innovazione organizzativa e cambiamenti culturali. In: *Sociologia del lavoro*, 2011, nr. 2, pp. 27-35.
11. TURRINI, G. Common mental disorders in asylum seekers and refugees: umbrella review of prevalence and intervention studies. In: *International journal of mental health systems*, 2017, nr. 11, pp. 213-220.
12. WIHTOL DE WENDEN, C. Storie di donne migranti nel ventunesimo secolo. Roma: Carrocci Editore 2012, p. 57.

**CZU 341.43:159.923:008**

## **COMPETENȚELE ȘI COMUNICAREA INTERCULTURALĂ ÎN ASISTENȚA PSIHOLGICĂ A REFUGIAȚILOR**

**Lilia NACAI**, asist. univ.,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți,  
Republica Moldova

**Abstract:** *The article reflects theoretical-applicative approaches regarding skills and intercultural communication in the psychological assistance of refugees. The author highlights the significance of the stages of the "refuge experience" in view of the development of the intervention plan in accordance with the client's needs. The main points from which the psychologist should start and take into account in his intervention are of interest, such as the objectives, the components in the psychosocial assistance of the refugee. An important standard in the psychosocial assistance of the refugee is interculturality, intercultural competence and awareness of the barriers encountered in intercultural communication.*

**Keywords:** *competență interculturală, comunicare interculturală, refugiați, asistență psihosocială.*

În prezent, există la nivel internațional tendința de a aborda asistența refugiaților, în general, și asistența psihosocială, în special, din perspectiva faptului că refugiații trebuie să facă față, uneori pe perioade ce durează ani de zile, unor evenimente care sunt evident traumatice,

fizic și/sau psihic. Experiența refugiatului, a dezrădăcinării sociale este caracterizată de fragmentarea sau chiar distrugerea unei multitudini de structuri socioculturale care, în mod obișnuit susțin identitatea unei persoane – separarea de familie, de prieteni și vecini, pierderea casei și a locului de muncă etc. Descrierea „experienței refugiului” din perspectivă teoretică, dar și din cea practică oferă o imagine completă a provocărilor sociale și psihologice cărora refugiații trebuie să le facă față – de cele mai multe ori pe o durată de ani de zile, toate situațiile de viață ale refugiaților sunt nefamiliare și, adesea caracterizate de agresiuni fizice și psihice externe. În acest sens, este semnificativă pentru specialiști cunoașterea etapelor „experienței refugiului” în vederea elaborării planului de intervenție în corespundere cu necesitățile acestuia:

Etapa *anterioară refugiului* - perioadă marcată de tulburări sociale, război, nesiguranță, anxietate.

*Părăsirea țării de origine:* dificultățile călătoriei din țara de origine în țara de azil, marcată de incertitudine, anxietate.

*Procedura de determinare a statutului de refugiat:* interviuri cu autoritățile, incertitudine, reședință temporară, de cele mai multe ori colectivități artificial formate (centre de cazare) în care menținerea stilului de viață este dificilă; dependența de asistența umanitară.

*Integrarea în țara de azil:* bariere lingvistice, norme și valori adesea foarte diferite față de cele din țara de origine; anticiparea eșecului de integrare – eșecul integrării ar determina lipsa surselor de venit.[5; p.633 ]

Din punct de vedere psihologic, refugiatul este o persoană suspendată între două lumi. Pe de o parte, țara de origine, unde știe că s-ar putea să nu se mai întoarcă niciodată, dar căreia îi aparține cu întreaga sa structură psihică, iar pe de altă parte țara de azil, unde efortul de adaptare și integrare îl pune în fața unui dureros proces de reevaluare de sine și a propriei vieți, dar și de construire a unei noi identități. De aceea, orice intervenție psihologică în asistarea refugiatului trebuie să țină seama de particularitățile psihologice ale situației sale, rămânând în același timp circumscrisă celor două obiective majore ale asistenței psihologice:

- 1) asistarea în procesul complex de adaptare și integrare;
- 2) atenuarea efectelor psihotraumei și redarea încrederii și respectului de sine.

Principalele puncte de la care ar trebui să pornească și să țină seama psihologul în intervenția sa, derivă din însăși situația de refugiat:

- 1) traumele suferite de-a lungul etapelor de refugiu;
- 2) tipare specifice de gândire și simțire: de dezrădăcinare, sentimentul de înstrăinare, de inferioritate, singurătate, dor, vină, rușine, regret, degradarea valorilor, suspiciune;
- 3) cultura. [4 ]

Realizarea obiectivelor majore ale asistenței psihologice ale refugiaților poate fi asigurată prin acțiuni orientate spre:

- Valorificarea simultană a resurselor personale ale refugiatului și a resurselor existente în sistemul național în țara de azil;
- Identificarea de soluții viabile și eficiente pentru depășirea situațiilor de dificultate temporară în care se află sau a situațiilor problematice cu care se confruntă.

În asistența psihosocială a refugiaților putem identifica următoarele componente cheie:

- Componenta informativă. Specialiștii implicați în asistența psihosocială a refugiaților de cele mai multe ori sunt unica sursă de informație a refugiatului în ceea ce privește rețeaua de instituții care acordă asistență și protecție.
- Componenta suportivă. Presupune crearea cadrului necesar schimbărilor stilului de viață în vederea integrării și depășirea situațiilor de criză „obișnuite” (adolescența, pubertatea, boala). Demersul suportiv/psihologic depinde de sistemul teoretic la care psihologul a aderat (rațional-emoțional, gestaltist etc.). Psihologul antrenează în acest sens competențele specifice.
- Componenta formativă. Este important să subliniem faptul, că rolul specialiștilor în asistența psihosocială a refugiaților nu este acela de a rezolva problemele acestora, ci de a le forma abilități necesare rezolvării problemelor

Un standard important în asistența psihosocială a refugiatului este interculturalitatea, ce constă într-o revizuire a conceptului de cultură perceput exclusiv în artă, ca un mecanism care are drept funcții majore creația, diseminarea, conservarea și educarea în spiritul artei. Astfel definit, conceptul aproape că omite participarea omului obișnuit la actul cultural și, de aceea, în prezent, cultura tinde să fie abordată dintr-o perspectivă mult mai generoasă – pornind de la premiza că transpare în viața de zicu zi, cultura este considerată a cuprinde stilul de viață, modul de a percepe lumea, miturile, idalurile și aspirațiile fiecărei persoane. Din acest punct de vedere, în cazul refugiaților, devine esențială includerea criteriului interculturalității în asistența psihosocială din cel puțin următoarele perspective:

1. Respectarea identității culturale a refugiaților vizează:
  - Atitudinea specialiștilor implicați în asistența psihologică: respectarea codului de conduită, utilizarea tehnicilor și metodelor de comunicare interculturală, atât în plan verbal (evitarea unui limbaj sofisticat, parafrizare și rezumare), cât și nonverbal (reflectarea interesului și empatiei). Evitarea interpretării comportamentului/atitudinilor refugiatului prin „lentilele” propriei culturi ste deosebit de importantă
2. Orientarea culturală a refugiaților se realizează prin măsuri de educație formală, cum ar fi învățarea limbii vorbite în țara-gazdă, dar și informări referitoare la alte aspecte socioculturale, cum ar fi practicile tradiționale ale majorității sau grupurilor minoritare din țara de azil.
3. Promovarea interculturalității prin sensibilizarea opiniei publice este activitatea complementară celei menționate anterior și se realizează prin organizația de „dialoguri” interculturale directe, de evenimente la care sa participe atât refugiații, cât și cetățenii din țara-gazdă, de campanii informative sau colaborând cu mass-media în vederea promovării culturii comunității de refugiați.
4. Comunicare între cultura/culturile refugiaților și cultura majorității sau alte culturi ale minorităților din țara-gazdă, educația în spiritul interculturalității atât în învățământul formal, cât și în cel nonformal. [5; p.636]

*Competența interculturală* este abilitatea de a comunica eficient și adecvat cu reprezentanții altor culturi. În general, competența interculturală presupune:

- adaptarea la diferențele culturale, prin sporirea sensibilității interculturale;
- valorificarea perspecivelor multiple;
- abilitatea de a se comporta adecvat într-un context cultural străin.

Competența interculturală se referă la interacțiunea dintre indivizi, nu sisteme, cum ar fi culturile corporative sau naționale. Totuși, fiecare contact interpersonal are loc într-un cadru definit de predispozițiile și normele prezente în sistemul dat. Pentru a interacționa adecvat cu persoane care fac parte din sisteme diferite de al nostru, este necesar să le cunoaștem și să le înțelegem particularitățile. Din această cauză, nu putem separa competența interculturală de cea culturală.

Totodată este important să conștientizăm care sunt barierele întâlnite în cadrul comunicării interculturale:

1. Stereotipurile și prejudecățile - provin din simplificări, exagerări sau generalizări făcute asupra unui grup de persoane de-a lungul timpului fără a avea toate datele situației. Este o judecată preconcepțată fără a un fundament real sau fără a se baza pe observarea direct a grupurilor sociale evaluate.
2. Etnocentrismul – centralitatea propriei culturi și raportarea altor culturi la standardele definite în cadrul celei proprii. Aceasta se manifestă ca asumare a superiorității propriei culturi și aprecierea altor culturi ca bune sau rele, înalte sau minore, drepte sau greșite, în măsura în care se aseamănă sau se diferențiază de cultura proprie. Efectele negative pot fi reduse prin intensificarea comunicării și interacțiunii dintre grupuri.
3. Egocentrismul – se referă la trăsăturile de personalitate ale indivizilor care ne ghidează în procesul interacțiunii și comunicării cu cei din jur.

4. Limba ca barieră în comunicare – poate apărea atunci când indivizii implicați în procesul comunicării nu vorbesc aceeași limbă, cât și în situația când vorbesc aceeași limbă dar provin din țări și regiuni diferite, acordând cuvintelor o semnificație diferită.
5. Comunicarea nonverbală – cuprinde gesturi, expresii faciale, intonații, vestimentația folosită, utilizarea timpului; are un rol esențial în conturarea percepției despre o anumită persoană. [1; p.394]

Reducerea progresivă a insecurității refugiaților în noul mediu social reprezentat de țara de azil se poate realiza numai în condițiile în care, pe lângă activitățile de suport și de protecție sub aspect juridic, social, psihologic, educațional, material, există atitudini sociale tolerante față de valorile refugiaților. Atingerea acestui obiectiv depinde de profesionalismul și consecvența specialiștilor în domeniu, atât pe parcursul asistenței psihosociale, cât și în acțiunile de sprijin și mediere. Respectarea normelor etice de conduită în relațiile cu refugiații este un punct-cheie.

#### **Referințe bibliografice:**

1. ANTON, Georgiana-Cristina. Imigranți și refugiați. In: BUZDUCEA, Doru. *Asistența socială a grupurilor de risc*. Iași, Ed. Polirom, 2010. 894 p. ISBN 978-973-46-0277-3
2. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Iași, Ed. Polirom, 2000.
3. MARA, D. *Dimensiunile interculturale ale educației*, Sibiu, Casa Editorială Tribuna, 2008.
4. TOGAN, Viorela. Consilierea psihologică a refugiaților [online] [cit. 21 oct. 2022]. Disponibil: [https://revista.irido.ro/pdf/2018/revista\\_2\\_2018/01\\_Viorela\\_Togan.pdf](https://revista.irido.ro/pdf/2018/revista_2_2018/01_Viorela_Togan.pdf)
5. WITEC Smaranda. Aspecte privind asistența refugiaților. In: BUZDUCEA, Doru. *Asistența socială a grupurilor de risc*. Iași, Ed. Polirom, 2010. 894 p. ISBN 978-973-46-0277-3

**CZU 004:159.922.8**

### **IMPORTANȚA COMUNICĂRII EFICIENTE ÎN MEDIUL ONLINE PENTRU ADOLESCENȚI - ASPECTE PRACTICE**

**Diana GHERMAN**, asistent universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

*Abstract: The importance of communication in the online environment is increasingly used and sought on social networks. Nowadays, teenagers seek the company of other people on the Internet for communication. Online communication has radically changed the dynamics of the personal lives of millions of people. The etiquette of the Internet today is part of social norms, customs and culture. The basic rules of netiquette are those applied daily on the Internet and are established to have effective communication with each other.*

Importanța comunicării în mediul online, este din ce în ce mai utilizată și căutată pe rețele sociale de socializare. În ziua de azi adolescenții caută compania altor persoane pe internet pentru comunicare. Rezultatele arată că adolescenții pe internet au găsit mai mult confort decât în viața reală. Persoanele intră online cu aceeași dorință de comunicare, vor să afle răspunsuri pe care se tem să le caute printre oamenii din realitate. Comunicarea în mediul online a schimbat radical dinamica vieții personale a milioane de oameni. Paradoxal, împotriva „promisiunii” de socializare, realitatea virtuală a adus cu sine o izolare îngrijorătoare a persoanei în fața computerului, telefonului sau a tabletei și o retragere a acesteia din interacțiunea socială reală cu semenii. Deși are mii de prieteni virtuali, tânărul zilelor noastre se adancește tot mai mult într-o singurătate cutremurătoare. Pe internet, toate persoanele seamănă unele cu altele, totodată, aceste comunități sociale pot contribui într-o oarecare măsură la dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă sau

neeficientă. Utilizarea site-urilor de socializare și importanța comunicării nu stimulează numai capacitatea de a comunica, poate stimula și capacitatea de a căuta, a învăța și a cunoaște. Totodată, folosirea acestor site-uri poate constitui și un obstacol în comunicarea verbală, deoarece utilizatorii, nu își mai dezvoltă așa cum trebuie abilitățile de comunicare directă și eficientă. Uneori, ei adoptă stilul lapidar de comunicare folosit pe aceste site-uri. Potrivit psihologiei, o comunicare eficientă este cea care transmite un mesaj bine conturat în cuvinte bine alese, însoțite de un ansamblu de comportamente. Din punct de vedere mediul social care arată că ființa umană este adaptabilă și flexibilă, iar comportamentul este determinat de învățare. De studiere, și de contactele pe care individul le are de-a lungul procesului de maturizare. Oricare ar fi punctul de vedere comunicarea este esențială pentru dezvoltarea normală a individului pe plan biologic și social. Deși rețelele de socializare facilitează comunicarea și accesul la diferite surse de informații, utilizarea în exces a acestor mijloace de comunicare poate atrage după sine o serie de consecințe negative în planul dezvoltării emoționale sau sociale ale adolescentului. Psihologii atrag atenția că tinerii care își petrec din ce în ce mai mult timp pe internet se pot izola social sau chiar se pot îmbolnăvi de depresie. „Persoanele care își petrec un număr mare de ore surfând pe internet sunt mai predispuse de a suferi de depresie“, potrivit unui studiu britanic recent, publicat în revista „Psychopathology“. Psihologii de la Universitatea din Leeds susțin că au descoperit dovada „frapantă“ a faptului că acele persoane care folosesc internetul în mod excesiv dezvoltă un comportament compulsiv, având tendința să înlocuiască interacțiunile sociale din viața reală cu discuții online. „Acest studiu întărește speculațiile potrivit cărora utilizarea excesivă a internetului, care tinde să înlocuiască funcțiile sociale obișnuite ale indivizilor, ar putea fi asociată cu anumite afecțiuni psihologice, precum depresia și dependența“, a arătat datele unui studiu.

Normele, modurile de viață și concepțiile se transmit doar prin socializare. Fiind necesare pentru o integrare a individului în grupurile din care face parte. O rețea de socializare este, general vorbind, o rețea de persoane cu scopuri comune. Rețelele de socializare din internet sunt numite și „rețele sociale“. Apariția acestor rețele de socializare satisface, practic o nevoie organică de comunicare pe chat virtual și aduce un aport calitativ și cantitativ, enorm, în realizarea contactului dintre utilizatori. Cele 17 reguli ale unei comunicări corecte reguli extrase din cartea scrisă de Kate Keenan „Cum să comunicăm“.

Normele de etichetă ale internetului în zilele noastre fac parte din normele sociale, obiceiuri și cultură. Internetul are propria cultură, iar regulile sale, neticheta, este reprezentată de norme culturale pentru actualizări de stare, mesaje de e-mail, setările de confidențialitate și liste. Conform dicționarului: **Neticheta** (*Netiquette /net-i-ke/*)

1. Codul social de comunicare într-o rețea.
2. Codul social și moral al internetului pe baza condiției umane și regula de aur a netichetei.
3. O filosofie de comunicare eficientă pe internet care utilizează convenții comune și norme, ca un ghid pentru norme și standard.

Normele de bază ale netichetei sunt cele aplicate zi de zi pe internet și se stabilesc pentru a avea o comunicare eficientă unii cu ceilalți. Regula de aur a etichetei pe Internet, este de a trata pe alții, așa cum dorești să fii tratat. Fă pentru alții online, așa cum ai face pentru tine. Internetul înseamnă comunicare personală, deoarece este generat de o interfață de utilizator personală. E unu la unu, unu la mai mulți, comunicare în rețele diferite, cu permisiuni diferite, drepturi de acces, niveluri de securitate și moderatori. Regula de aur permite utilizatorilor să fie ei înșiși, în aplicarea normelor de neticheta. Un utilizator poate modifica, lua în considerare sau aplica oricare norme de neticheta. În grade diferite, cum crede de cuviință, urmând în primul rând regula de aur. ” Fă ceea ce trebuie.”.

Pur și simplu filosofia netichetei este de a fi civilizat (regula de aur), de a comunica eficient prin intermediul dispozitivelor electronice (regulamentul de bază), precum și de a respecta regulile. Regulile de neticheta nu se impun în mod necesar în conformitate cu normele cuprinse în acest articol, deoarece totul este situațional și trebuie adaptat. Acestea reprezintă

fundamentul pentru tot. Aceste reguli pot fi folosite în orice domeniu să completeze regulile site-ului. Ele aduc ordinea socială pe un site cu reguli.

Astăzi vom îndrepta cursorul spre comunicarea eficientă în mediul online. Comunicarea eficientă sau 10 reguli simple pentru relații excelente în mediul online pentru adolescenți și nu numai pentru ei. Regula 1: Verificarea ortografică și corectarea mesajelor, în toate comunicările scrise pe internet, deoarece erorile pot diminua credibilitatea mesajului.

Regula 2: Nu scrie totul cu Caps Lock într-un text, deoarece este ca și cum ai țipa la cel care te citește.

Regula 3: Onestitatea este o neticheta bună, deoarece comunicațiile în rețea nu sunt valide fără ea. Fii sincer în profilurile tale și în alte comunicări, deoarece onestitatea creează cea mai bună experiență on-line.

Regula 4: Fii tu însuși online, pentru că nu ești anonim și alți utilizatori sunt oameni reali. Nu spune și nu fă online, lucruri pe care nu le-ai face în realitate, pentru că nu poți fi luat în serios, Imaginea ta online este importantă. N-o strica prin a fi altcineva decât ești.

Regula 5: Nu jigni și nu răspunde la jigniri, sau orice altceva ce reprezintă o insultă personală comunicată prin intermediul internetului. Normele netichetei vor să civilizeze internetul, deoarece acesta este codul de conduită socială.

Regula 6: Nu faceți spam și nu urmați link-uri de tip pop-up și spam-ul, deoarece acestea pot duce la viruși, spyware și malware.

Regula 7: Fii conservator în e-mailul trimis și liberal în e-mailul primit, deoarece calitatea este mai bună decât cantitatea.

Regula 8: Nu trimite e-mailuri noaptea târziu, deoarece aceasta poate pune în discuție stilul tău de viață.

Regula 9: Cumpăra de pe site-uri web securizate, deoarece acestea protejează informațiile tale.

Regula 10: Fii discret în tot ceea ce faci pe internet. Aceasta include crearea de profiluri pe rețelele sociale și postarea de comentarii.

Curtoazia obișnuită și comportamentul politic sunt etichete necesare pe internet, care arată respect pentru utilizatori, colegi și promovează o cybersferă pozitivă în care utilizatorii comunica eficient.

A fi amabil față de utilizatori, este o parte esențială a etichetei pe internet, deoarece contribuie la o mai bună relaționare în sfera cibernetică. Utilizatorii sunt mai fericiți, atunci când oamenii sunt amabili cu ei. *Să fii amabil online, exprima regulă de aur a netichetei. Acest lucru este necesar pentru că utilizatorii să faciliteze o cybersferă pozitivă în cadrul lecțiilor petrecute în mediul online.* Internetul a schimbat în mod spectaculos modul în care copiii interacționează cu lumea. Ei au acces la un volum copleșitor de informații. Cu toate acestea, mediul online, pe lângă beneficiile evidente, comportă în lipsa unei informări corecte și a unei orientări adecvate, riscuri în fața cărora cei vulnerabili sunt în special copiii. În ultimul deceniu, evoluția utilizării Internetului de către copii a fost caracterizată prin două mari direcții, ambele punând în sarcina părinților și a cadrelor didactice un rol crucial în protecția copiilor împotriva riscurilor din mediul online:

1) copiii accesează Internetul de la vârste din ce în ce mai mici;

2) tehnologia utilizată în acest sens a devenit mobilă și accesibilă oriunde și oricând. Cifrele din întreaga lume demonstrează că mulți dintre copiii sunt în măsură să folosească diferite dispozitive de accesare a Internetului și chiar o fac cu sau fără supravegherea părinților. La școală, inclusiv activitățile online cu caracter educațional pot avea ca urmare neplăcută apariția de imagini sau informații ilegale sau dăunătoare. Pentru a evita acest lucru, părinții trebuie să cunoască și să-i informeze pe copii asupra tehnicilor corecte de căutare și asupra procedurilor de apelare a serviciilor specializate. Concluzionând, accesarea rețelelor de socializare rămâne la atitudinea fiecăruia. Deși, realitatea ne arată că acestea au devenit o necesitate în rândul tinerilor și nu numai. Având în vedere că, în prezent, sondajele indică din ce în ce mai mulți utilizatori ai rețelilor de socializare.



„Internetul îi leagă pe oamenii care sunt la depărtare, dar îi îndepărtează pe cei care trăiesc în același areal.” Josip Grgic.

### **Bibliografia**

1. GOULSTON, Mark *Cum sa comunicati ascultand*. București: Editura Amsta Publishing, 2013
2. GRAUR, Evelina *Tehnici de comunicare*. Cluj-Napoca: Editura mediamira, 2001
3. ILUȚ, Petru *Sinele și cunoașterea lui*. Iași: Editura Polirom, 2001
4. CHARVE, Shelle Rose *Cuvinte care schimbă minți*. București: Amaltea, 2006
5. <http://www.fluxymedia.com/evolutia-comunicarii-la-distanta/>

CZU 37.018.1:159.922

## **EDUCAȚIA COPIILOR ÎN FAMILIILE ASISTENȚILOR PARENTALI PROFESIONIȘTI**

**Tatiana BESCHIERU**, doctorand,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

***Summary:** The pleadings of scientists come to confirm the close relationship between the child and his parents, the way in which each participant in this relationship transforms, develops their abilities, skills, attitudes and defines their roles. The child's first relationships are with his mother or the person who meets his basic needs. His behavior is conditioned by the behavior, the relationship style of the adult who cares for him. Therefore, interpersonal exchanges take place, the quality of the relationship depending largely on the sensitivity of the adult, the interactions initiated by the child or professional parent, the child's behavior, the response to stimuli.*

***Keywords:** professional parenting assistant, education, formal education, non-formal education, parenting/parenting style, education styles.*

Asistența parentală profesionistă este un serviciu social specializat care oferă copiilor îngrijire familială substitutivă în familia unui asistent parental profesionist care este angajatul Serviciului ce asigură la domiciliu său, îngrijirea și educarea copilului pentru o perioadă determinată de timp. Acești oameni își asumă responsabilitatea pentru copii necăjiți de soartă și depun tot sufletul pentru a-i încălzi, a-i întoarce încrederea în oameni, și încrederea în ziua de mâine [3, p.33].

Influența familiei asistentului parental profesionist este directă asupra personalității copilului, educației, sănătății și integrării sociale ale acestuia. Asistenții parentali profesioniști se confruntă deseori cu diverse provocări în relaționare cu copiii: comunicare, relaționare, soluționare a conflictelor. Motivul de bază al acestor confruntări ar fi trecutul deloc fericit al copilului, descris prin traume, suferințe, lipsuri (alimentare, vestimentare, emoționale ș.a.) [12, p.17].

Asistentul parental profesionist îi oferă copilului: dragoste, atașament, asigurare a mediului de dezvoltare armonios (fizic, emoțional, cognitiv, social, comunicațional), protecție, siguranță, îndrumare, susținere, motivare, dezvoltare a abilităților, satisfacere a nevoilor, educare. Educația în sine, are sarcina de a pregăti omul ca element activ al vieții sociale. Aceasta este un tip particular de acțiune umană, intervenție sau direcționare. Este o categorie fundamentală a pedagogiei [1, p.45]. La propriu, *educația* înseamnă creștere, hrănire, cultivare. Platon, definea educația ca fiind arta de a forma bunele deprinderi sau de a dezvolta aptitudinile native pentru virtute ale acelor care dispun de ele. Aristotel, în lucrarea sa „Politica”, considera că educația trebuie să fie un obiect al supravegherii publice, și nu particulare. Johann Amos Comenius, în lucrarea sa „Didactica magna”, considera că la naștere, natura înzestrează copilul numai cu „semințele științei, ale moralității și religiozității”, ele devin un bun al fiecărui om numai prin educație. Rezultă că în concepția sa, educația este o activitate de stimulare a acestor „semințe”, și implicit, de conducere a procesului de umanizare, omul „nu poate deveni om decât dacă este educat” [1, p.52].



Educația cuprinde ansamblul influențelor, acțiunilor, activităților desfășurate pentru formarea, dezvoltarea, modelarea personalității umane, pentru integrarea sa optimă în societate. Aceasta reprezintă activitatea socială complexă formată din ansamblul acțiunilor conștiente, sistematice și organizate, desfășurate cu scopul formării și dezvoltării personalității umane în concordanță cu nivelul de dezvoltare al societății. Influențele educative acționează permanent asupra fiecărei persoane. În funcție de caracterul acestora fie sistematizat, organizat sau spontan, sunt clasificate formele educației în: educație formală și nonformală [4, p.27].

Formele educației reprezintă modalitățile în care se realizează acțiunea educațională. Educația formală se realizează în cadrul instituțiilor specializate (grădinițe, școli, universități, centre de perfecționare) având scopul formării și dezvoltării personalității umane în plan intelectual, moral, estetic, fizic și tehnologic, în baza unor documente oficiale planuri de învățământ, programe școlare, manuale școlare, cursuri [4, p.29].

Educația nonformala reprezintă ansamblul acțiunilor instructiv-educative realizate într-un cadru instituționalizat extrașcolar. Educația nonformală include: activități situate în afara clasei cercuri pe discipline transdisciplinare, ansambluri artistice, sportive, culturale, întreceri, competiții, concursuri, olimpiade școlare, și activități situate în afara școlii numite activități perișcolare: excursii, vizite, tabere, cluburi, universități populare, viziuneri de spectacole, diverse expoziții, mediatecă, videotecă și activități parașcolare: cursuri de perfecționare, reciclare - cu programe speciale de educație permanentă [4, p.31].

Prin urmare în continuare termenul educație va fi abordat în contextul educației familiale. Educația, în contextul familiei asistentului parental profesionist are o semnificație crucială în adaptarea copilului din plasament, în familie. Relația dintre stilul parental și comportamentele sociale ale copilului sunt direct influențabile între ele. Relațiile mult prea permissive, fără limite și reguli, determină comportamente imprecise, agresive și imprevizibile. Relațiile de autoritate pot fi cheia lipsei de inițiativă, respectului de sine și a supunerii necondiționate din partea copilului. Atitudinile supraprotectoare generează comportamente pasive, dependente și lipsă de reacție la stimuli [9, p.17].

Felul în care părintele abordează relația cu copilul este numită de specialiști stil parenting sau stil de parenting. Parentingul este procesul de promovare și susținere a dezvoltării fizice, emoționale, sociale și intelectuale a unui copil de la copilărie până la maturitate [6, p.22].

Există diferite tipuri și stiluri de educație în familie: autoritar, liberal, indiferent. Educație familială și pedagogie de familie, se realizează în funcție de modul în care părinții percep nivelul emoțional al copilului. În cazul abordării stilului autoritar al părinților, care constă în controlul excesiv al copiilor, părinții recunosc să încurajeze cu fermitate independența copilului. Acest stil este caracterizat printr-o dorință de a crește copilul în vârstă de a revizui cerințele și regulile pentru el. Stilul autoritar este exprimat în niveluri scăzute de percepție emoțională a copiilor și un nivel ridicat de control [2, p.39]. Comunicarea părinților cu copilul arată mai mult ca o dictatură, atunci când toate cererile sunt pronunțate în formă de ordine și cerințe, interdicții și reglementări sub nici un pretext să nu se schimbe. Se cere copilului să respecte cu strictețe, fără a comenta, regulile casei existente. Părintele se conduce după ideea că nimic nu este mai presus de lege, iar legea o face tot părintele. Intenția copilului de a-și manifesta independența este interpretată ca o formă de rebeliune, fapt care reprezintă o sursă importantă a conflictelor. Părintele este rece și detașat de copil, impunând respectul pentru muncă și efort [2, p.41]. Avantaj acestui stil de educație este că copilul se obișnuiește să devină ordonat, disciplinat, respectuos față de cei de care îi este frică. La el se dezvoltă spiritul critic, și în consecință acesta devine „perfecționist” [2, p.43]. Dezavantaj, copilul va învăța foarte greu să devină sensibil la dorințele altora, toată viața se va ghida de reguli stricte și nu va ierta pe cei care greșesc. Totodată, va fi lipsit de inițiativă, curaj și întotdeauna va fi nemulțumit, din teamă că va greși. Stima de sine a copilului va fi diminuată [2, p.46].

În cazul stilului liberal de educație, copiii primesc caldura emoțională, iar controlul asupra lor este scăzut. Aici se iartă multe și majoritatea sunt permise. Părintele este indulgent permite copilului să se manifeste cum vrea el, fără să-i impună multe restricții, se consultă cu

copilul atunci când ia o decizie, manifestă căldură și interes față de tot ceea ce face copilul [7, p.78]. Avantaj, permite copilului să-și dezvolte o identitate proprie și să aibă o personalitate distinctă, marcantă, originală. Îl face pe copil să se simtă important, special, fapt ce determină creșterea stimei de sine. La copil se dezvoltă creativitatea și capacitatea de a lua decizii [7, p.83]. Dezavantaj, copilul înțelege foarte greu rolul limitelor, regulilor, de aceea, la nevoie, nu va ști să țină cont de ele, copilul poate fi considerat obraznic sau chiar copil-problemă [7, p.85].

Părintele democratic sau echilibrat, îmbină controlul sistematic cu un nivel înalt al suportului parental, formulează reguli și controlează, nu impune, respectarea acestora. Este deschis în dialog cu copilul. Părintele manifestă iubire, are așteptări, dar nu cereri, totodată este suficient de indulgent, flexibil și deschis spre nou, pentru a putea accepta tot ce ar putea ameliora viața copilului și a familiei în întregime. Prezintă suficientă autoritate pentru a-l învăța pe copil să accepte reguli și să îndeplinească eficient sarcinile puse. Totodată este suficient de protector, pentru a oferi copilului securitatea de care are nevoie, încurajează copilul să fie independent, respectându-i opiniile, interesele și personalitatea [11, p.66]. Avantaj, copilul își va dezvolta un echilibru emoțional care va sta la baza creșterii sale armonioase, deprinderi de comunicare eficientă, va manifesta creativitate, capacitate decizională, autonomie personală. Copilul va avea un nivel adecvat al stimei de sine, va manifesta respect față de alții, va lua în considerare opinia celorlalți, și va accepta observațiile. Independența care i se acordă îl va ajuta să-și identifice propriile atitudini și să aleagă meseria care i se va potrivi cel mai bine [11, p.69]. Dezavantaj, copilul se va adapta cu greu stilului autoritar, ar putea fi considerat „slab”, pentru că nu va executa prompt sarcinile solicitate sau, dimpotrivă, „impertinent”, pentru că discută ordinele [11, p.73].

Părintele indiferent neglijează copilul, nu este preocupat de realizările acestuia, nu manifestă frecvent trăiri emoționale pozitive pentru copil. Uneori lasă de înțeles că un copil este o povară, de care s-ar putea lipsi oricând [5, p.101]. Avantaj, de obicei stilul indiferent de abordare a copilului nu manifestă avantaje. Dezavantaje, copilul învață că părerea lui nu contează prea mult, se simte lipsit de importanță, își dezvoltă o stimă de sine redusă, poate deveni timorat și urmărit în permanență de un complex de inferioritate. Acesta se va baza doar pe experiența lui de viață, va fi mai rigid, mai apatic, mai insensibil la sentimentele și dorințele celorlalți [5, 106].

Părintele protector este, aparent, un părinte model extrem de atent la nevoile copilului, se dedică cu toată ființa meseriei de părinte, prioritatea este de a oferi copilului securitate. Părintele consideră că un copil este o ființă fragilă, care are nevoie în permanență de sprijin și de protecție. Își învață copilul să fie precaut și rezervat față de tot ceea ce vine din afara familiei. Hiperprotecția duce la îngrijorare generalizată, când apare o problemă, se grăbește să caute vinovații și să țină morală, ceea ce scade eficiența rezolvării conflictului și a învățării unor reguli de disciplină, acceptă greu situația în care copilul începe să-și dezvolte independența [8, p.41]. Avantaje, copilul beneficiază de securitate, sprijin și protecție. Dezavantaje, copilul se simte sufocat și are tendința de a se îndepărta de părinte. Copilul consideră că este dificil să comunice direct cu părintele despre problemele personale, din teamă că acesta nu-l va înțelege de aceea, învață să ascundă informații, va avea o viață secretă. Frustrarea și mânia va fi exprimată indirect, prin acte de răzbunare sau de sabotaj [8, p.43].

Tipurile de educație de familie a copilului se încadrează în cele armonioasă și discordante. Tipul armonios de educație implică sprijin emoțional reciproc, satisfacerea nevoilor tuturor membrilor familiei, atât pentru adulți cât și pentru copii. Recunoașterea faptului că copilul este o personalitate, se promovează independența copilului, acesta poate alege propria cale de dezvoltare [11, p.93]. În situațiile dificile, respectul reciproc, drepturile sunt egale între părinți și copii în procesul de luare a deciziilor. Recompensa și pedeapsa este întotdeauna meritată și rezonabilă. Fiecare își păstrează dreptul la propria sa opinie cu privire la situație [11, p.97].

Tipul de educație în familie nearmonios este caracterizat prin faptul că, în diferite sfere ale vieții părinții restricționează copii, deseori în mod inutil. Ca parte a cerințelor pot exista două

poziții polare: fie prea mari, fie absente. În tipul de educație nearmonios prevalează permisivitatea.

Abordarea copiilor este diferită în funcție de gen băiat sau fată. Nevoile copiilor sunt îndeplinite fie insuficient, sau excesiv [11, p.104].

Indiferent de tipurile de educație familială și relaționarea între membrii familiei este importantă prezența empatizării reciproce între membrii familiei, a atașamentului sigur, dragostei, încrederii, exemplul personal în realizarea faptelor, discuții sincere, laudă sau încurajare, compasiune. Părinții își cresc copiii, nu numai cu cuvinte și convingeri, ci și prin exemplul personal. Prin urmare, este important să se organizeze viața de familie, prin comportamentul personal și social al părinților, al mamei și al tatălui. Comportamentul părinților în anumite circumstanțe nu va avea un efect pozitiv asupra copilului, dacă ei înșiși nu au tendința de a se ține de etalonul pe care îl cer copilului, în acea circumstanță. Metodele de educație de familie funcționează numai atunci când părinții sunt implicați de auto-educare [10, p.172].

Educația în familie și pedagogia familiei are ca scop crearea condițiilor în care copilul a format un model de relații. În baza exemplului familiei în care a crescut, copilul va construi întreaga sa viață pe, va crea o familie, va crește copiii și nepoții. Educația în familie are loc într-o atmosferă de prietenie, căldură, fericire și dragoste. Părinții caută să dezvolte abilitățile cele mai bune, să valorifice calitățile individuale ale copilului, luând-o pentru ceea ce este. Cerințe pentru copii, bazate pe respect reciproc, pe fortificarea calităților pozitive ale copilului, în caz contrar, copilul va deveni un ghem de complexe [10, p.178].

Așadar, una din nevoile de bază a copilului este cea de iubire necondiționată, de acceptare chiar dacă copilul nu corespunde așteptărilor familiei în care crește. De aplicarea în educație a stilului parental în familia asistentului parental profesionist, depinde viitorul copilului. În dependență de proveniența copilului, trecutul și traumele acestuia trebuie să țină cont în stilul abordat, totodată abordarea individualizată în educație va ajuta copilul să-și dezvolte armonios personalitatea, să-și creeze un exemplu de familie adecvat mediului în care va nimeri.

#### **Bibliografia:**

1. BRIERS S., Ghid practic pentru părinți, Ed. - Iași, Polirom, 2009, 256 p., ISBN: 973-461-534-3;
2. BUTUNOI E., Ghidul parintilor 80 de provocari, Editura: CARMINIS, 2013, 80p., ISBN: 978-973-123-190-7;
3. BUZDUCEA D.(coord), Asistența socială a grupurilor de risc, Ed. - Iași, Polirom, 2010, 894 p.; ISBN: 978-973-46-0277-3;
4. CIOFU, C. Interacțiunea părinți-copii. ed. a II-a. București: Almatea. 1998. 218 p. ISBN 9732901306;
5. ILUȚ, P. Sociopsihologia și antropologia familiei. Iași: Polirom, 2005. 292 p. ISBN 973-460-077X;
6. KOHN A., Parenting necondiționat. De la recompense și pedepse la iubire și înțelegere. București, Editura: Multi media est publishing, 2013, 223p., ISBN: 978-606-93563-0-2
7. LAROUSSE N., LE BRAS F., Parinti in pragul crizei de nervi. Cum gestionăm conflictele zilnice dintre noi și copii, Editura: Niculescu, 2016, 272p., ISBN: 978-973-748-996-8;
8. MARELLI P., De vorbă cu părinții. Ghid catehetic, Editura: Galaxia Gutenberg, 2016, 142p., ISBN: 978-973-141-664-9;
9. MONTGOMERY, H. Parentingul magic: șapte pași simpli pentru o educație reușită a copiilor. tr. de L. Haidar. București: TREI. 2019, 180p., ISBN 978-606-40-0614-1;
10. PĂNIȘOARA, G. Psihologia copilului modern. Iași: Polirom. 2011. 224 p. ISBN 973-46-2126-2;
11. REISCHER E., Ce face un parinte grozav. 75 de strategii verificate pentru a crește niște copii fantastici, Editura: TREI, 2018, 208p., ISBN: 978-606-40-0501-4;
12. SOROCEANU Z., Ghidul de buzunar pentru părinți. Sfaturi utile, Editura: Evrika Publishing, 2021, 100p., ISBN: 978-606-95129-0-6;

CZU 376.64:159.942

## ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ

Мария ВАСИЛЬЕВА, студент,  
Томельский государственный университет  
имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь

**Abstract:** *The psychological development of children brought up outside the family, without parental care - in orphanages, orphanages, boarding schools today has become a very acute and urgent problem. Emotional intelligence as a subject of socio-psychological research is a relatively new, little-studied phenomenon. The purpose of this work was a theoretical consideration of emotional intelligence in children left without parental care, as well as an empirical study.*

**Key words:** *Emotional intelligence, orphans, emotions, emotion management, intelligence.*

Психологическое развитие детей, воспитывающихся вне семьи, без попечения родителей - в домах ребёнка, приютах, детских домах, школах-интернатах на сегодняшний момент стало очень острой и актуальной проблемой.

Эмоциональный интеллект как предмет социально-психологического исследования является относительно новым, малоизученным феноменом. В настоящий момент существуют различные подходы к пониманию сути и структуры эмоционального интеллекта, авторами которых являются: Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Ю. Майер, П. Саловой, И. Н. Андреева, Д. В. Люсин, Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова и другие.

Согласно модели Д. Гоулмана, эмоциональный интеллект объединяет два вида эмоциональной компетенции и помогает ребёнку управлять своими чувствами и эмоциями, а также понимать переживания других людей [1]. Ещё в прошлом столетии Л. С. Выготский отмечал, что эмоции «являются центральным звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребёнка [2]. Данное утверждение позволяет рассматривать эмоциональный интеллект в личностном развитии ребёнка как не менее важный компонент. В настоящий момент вопросами детей, оставшимся без попечения родителей, занимаются отечественные исследователи такие, как И.Н. Андреева, И.Н. Левшук, А.П. Лаврович, В.А. Маглыш, Н.Н. Красовская, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и другие.

Дети, воспитывающиеся в детских домах, отстают по психологическому развитию от своих ровесников, которые воспитываются в семье. У воспитанников вне семьи на всех стадиях развития эмоциональный интеллект присутствует ряд негативных особенностей и отклонений. Методы и способы работы с детьми, лишёнными попечения родителей, не компенсируют неблагоприятных обстоятельств их жизни, нарушений в интеллектуальном, эмоционально-волевом и личностном развитии. А впоследствии эти нарушения приводят к тому, что большая часть жизненных ситуаций воспитанников таких учреждений оказываются значительно менее подготовленными [3].

Термин «эмоциональный интеллект» в психологию ввели Дж. Мэйер и П. Сэловей. Они определили эмоциональный интеллект как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции свои собственные, а так же и социума [4]. Дж. Мэйер и П. Сэловей провели большую исследовательскую работу и разработали программу по измерению эмоционального интеллекта, которая на сегодняшний день считается основной, к ней обращается большинство исследователей, работающих в данном направлении.

По Д. Гоулману эмоциональный интеллект - системное явление, интегрирующее такие необходимые в области общения составляющие, как самопознание, управление собственными эмоциями, управление эмоциями других людей, эмпатия, коммуникативность.

Целью данной работы было теоретическое рассмотрение эмоционального интеллекта у детей, оставшихся без попечения родителей, а также эмпирическое исследование. Выборочную совокупность составили 80 респондентов в возрасте 10-12 лет, из них 20 девочек и 20 мальчиков из средней школы, 20 девочек и 20 мальчиков оставшихся без попечения родителей.

Для исследования использовался опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» (Д. В. Люсин),

Результаты изучения уровня эмоционального интеллекта представлены в диаграмме (рисунок 1).

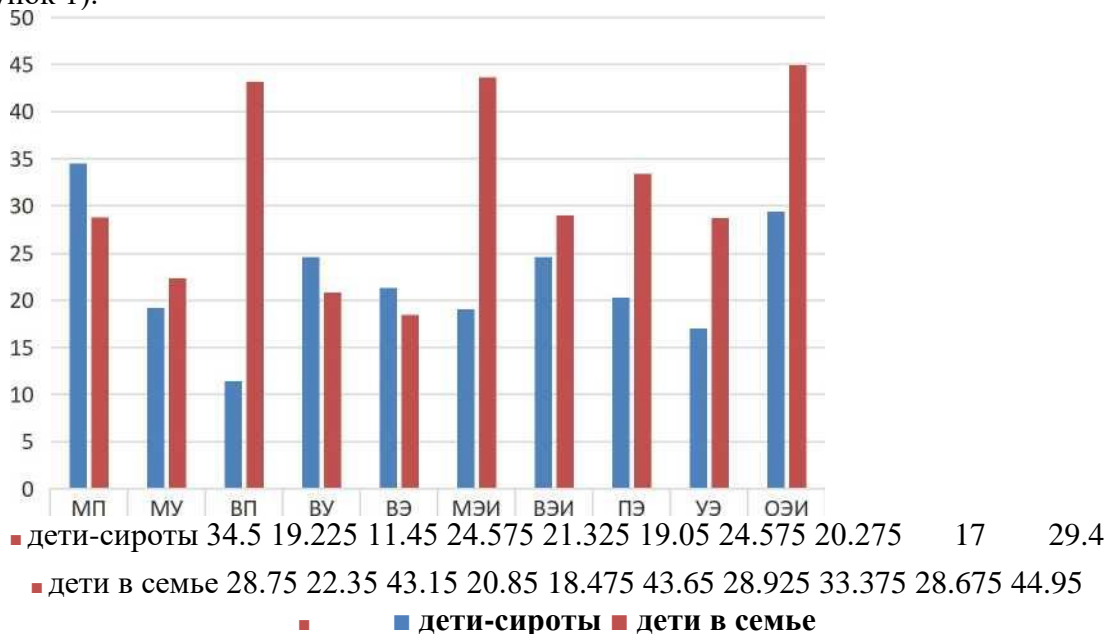


Рисунок 1 - Результаты исследования эмоционального интеллекта у респондентов

Анализируя данные, представленные на диаграмме, можно констатировать, что у детей оставшихся без попечения родителей выявлены следующие результаты:

- к низким значениям характеристик эмоционального интеллекта у детей сирот можно отнести такие, как: понимание своих эмоций (ВП) - 11,45; управление эмоциями (УЭ) - 17; межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ) - 19,05; управление чужими эмоциями (МУ) - 19,225.

- к средним значениям можно отнести выраженность таких характеристик эмоционального интеллекта, как: управление своими эмоциями (ВУ) - 24,575; внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) - 24,575; понимание эмоций (ПЭ) - 20,275; контроль экспрессии (ВЭ) - 21,325.

- к высоким значениям можно отнести выраженность такой характеристики эмоционального интеллекта, как: понимание чужих эмоций (МП) - 34,5; общий уровень эмоционального интеллекта (ОЭИ) - 29,4.

Изучая результаты детей, воспитывающихся в условиях семьи, было выявлено следующее:

- к низким значениям характеристик эмоционального интеллекта можно отнести такие, как: контроль экспрессии (ВЭ) - 18,475;

- к средним значениям можно отнести выраженность таких характеристик эмоционального интеллекта, как: управление чужими эмоциями (МУ) - 22,35; управление своими эмоциями (ВУ) - 20,85;

- к высоким значениям можно отнести выраженность такой характеристики

эмоционального интеллекта, как: понимание чужих эмоций (МП) - (28,75); общий уровень эмоционального интеллекта (ОЭИ) - 44, 95. понимание своих эмоций (ВП) - 43,15; внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) - 28,925; управление эмоциями (УЭ) - 28,675; общий уровень эмоционального интеллекта (ОЭИ) - 44,95.

Таким образом, для группы детей сирот характерны низкие показатели шкалы понимания своих эмоций (ВП), управление эмоциями (УЭ), межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ), управление чужими эмоциями (МУ), что может свидетельствовать о меньшей точности в опознании собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей, в непонимании причин их возникновения, в сложности управления своими эмоциями низкой способности понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций у детей-сирот и у детей, воспитывающихся в условиях семьи.

Средний уровень параметра говорит о способности детей-сирот контролировать свои эмоции, легко успокаиваться после неожиданных огорчений и при необходимости вызывать у себя положительные эмоции в условиях воспитания в детском доме.

Низкое среднее значение шкалы (ВЭ) - контроль экспрессии у группы детей, воспитывающихся в семье - 18,475, в сравнении с детьми сиротами - 21,325 показывает относительно низкую способность испытуемых, воспитывающихся в семьях к контролю собственных экспрессивных всплесков эмоций.

Такие различия между двумя выборками могут быть связаны с низкой потребностью у группы детей, воспитывающихся в семье управлять своими эмоциями.

Данные показатели свидетельствуют о том, что дети, воспитывающиеся без попечения родителей, способны хуже распознавать эмоции, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека.

Дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, с лёгкостью могут контролировать интенсивность эмоций; им проще чем детям, воспитывающимся в условиях семьи контролировать внешнее выражение эмоций и при необходимости они могут произвольно вызвать ту или иную эмоцию. Анализ полученных данных по шкале общего эмоционального интеллекта показал, что у обеих групп испытуемых выявлен средний уровень эмоционального интеллекта, что свидетельствует о достаточно хорошем понимании эмоций других.

Далее проведём статистический анализ различий в группах между детьми, оставшимися без попечительства родителей и детьми, которые воспитываются в семьях, с помощью статистического t-критерия Стьюдента.

Рассмотрим результаты статистической обработки показателей, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты статистического анализа данных

Шкала	Среднее значение		Значение t-критерия Стьюдента	Критическая точка при P=0,05	Значимость корреляции
	Дети-сироты	Дети в семье			
МП	34,5	28,75	1.3	2.02	не значима
МУ	19,225	22,35	0.9		не значима
ВП	11,45	43,15	6.7		значима
ВУ	24,575	20,85	1		не значима
ВЭ	21,325	18,475	2		не значима
МЭИ	19,05	43,65	4.9		значима
ВЭИ	24,575	28,925	1		не значима
ПЭ	20,275	33,375	3.1		значима

УЭ	17	28,675	2.7	зона неопределённости
ОЭИ	29,4	44,95	3.6	

В результате статистического анализа данных с использованием t-критерия Стьюдента нами были установлены статистически значимые различия между выборками по факторам: «ВП», «МЭИ», «ПЭ» и «ОЭИ», также фактор «УЭ» попал в зону неопределённости, что позволяет нам утверждать, что дети, воспитывающиеся без попечения родителей, способны хуже распознавать эмоции, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека, по сравнению с детьми, воспитывающимися в семьях.

Дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, с лёгкостью могут контролировать интенсивность эмоций; им проще чем детям, воспитывающимся в условиях семьи контролировать внешнее выражение эмоций.

По другим факторам статистически значимых различий не было выявлено, что позволяет нам утверждать о том, что дети, воспитывающиеся в семье, не обладают отличными показателями эмоционального интеллекта от детей воспитывающихся без попечения родителей.

Результаты исследования показали, что у некоторых детей, оставшихся без попечения родителей, не развит эмоциональный интеллект, что затрудняет их общение с окружающими и в целом способствует снижению успеваемости.

Для развития эмоционального интеллекта большое значение имеет как общее развитие личности школьника, так и правильная организация его учебной деятельности. Отсутствие целенаправленной специальной и систематической работы по формированию способов трансформации эмоционального интеллекта в разных видах деятельности затрудняет развитие эмоциональной сферы у подростков.

#### **Список источников и литературы:**

- 1 *Гоулман, Д.* Эмоциональный интеллект. / Д. Гоулман. - М.: АСТ, 2009. - 478 с.
- 2 *Выготский, Л.С.* О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века. / Л.С. Выготский // *Вопр. психол.* 1968. - № 2. - С.157-159.
- 3 *Шипицына, Л.М.* Психология детей-сирот / Л.М. Шипицына. - Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2005. - 628 с.
- 4 *Сергиенко, Е.А.* Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы / Е.А. Сергиенко, Т.Д. Марцинковская, Е.И. Изотова и др. - М.: Дрофа, 2019. - 248 с.

**CZU 396.1:159.923**

### **ГЕНДЕРНЫЕ УСТАНОВКИ ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ**

**Анастасия МОРОЗОВА**, студент,

Научный руководитель:

доцент кафедры социальной и педагогической психологии,

кандидат психологических наук **Ю. А. Шевцова**

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

С развитием рынка и повышением роли человеческих ресурсов в организациях возрастает потребность в эффективном и качественном подборе персонала на рабочие места. Политика организаций в области набора персонала и оценки качества играет важную роль в достижении поставленных целей и в эффективном функционировании всей организации. Качественный отбор кандидатов на конкретную должность может способствовать повышению производительности и эффективности работы компании, тем

самым увеличивая прибыль организации.

Существование гендерных стереотипов в профессиональной сфере и стереотипов в целом неоднозначно и противоречиво. С одной стороны, стереотипы при анализе резюме позволяют значительно сократить время, упростить процессы поиска. С другой стороны, они могут увеличить вероятность отсутствия достойного кандидата и сузить круг претендентов.

Необходимость изучения гендерных аспектов управления обусловлена активным проникновением женщин в управление экономикой и появлением новой социальной категории «деловых женщин». Дискриминация по признаку пола снижает экономические возможности для достижения процветания и благополучия людей. Хотя гендерная дискриминация на рынке труда в настоящее время признается большинством экспертов и политиков и серьезно обсуждается, многие ее формы и проявления остаются незамеченными и должным образом не анализируются.

Разделение людей на мужчин и женщин – это основная установка нашего восприятия самих себя и других. На обычном уровне рассуждений многие люди убеждены, что психологические различия между мужчинами и женщинами связаны с генетическими, анатомическими и физиологическими особенностями мужского и женского организма. Однако факт физического несходства между мужчинами и женщинами не означает, что все наблюдаемые различия между ними, в том числе и психологические, происходят именно отсюда. В конце концов, биологические различия также имеют социокультурный контекст, который определяет, какие личностные и поведенческие характеристики ожидаются от мужчины в данный момент и в данном обществе, а какие – от женщины, какие характеристики люди считают важными для мужчины, а какие – для женщины.

Пол – это постоянная черта человека, которая выражается в особом сочетании генов, гениталий, пренатального, подросткового и взрослого гормонального набора. Гендер – это понятие тела, возникающее, когда человек отождествляет себя с определенным полом, который не обязательно присущ ему биологическим образом и который может меняться в течение жизни.

Процесс гендерной дифференциации у человека социально детерминирован. Социальная дифференциация начинается с определения пола ребенка. Мы все находимся под влиянием культурного бессознательного нашего окружения. Гендерные стереотипы приводят не только к гендерным проблемам, но и к гендерной дискриминации. Так как ведущая роль в обществе в основном отводится мужчинам. Сопоставление информации, полученной при анализе эффективности лидерства, осуществляемого мужчинами и женщинами, дает утверждение о том, что при качественном сравнении успешности мужчина более успешен и эффективен, особенно при постановке целей организации. С другой стороны, женщины более эффективны в мотивации персонала, общении и принятии решений. Это позволяет лучше использовать знания и потенциал сотрудников для анализа альтернатив. Что касается контроля, то и мужчины, и женщины одинаково успешно его осуществляют. Вывод очевиден: потенциальные преимущества мужчин и женщин-менеджеров дополняют друг друга.

Демографическая структура организации, подходящая с точки зрения эффективности, предусматривает примерно равное количество женщин и мужчин на всех уровнях управления. При выборе стиля управления и женщины, и мужчины демонстрируют совершенно разные модели бизнес-стратегий и установок, которые основаны не на гендерных особенностях, а на требованиях эффективности с точки зрения производительности и труда. В то же время необходимо искать модели сочетания мужского и женского типов лидерства в управлении фирмой или предприятием. Значение психологического сопровождения в профессиональной деятельности заметно возрастает. Поддержка оказывает большое влияние на дальнейшую трудовую деятельность сотрудников. Психологическое сопровождение предполагает создание ориентированного



поля профессионального развития личности, укрепление профессионального «я», а также поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь и поддержку.

Гендерные стереотипы передаются между поколениями, что фиксирует их устойчивость в социуме. Они трудно поддаются изменению, потому что закреплены в сознании людей на протяжении многих веков. На сегодняшний день, проблема гендерно-сексуального просвещения является одной из актуальнейших для общества. Расширять и углублять сознание его членов необходимо. Стереотипным восприятием мужчины в обществе выступает: построение карьеры, политическая деятельность, спорт, управление, руководство слабым полом. Все стереотипы формируются в социальной среде, и избираются отдельными личностями, парами, семьями для себя. Один и тот же стереотип может быть актуальным для одной личности и не приниматься другой. В любой семье могут иметься и свои собственные стереотипы поведения, чаще всего они основываются на традициях и обычаях народа, укладе конкретной слаженной семьи.

Доступ к профессиональным занятиям и карьере, усилившийся для женщин по сравнению с началом XX века, пока ещё имеет количественное измерение и зачастую не приводит к необходимым качественным сдвигам. Речь идёт не столько о приобретении статусных позиций в структурах управления производством, сколько о существенном изменении самого его характера. В то же время домашним хозяйством занимается женщина, что обозначает двойственную нагрузку.

На сегодняшний день отмечается, что деловая ориентация, семья в жизни женщины остаются на первом месте среди всех ценностей замужней деловой женщины. Успешная профессиональная карьера замужней женщины повышает ее авторитет в глазах мужа и детей, а также способствует изменению стереотипов распределения ролевых обязанностей. Таким образом, в обществе сложились определенные стереотипы восприятия возможности и способности женщины (в том числе замужней) быть успешной в своем карьерном росте. Обычно женщины воспринимаются, прежде всего, с позиции того, насколько успешно она справляется со своими домашними обязанностями. Это приводит к тому, что сами женщины оценивают возможность повышения своего карьерного роста с позиции возможности совмещать как работу, так и свои обязанности, связанные с семьей.

Основываясь на полученном теоретическом материале, было проведено эмпирическое исследование, с использованием следующих методик:

1 Методика «тип и уровень профессиональной самореализации»

2 Опросник «пословицы»

Достоверность результатов исследования обусловлена применением комплекса методов и методик, соответствующих цели и задачам эмпирического исследования.

В ходе эмпирического исследования были выявлены гендерные установки у женщин с разным уровнем профессиональной самореализации, так:

- для женщин с очень высоким уровнем профессиональной самореализации присутствуют установки на эгалитарные отношения в семейном быту.

- у женщин с высоким уровнем профессиональной самореализации присутствуют установки на эгалитарные отношения в семейном быту, также была выявлена положительная корреляционная взаимосвязь с неопределённостью распределения внутрисемейных ролей.

- у женщин со средним уровнем профессиональной самореализации присутствуют установки на традиционные отношения в семейном быту, также была выявлена положительная корреляционная взаимосвязь с неопределённостью распределения внутрисемейных ролей.

- женщины с низким уровнем профессиональной самореализации присутствуют установки на эгалитарные отношения в семейном быту, также была выявлена положительная корреляционная взаимосвязь с неопределённостью распределения внутрисемейных ролей.

### Список источников и литературы

1. Кон, И.С. Психология половых различий / И.С. Кон // Вопросы психологии. – Москва: Издательство «ЧеРо». – № 2. – 1981. – С. 47 – 57.
2. Козина, И.М. Профессиональная сегрегация: гендерные стереотипы на рынке труда / И.М. Козина // – Москва: Социологический журнал. – №3. –2002. – С. 126 – 136.
3. Репина, Л.П. Женщины и мужчины в истории / Л.П. Репина. – Новая картина европейского прошлого. Очерки. Хрестоматия. – Москва: Издательство Гос. университет гуманитарных наук, 2002. – 349 с.
4. Клёцина, И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика / И.С. Клёцина. – Теория и практика. – СПб.: Издательство «Алетейя», 2004. – 408 с.

CZU 159.922:796

### КРЕАТИВНЫЕ ВИДЫ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Ирина ПЫЛИШЕВА**, магистр психологических наук,  
Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь

*Summary: Creative types of adaptive physical culture satisfy the needs of persons with special psychophysical development in self-actualization, creativity and self-expression of spiritual essence through movement, music, body, image and other means of art.*

Проблема развития, обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) является одной из наиболее актуальных в психологической и педагогической науке, а также в системе образования в Республике Беларусь.

Дети с особенностями психофизического развития относятся к категории «иных», отличающихся от обычных, нормально развивающихся детей. Мир, в котором мы живем, становится все более разнообразным, неоднородным. Вокруг нас все больше людей, которые чем-то отличаются от обычных людей, и их образ жизни отличается от привычного нам образа жизни. Разнообразие людей и их образа жизни заставляет людей становиться все более терпимыми (толерантными), понимать и принимать «инаковость» во всех ее проявлениях, стремиться к взаимопониманию и согласию в общении с другим человеком независимо от того, является ли этот человек «нормальным», то есть обычным, или он чем-то отличается от большинства. Важную роль в реализации гуманистических идей, формирования в обществе толерантности играют специалисты, работающие с детьми с особенностями психофизического развития. В первую очередь, это психологи и педагоги (дефектологи). Для успешной профессиональной деятельности будущие специалисты должны овладеть психологическими знаниями об особенностях развития детей, их психологических характеристиках, о специфике каждой категории детей. Без таких знаний невозможно осуществлять основные виды профессиональной деятельности: психодиагностику, коррекционно-развивающую работу, реабилитацию, оказывать психолого-педагогическую помощь семье особого ребенка. Все это является основой профессиональных компетенций психолога и дефектолога. Профессиональные компетенции, в свою очередь, необходимы для формирования толерантности по отношению к детям с особенностями психофизического развития и их родителям [1, с. 9-10]. Можно выделить ряд специфических особенностей, которые присущи большинству детей с особенностями психофизического развития: многие испытывают трудности в процессе восприятия; недостатки памяти (ограничен объем памяти; проблема со всеми видами запоминания); отставание и своеобразие в развитии мыслительной деятельности; проблемы с речью (дефекты произношения, бедный словарный запас, затруднения в процессе овладения письмом, чтением и др.); затруднения в произвольной организации

деятельности; нарушение эмоционально-волевой сферы (капризность, плаксивость, смех без причины, агрессивность, возбудимость, нарушения самооценки и пр.).

Ребенку с особенностями психофизического развития необходима такая система развития, которая помогла бы ему преодолеть существующие ограничения жизнедеятельности (снижение способности адекватно вести себя, эффективно взаимодействовать, общаться с окружающими), научиться самостоятельно принимать решения, отвечать за них, а также приобрести такие трудовые или профессиональные навыки, которые позволят ему быть востребованным на рынке труда. Этому служат создаваемые в рамках психолого-педагогического сопровождения программы развития социальных, социально-эмоциональных навыков, программы личностного развития и самоопределения, программы конкретных учебных предметов с просоциальной направленностью [2, с. 4].

Адаптивная физическая культура (АФК) – это вид общей физической культуры для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Методы АФК позволяют каждому человеку с ограниченными возможностями реализовать творческий потенциал, достичь определенных высот и осуществить желания. В адаптивной физической культуре, основываясь на потребностях лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), можно выделить следующие компоненты: адаптивное физическое воспитание; адаптивный спорт; адаптивная двигательная реакция; адаптивная физическая реабилитация; креативные (художественно-музыкальные) телесно-ориентированные практики АФК. Креативные (художественно-музыкальные) телесно-ориентированные практики АФК – компонент АФК, удовлетворяющий потребности человека с отклонениями в состоянии здоровья в самоактуализации, творческом саморазвитии, самовыражении духовной сущности через движение, музыку, образ (в том числе художественный), другие средства искусства. Креативные виды адаптивной физической культуры дают возможность тем, кто занимается перерабатывать свои негативные состояния (агрессию, страх, отчужденность, тревожность и др.), лучше познать себя; экспериментировать со своим телом и движением; получать сенсорное удовольствие и радость ощущений собственного тела [3, с. 62-63].

Творческая деятельность позволяет удовлетворить главную потребность в жизни человека: осознание и признание своей индивидуальности. Этому способствует сензитивность возраста к развитию способностей, воображения, фантазии. В настоящее время креативность рассматривается как функция целостной личности, несводимая к интеллекту, зависящая от целого комплекса ее психологических характеристик. Термин арт-терапия ввел в употребление в 1938 г. Адриан Хилл. Пионеры арт-терапии опирались на идею Фрейда о том, что внутреннее «Я» человека проявляется в визуальной форме всякий раз, когда он спонтанно рисует и лепит, а также на мысли Юнга о персональных и универсальных символах. Центральная фигура в арт-терапевтическом процессе – это личность, стремящаяся к саморазвитию и расширению диапазона своих возможностей. Сегодня описаны многие направления арт-терапии, включая:

- изотерапия – терапия с помощью визуальных искусств, в основном рисования, а также работа с репродукциями, различными художественными материалами: глиной, пластилином, соломой (искусство и ремесла) и др.;
- музыкальная терапия – это контролируемое использование музыки в образовании и обучении детей и взрослых;
- драматическая терапия – воздействие через театр, изображения и использование готовых к использованию материалов (фильмов, спектаклей);
- сказочная терапия – метод, использующий форму сказки для интеграции личности, развития творчества, расширения сознания и улучшения взаимодействия с окружающим миром;
- физиотерапия связана с движением: ритмопластика, моторика, тело;

- фототерапия – использование фотографии (слайдов) для развития и гармонизации личности, а также работа с готовым к использованию фотографическим оборудованием или создание оригинальных фотографий автором;

- песочная терапия – это форма активного воображения, которая заключается в игре с песком и миниатюрными фигурами, что, в свою очередь, позволяет активизировать воображение и выразить его через художественное выражение.

Ценность арт-терапии в том, что она помогает избавиться от негативных мыслей и эмоций, справиться со стрессом, укрепить память, развивать мышление, внимание, коммуникацию и др. Живопись, рисование, моделирование, цветные карандаши и другие различные техники снимают стресс. Различные техники арт-терапии позволяют раскрыть творческий потенциал, почувствовать свою индивидуальность и уникальность, а также принять себя через творчество. Основной целью арт-терапии является гармонизация развития личности через развитие самовыражения и самопознания. Изображение не только улучшает общение и самовыражение, но и доставляет удовольствие, усиливает чувство контроля и полноты. Процесс создания графических композиций также может быть полезен для снятия душевного дискомфорта, страха, тревоги и др.

Музыкотерапия как психотерапевтический метод, основан на целебном воздействии музыки на психологическое состояние человека. Музыкотерапия – это метод, который использует музыку в качестве средства коррекции. Многие техники музыкотерапии предусматривают как целостное, так и изолированное использование музыки в качестве основного и ведущего фактора воздействия (прослушивание музыкальных произведений, индивидуальное и групповое музыковедение, сочинение собственных композиций), так и дополнение музыкальным сопровождением других коррекционных приемов для усиления их воздействия и повышения эффективности. Музыкотерапия активно используется в коррекции эмоциональных отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний, отклонений в поведении, при коммуникативных трудностях и т.п. В зависимости от активности детей, степени их участия в музыкотерапевтическом процессе и поставленных задач музыкотерапия может быть представлена в форме активной, когда дети активно выражают себя в музыке и пассивной (рецептивной), когда детям предлагают только послушать музыку.

Активная музыкотерапия представляет собой коррекционно-направленную, активную музыкальную деятельность: воспроизведение, фантазирование, импровизация с помощью человеческого голоса и выбранных музыкальных инструментов. Активная музыкотерапия может быть индивидуальной (вокалотерапия) и групповой (вокальный ансамбль, хор – с целью создания соответствующей эмоциональной атмосферы, необходимой для функционирования группы) или же в форме игры на музыкальных инструментах и др. Для использования данного вида требуется набор несложных музыкальных устройств: колокольчик, барабан, цимбалы и др. Детям предлагаются определенные ситуации, темы, разговор с кем-либо из ближайшего окружения. Ребенок выбирает музыкальное устройство и устройство для своего партнера, и затем с помощью звуков создается диалог. Пассивная (рецептивная) предполагает восприятие музыки с коррекционной целью. Дети в группе прослушивают специально подобранные произведения, а затем обсуждают собственные переживания, воспоминания, мысли, ассоциации, возникшие во время прослушивания. При активной музыкотерапии дети сами участвуют в исполнении музыкальных произведений (в хоре или музыкальном оркестре), применяя при этом как обычные музыкальные инструменты, так и необычные, например, собственное тело (хлопки, постукивания и др.). Основной целью в данном случае является интеграция индивида в социальные группы, т.е. в музыкальном сотворчестве хорошо отрабатываются различные коммуникативные навыки, устраняется повышенная застенчивость, тревожность, кроме того формируется выдержка и самоконтроль, повышается самооценка и др. При пассивной музыкотерапии детям предлагают

прослушивать различные музыкальные произведения, соответствующие состоянию их психологического здоровья и ходу терапии. Целью в данном случае является определенное эмоциональное, в том числе эстетическое, переживание, которое должно способствовать отреагированию тех или иных проблем и достижению новых смыслов. Музыкаотерапия наиболее эффективна при работе с различными категориями детей; метод используют также при реабилитации больных с физическими нарушениями (слепота, глухота). Многие элементы, выработанные в музыкотерапии, также используются в практике музыкального образования.

Танцевально-двигательная терапия (ТДТ) – это метод психотерапии, в котором тело является инструментом, а движение – процессом, который помогает пережить, распознать и выразить свои чувства и конфликты. Танец поощряет к свободе и выразительности движения, развивает подвижность и укрепляет силы, дарит положительные эмоции как на физическом, так и на психическом уровне. Положительные эмоции помогают преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию.

Таким образом, правильно организованные и подобранные креативные (художественно-музыкальные) телесно-ориентированные практики адаптивной физической культуры для детей с особенностями психофизического развития, развивают творческий потенциал, запускают внутренние механизмы саморегуляции и исцеления личности, отвечают фундаментальной потребности в самоактуализации.

#### **Библиография:**

1. Валитова И.Е. Специальная психология: учеб. пособие для студ., обучающихся по психологическим и педагогическим специальностям. – Минск: Изд-во Гревцова, 2014. – 481 с.

2. Коноплева А.Н., Т.Л. Лещинская, В.Ч. Хойницкая. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития / ДЭФЕКТАЛОГИЯ. 2005. № 4. С. 3-11.

как средство физической реабилитации и социальной адаптации / МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ. № 3 (58) 2016. С. 62-63.

### **Secțiunea III**

**CZU 159.9:51**

#### **TEORIA REZULTANTEI**

**Petru JELESCU**, dr. hab. în psihol., prof. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

**Marcel TELEUCĂ**, dr. în mat., conf. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, prof. LT „Orizont”

*Summary. Based on the analysis, synthesis and generalization of the literature, the article presents the essence of the main psychological conceptions of psychic development from a historical point of view. In this context, the resultant theory (the term belongs to – P.J., M.T.) is proposed for debate, which can be applied not only in psychology, but also in any other field of human life and activity: in economics, politics, agriculture, law, medicine, education etc. In this sense, the given theory can be considered universal and can be formulated and expressed mathematically.*

**Keywords:** *theory, associationism, behaviorism, gestaltism, psychoanalysis, biogenetic conception, sociogenetic conception, conception of convergence of factors, conception of resultant.*

În psihologie, ca și în orice altă știință, există multiple teorii [1]. Cele mai răspândite și care s-au sedimentat istoric sunt următoarele: teoria asociaționistă, behavioristă, gestaltistă, psihanalitică, biogenetică, sociogenetică, concepția convergenței factorilor și multe altele, care, la rândul lor, se intersectează între ele. În cele ce urmează, vom examina succint sensul lor, ca, mai apoi, să explicăm în ce constă teoria rezultantei.

**Asociaționismul.** Acesta este una dintre cele mai vechi teorii, care are la bază asociația ca fenomen central, prin care se explică formarea și manifestarea tuturor proceselor psihice, a stărilor și însușirilor respective, cât și mecanismul interacțiunii lor [2], [3],[4]ș. a. Senzația este elementul primar din care, prin asociere/sumare, apar consecutiv percepția, apoi reprezentările, pe urmă noțiunile, după care urmează judecățile etc. Astfel, acesta este un mecanism specific deosebit. Asociaționismul a apărut în Grecia antică (Platon, Aristotel, sec. IV – III î. e. n.) și a căpătat o anumită răspândire în filosofia școlii engleze (Th. Hobbes, P. Hartley, J. Priestley, B. Berkeley, D. Hume ș. a.). Deși asociația constituie un fenomen real, totuși, prin aplicarea experimentului asociativ nu s-a reușit explicarea proceselor psihice complexe, cum ar fi cele de percepție, gândire, limbaj, memorie etc.

**Behaviorismul.** La finele sec. XIX – încep. sec. XX a fost constatată netașezirea teoriei asociaționiste. A fost demonstrat experimental că există fenomene psihice inconștiente. În 1913 psihologul American John B. Watson a publicat renumitul său articol „*Psihologia din punctul de vedere al behavioristului*”, un fel de manifest științific, prin care el nega conștiința ca obiect științific de studiu, reducând fenomenele psihice la diverse forme de comportament, conceput de către el ca o totalitate de reacții ale organismului la stimuli din mediul extern [5; 16]. Scopul studiului psihologic, după Watson, constă în a prevedea reacția și a determina natura stimulului care o condiționează, formula behaviorismului clasic fiind S – R (stimul – reacție). Și invers. Astfel, toate fenomenele psihice au fost reduse la niște reacții ale organismului: gândirea era identificată cu niște acte verbale motorii, emoțiile cu schimbările lăuntrice ale organismului etc. De aceea, behaviorismul a început să se destrame deja la începutul aa. 20 ai sec. XX drept urmare a cusurilor concepției inițiale.

**Gestaltismul.** Acest curent psihologic a apărut în Germania în primele trei decenii ale sec. XX [6]. Întemeietorii lui au fost M. Wertheimer, W. Kohler, K. Koffka. Această orientare științifică a înaintat programul studierii psihicului din punctul de vedere al structurilor integrale (germ. Gestalt – imagine, formă), care sunt primordiale în raport cu părțile sale. Ideea fondatorilor gestaltismului despre faptul că organizarea sistemică internă a întregului determină însușirile și funcțiile părților din care se constituie a fost aplicată inițial la studierea experimentală a percepției. Cu toate că a obținut anumite rezultate, psihologia gestaltistă, nu a putut depăși definitiv metodologia idealistă (ascendentă din fenomenologie), ceea ce a împiedicat analiza deterministă a proceselor psihice.

**Psihanaliza.** Aceasta a apărut aproximativ către 1880 – 1882, când medicul vienez Josef Breuer a reușit să trateze isteria, pacienta fiind scufundată în somn hipnotic și stimulată să re-trăiască din nou situația traumatizantă, să reacționeze la efectul inhibitor. S. Freud a colaborat cu Breuer, care a fost recunoscut ca precursor al psihanalizei [7; 16]. Ulterior, Freud a dezvoltat metodele și teoria psihanalizei, care au constituit la începutul sec. XX concepția psihiatrică. El considera viața psihică a omului ca fiind constituită din trei niveluri: inconștient, subconștient și conștient. Sursa concepției despre inconștient, care sta la baza psihanalizei, o constituiau semnele populare, superstițiile, scâpările de vorbă, erorile, visele, glumele etc. Freud a fost adeptul teoriei instinctelor înnăscute Eros și Thanatos, care apoi s-a dovedit a fi învechită, comparativ cu freudismul socializator.

**Concepția biogenetică.** Această concepție este reprezentată de foarte mulți savanți din diferite domenii: F. Galton, S. Freud, H. Poincaré, W. Mc Dougall, E. Thorndike, John Dewey, L. M. Terman, Fl. Ștefănescu-Goangă, R. Fisher, H. Piéron, Ernst Kretschmer, Ch. Auerbach, A. Roșca, H. Iu. Aysenck ș. a. [2]. În conformitate cu această teorie, dezvoltarea

psihică este determinată de factorul înnăscut: gene, sistem nervos, analizatori etc., care se transmit prin ereditate [8].

**Concepția sociogenetică.** Comparativ cu concepția precedentă, această teorie este reprezentată de un număr mult mai mic de savanți (C. A. Helvețius, John B. Watson, B. F. Skinner, J. Bruner (într-un oarecare sens) ș. a.). În opinia și potrivit convingerii acestora, dezvoltarea psihică depinde exclusiv de experiența social obținută (de educație, instruire, cultură etc.) [2]. Cu toate că pozițiile reprezentanților concepțiilor biogenetică și sociogenetică în exterior sunt diametral opuse, ei tratează omul ca o ființă pasivă. În acest mod, scrie B.A. Крутецкий, ei recunosc particularitățile psihice ale omului ca fiind fatal predeterminate fie de factorul biologic, fie de cel social [9, p. 36].

**Concepția convergenței factorilor biologic și social, dar cu predominarea factorului biologic,** susținută de W. Stern, J. Piaget ș. a. [9], [10], [11], [16]. În viziunea lor, instruirea se adaptează la dezvoltarea spontană anatomo-fiziologică a organismului copilului ce are loc fără de nici un fel de cauze externe aparente. Instruirea, susțin ei, este capabilă doar să accelereze sau să frâneze întrucâtva procesul dezvoltării intelectuale, dar nu și să-l influențeze cât de cât esențial. De aceea, instruirea trebuie să se supună legilor dezvoltării biologice.

**Concepția convergenței factorilor biologic și social, dar cu predominarea factorului socio-cultural,** care a fost elaborată și diseminată de Л.С. Выготский și elevii săi (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, П.И. Зинченко ș. a.) [12; 13]. Л.С. Выготский a formulat principiul, potrivit căruia păstrarea și maturizarea la timp a structurilor encefalice este o condiție necesară, dar insuficientă a dezvoltării funcțiilor psihice superioare (limbajului, gândirii, imaginației ș. a.) [13]. După Выготский, sursa principală a acestei dezvoltări o constituie schimbarea permanentă a mediului social, numită de el situație socială a dezvoltării. În opinia lui, instruirea trebuie să pășească înaintea dezvoltării și să o tragă după sine, dar nu să se târască în coada ei. B.A. Крутецкий, renumit psiholog sovietic, scrie că posibilitățile instruirii sunt vaste, dar nu și nelimitate [9]. Ar fi incorrect să supraapreciem rolul instruirii în dezvoltare, considerând că psihicul omului este creat din exterior și că el e doar un rezultat al instruirii. B.A. Крутецкий conchide că identificarea instruirii și dezvoltării e un punct de vedere unilateral și, deci, greșit. Mai mult decât atât, astăzi se scrie de cultura lui Л.С. Выготский [12]. În particular, în Republica Moldova unele idei/postulate ale lui Л.С. Выготский și ale elevilor săi, cât și ale lui J. Piaget, J. Bruner ș. a., au constituit obiectul discuției în lucrările lui P. Jelescu / П.С. Желеско [10; 11; 15].

**Teoria rezultantei.** După o serie de lucrări experimentale, practice și teoretice, P. Jelescu / П.С. Желеско a formulat concepția/teoria rezultantei, fiind o continuare logică a concepției acțional-sistemice, elaborată și demonstrată în contextul cercetării experimental-teoretice a genezei afirmației și negației la copii, preadolescenți, adolescenți, tineri și adulți [14; 10; 11; 18]. Teoria rezultantei înaintată de noi constă în următoarele: dezvoltarea psihică generală cât și dezvoltarea unor fenomene psihice separate (procese, stări, însușiri ș. a.) este un rezultat al interacțiunii active/pasive a unor *factori flexibili*, constituiți în diverse combinații, controlați sau necontrolați, omogeni și/sau neomogeni, *necesari și suficienți* întru dezvoltarea individului/grupului în procesul comunicării, activității, conduitei, comportării pe parcursul acelor sau alte etape vitale sau pe parcursul întregii vieți [3; 4]. Spre exemplu, învățătorul/profesorul va aplica acele sau alte metode, tehnici sau procedee de instruire, educație, atestare și dezvoltare a elevilor în dependență de o multitudine de factori: IQ al fiecărui elev, de numărul de ore predate, de numărul de ore prevăzute pentru pregătire, de particularitățile psihologice individuale și generale, de faptul dacă sunt elevi cu CES sau nu etc., cât și de condițiile actuale sociale, economice, politice, culturale, financiare, juridice, climatice etc.

În viziunea noastră, o situație analogică există în toate celelalte domenii ale vieții și activității umane: în economie, politică, medicină, drept etc. Și nu numai în viața și activitatea umană, dar și în viața și comportamentul tuturor ființelor vii, animale și vegetale. Mai mult decât atât,

rezultanta poate fi constatată în lumea fizică, chimică etc. De aceea, în opinia noastră, teoria rezultantei este/poate fi considerate *universală*.

Calcularea rezultantei (R) poate fi exprimată matematic [19].

La etapa actuală, noi ne conducem de teoria rezultantei în abordarea *teoretico-metodologică* a pregătirii la matematică a elevilor și studenților pentru concursurile și olimpiadele locale, raionale, republicane, regionale și internaționale[3; 4; 17]. Performanțele obținute, atât pe echipe cât și la individual, sunt destul de bune. Bunăoară, echipa olimpică a Republicii Moldova la olimpiadele internaționale la matematică (1993 – 2022) a câștigat 5 medalii de aur, 24 de argint, 55 de bronz și 48 de mențiuni. La individual, elevul din Moldova Юрий Бореико a câștigat 3 medalii de aur și 2 de argint (2003 – 2007).

Așadar, teoria rezultantei, fiind una universală, poate fi aplicată peste tot.

### **Bibliografie**

1. <https://ru.wikipedia.org/wiki/...>
2. JELESCU, Petru, TELEUCĂ, Marcel. Problema factorilor dezvoltării inteligenței matematice. – În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2020, nr. 3(60), pp. 28-39.
3. TELEUCĂ, Marcel, JELESCU, Petru. Concepții privind elevii dotați la matematică și pregătirea lor pentru concursuri și olimpiade. În: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 2020, nr. 4(22), pp. 32-38. ISSN 1857-0623. E-ISSN 2587-3636 [https://revista.ust.md/index.php/acta\\_educatie/article/view/604/590](https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/article/view/604/590).
4. TELEUCĂ, Marcel, JELESCU, Petru. Problema relației: intelect-dotare intelectuală-predispoziții naturale-aptitudini personale. În: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 2021, nr. 1(23), pp. 26-35. ISSN 1857-0623. E-ISSN 2587-3636. [https://revista.ust.md/index.php/acta\\_educatie/article/view/625/611](https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/article/view/625/611).
5. [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/Article/uots\\_psih.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Article/uots_psih.php).
6. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Gestaltism>.
7. <https://www.britannica.com/biography/Josef-Breuer>.
8. <https://cyberleninka.ru/article/n/ochertaniya-ucheniya-o-razviti-geneziologii/viewer>
9. КРУТЕЦКИЙ, В.А. *Психология обучения и воспитания школьников*. М.: Просвещение, 1976. 303 с.
10. ЖЕЛЕСКО, П.С., РОГОВИН, М.С. *Исследование отрицания в практической познавательной деятельности*. Кишинёв: Штиинца, 1985. 135 с.
11. JELESCU, Petru. Negația: abordare, geneză, dezvoltare, mecanisme, formare. – În: *Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova*. Iași: Pan Europe, 2018, p.7-18. ISBN 978-973-8483-84-2.
12. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Культ Выготского и ревизионистское движение в выготском ведении*. Wikipedia. [online]. [citat 01.08.2020]. Disponibil: <https://ru.wikipedia.org/wiki/...>
13. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991, 480 с. ISBN 5-7155-0358-2; [ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Wikipedia. [online]. [citat 01.08.2020]. Disponibil: <https://ru.wikipedia.org/wiki/...>
14. JELESCU, Petru. *Geneza negării la copii în perioada preverbală*. Studiu teoretico-experimental. Chișinău: Editura Museum, 1999. 248 p.
15. JELESCU, Petru. Л. С. Выготский, elevul lui Pierre Janet? Sau impactul teoriei conduitei a lui Pierre Janet asupra elaborării și aplicării teoriei dezvoltării funcțiilor psihice superioare a lui Л.С. Выготский. În *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. – 2010. – Nr 4(21). – P. 1-4.
16. JELESCU, Petru, ТОЛОЧЕНКО, Д. Некоторые подходы к изучению утверждения и отрицания в истории возрастной психологии. – În: *Научный журнал «Вестник Вятского государственного университета»*, 2018, nr.2, p. 78 – 85.
17. Телеука М. Учиться, чтобы учить; учить - чтобы учиться. În: *Математика в школе*. Москва: Школьная пресса, 2011, nr. 6, с. 38-42. ISSN: 0130-9358.



18. [https://ro.everybodywiki.com/Petru\\_Jelescu](https://ro.everybodywiki.com/Petru_Jelescu) .

19. <https://ru.wikipedia.org/wiki/...> .

**CZU 371.212.7:159.922.8**

## **DETERMINANTE PSIHOLOGICE ALE MOTIVAȚIEI PENTRU SUCCES LA ADOLESCENȚI**

**Maria PLEȘCA**, conferențiar universitar, doctor,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Moldova,  
**Mihaela ICHIM**, doctorandă,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

***Abstract:** The research analyses the motivation level for success and the motivation level to avoid failure in teenagers, showing differences in their manifestation according to gender. Motives for achieving success and avoiding failure have a significant impact on the educational activities of adolescents. Success-oriented adolescents are characterized by a higher level of development of the qualities necessary for the successful promotion of activities: scheduling, the ability to evaluate performance, the need for knowledge, self-regulation, planning, and regulation.*

***Keywords:** adolescent, motivation, motivation for success, motivation to avoid failure, gender.*

În condițiile lumii moderne, pentru a fi o persoană de succes trebuie să fii puternic motivat pentru a obține succes. Motivația ocupă un loc de frunte în structura personalității și este unul dintre conceptele de bază utilizat pentru a explica forțele motrice ale comportamentului și activității [3, p.253]. Atât dorința de a obține succes, cât și teama de eșec pot deveni un imbold către activitate, spre studiu pentru adolescenți. Dacă mediul extern afectează o persoană în plan fizic, motivația este un proces mental care transformă influențele externe în motivație internă [1, p.87]. Fenomenele motivaționale, repetate de multe ori, devin în cele din urmă trăsături ale personalității unei persoane. Aceste caracteristici includ, în primul rând, motivul pentru obținerea succesului și motivul pentru evitarea eșecului [2, p.24].

Pe această bază au apărut două tipuri de motivație - motivația pentru succes și motivația pentru teama de eșec. Motivația pentru atingerea succesului se caracterizează prin dorința de activități care pot conduce la un rezultat de succes, care se manifestă într-o anumită direcție, perseverență și intensitate a activității. Motivația de a evita eșecurile se caracterizează prin prezența unui mecanism pentru a preveni un rezultat negativ al activității [5, p.143].

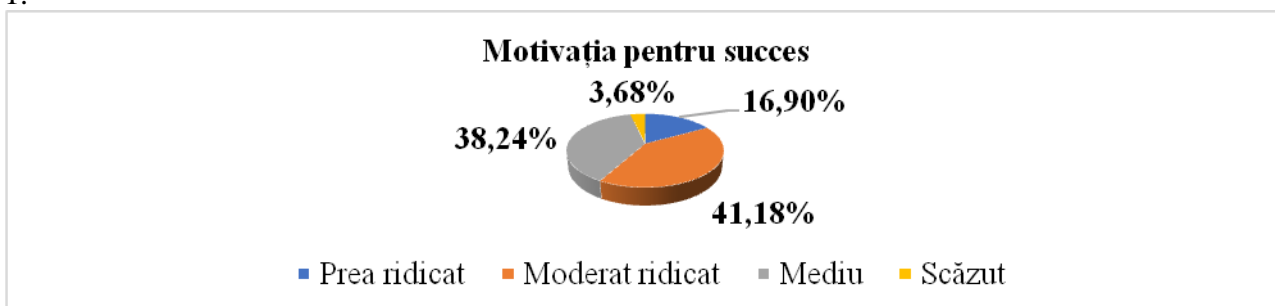
Problema studierii motivelor personalității adolescenților este semnificativă, întrucât sfera motivațională determină formarea pregătirii personale pentru autodeterminarea profesională și personală, mediază asumarea răspunderii pentru succesul și calitatea activităților educaționale. Formarea unei persoane, capabile să stabilească în mod conștient obiective de viață și să le atingă, luând decizii responsabile, este determinată de o strategie comportamentală care se formează în procesul de socializare și dezvoltare personală [6, p.74].

Severitatea și corelarea motivelor pentru obținerea succesului și evitarea eșecului în structura motivației au un impact semnificativ asupra activităților educaționale ale adolescenților, lucru care se vede în mod deosebit în timpul pregătirii și promovării examenelor de bacalaureat. Liceenii orientați spre succes își formează caracteristicile necesare promovării cu succes a examenelor la un nivel superior de programare psihologică, prin capacitatea de a evalua performanța, nevoia de cunoaștere, autoreglare, planificare și reglare emoțională [4, p.18].

Adolescenții motivați pentru succes își stabilesc obiective pozitive de activitate, a căror realizare poate fi privită drept succes. Ei se caracterizează prin mobilizarea deplină a tuturor resurselor, se concentrează pe atingerea scopului, precum și capacitatea de a-și evalua în mod

adecvat abilitățile, succesele și eșecurile. Cel mai adesea, ei aleg profesii care corespund cunoștințelor, aptitudinilor și abilităților lor.

Reieșind din cele menționate, ne-am propus drept obiectiv să studiem particularitățile motivației pentru succes și motivației de evitare a eșecurilor la adolescenți. În realizarea studiului am pornit de la presupunerea că există diferențe în manifestarea motivației pentru succes și motivației de evitare a eșecului în funcție de gen. Eșantionul a fost constituit din 136 de subiecți, cu vârsta cuprinsă între 16 și 18 ani (64 băieți și 72 fete). În studiul experimental au fost utilizate următoarele instrumente de măsurare: Chestionarul de diagnosticare a motivației pentru succes (Т.Элерс); Chestionarul de diagnosticare a motivației pentru evitarea eșecurilor (Т.Элерс). În continuare vom analiza datele obținute în cercetare cu privire la motivația pentru succes și a motivației pentru evitarea eșecului la adolescenți, care au fost obținute folosind tehnicile elaborate de Т.Элерс. Rezultatele la motivația pentru succes sunt prezentate în figura 1.



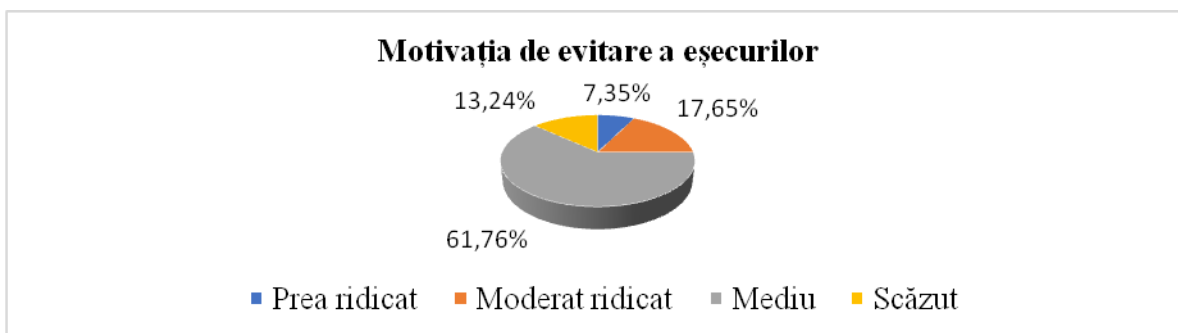
**Figura 1. Frecvențele privind motivația pentru succes după Chestionarul de diagnosticare a motivației pentru succes (Т.Элерс)**

Din cele reprezentate în figură putem constata că în ceea ce privește motivația pentru obținerea succesului, aici vedem următoarele, că aproape același număr de adolescenți au fost identificați cu un nivel moderat ridicat 41.18 % (56 persoane) și un nivel mediu 38.24 % (52 persoane) de motivație, un nivel prea ridicat de motivație pentru atingerea succesului se observă doar la 16.90 % (23 persoane) dintre elevi și doar 3.68 % (5 persoane) dintre adolescenți au dovedit un nivel scăzut. Astfel, putem spune că majoritatea adolescenților au o motivație pentru succes medie și mare pentru succes. Se poate spune că cei mai puțini dintre toți adolescenții au o motivație scăzută de realizare pentru succes. Dar, în același timp, există și un număr mare de adolescenți care evită eșecul. Acești adolescenți se caracterizează în general printr-un nivel mediu de motivație pentru a evita eșecul. Acest lucru sugerează că adolescenții moderni se străduiesc să depășească dificultățile și să obțină rezultate excelente. În adolescență, dorința de a discuta ceva cu semenii se manifestă cel mai puternic. Folosesc cea mai mică scuză pentru a atrage cumva atenția asupra ei înșiși, pentru a deveni vizibili printre alții. Trebuie remarcat faptul că adolescenții cu motivație medie și mare de a evita eșecul sunt mult mai mulți decât cei cu motivație de realizare spre succes.

În adolescență, motivația de a obține succesul și motivația de a evita eșecul continuă să se formeze, ceea ce are un impact intenționat asupra vieții și activităților unei persoane. Caracteristicile personale precum stima de sine, nivelul aspirațiilor, anxietatea, locusul de control sunt strâns legate de motivația de a obține succes și de motivația de a evita eșecurile.

Nevoia de realizări stimulează căutarea unor situații în care să poți obține un rezultat pozitiv și să simți satisfacție în urma activităților de succes. Liceenii cu o nevoie mai mare de performanță au o dorință mai mare de cunoaștere, o motivație cognitivă dezvoltată și o dorință de a atinge un nivel înalt de performanță academică.

În continuare vom prezenta rezultatele obținute prin aplicarea **Chestionarului de diagnosticare a motivației pentru evitarea eșecurilor** (Т.Элерс). Datele sunt prezentate în figura 2.



**Figura 2. Frecvențele privind motivația pentru succes după Chestionarul de diagnosticare a motivației pentru evitarea eșecurilor (Т.Элерс)**

Vizualizarea figurii ne permite să afirmăm că majoritatea elevilor 61.76 % (84 persoane) au un nivel mediu de motivație pentru evitarea eșecurilor, un nivel moderat de motivație pentru evitarea eșecurilor se observă la 17.65 % (24 persoane) dintre adolescenți, 13.24 % (18 persoane) dintre adolescenți au un nivel scăzut și 7.35 % (10 persoane) dintre adolescenți au fost identificați cu un nivel foarte ridicat de motivație pentru a evita eșecul.

Astfel, putem spune că printre adolescenți sunt mai mulți dintre cei care se concentrează pe evitarea eșecului. Majoritatea adolescenților se caracterizează printr-un nivel mediu de motivație pentru a evita eșecul.

La elevii motivați să evite eșecul, independența cognitivă și caracteristicile personale care îl provoacă sunt mai puțin dezvoltate. În structura personală a liceenilor din această categorie, asemenea calități precum autoorganizarea, autoreglementarea, dorința de cunoaștere nu sunt suficient reprezentate.

Deci, motivația pentru succes și evitarea eșecului sunt cele două tendințe în activitate, care îi asigură în mare măsură calitatea și experiențele emoționale în ceea ce privește succesul obținut. Motivația de a evita eșecurile contribuie la perceperea situațiilor problematice. Motivația de a obține succes, desigur, contribuie la obținerea unui rezultat ridicat în orice situație. Totuși, acest lucru se întâmplă în deplină măsură cu complexitatea medie a sarcinii și cu o evaluare adecvată a capacităților cuiva. Într-o situație de sarcini de complexitate crescută, elevii pot experimenta un fenomen de remotivare asociat cu concentrarea excesivă și dorința de a obține succes în orice caz, ceea ce poate duce la scăderea performanței. Există o trecere de la procesul de activitate la rezultatul acesteia, iar aceasta atrage după sine diverse erori.

Dominanța motivației de evitare a eșecurilor duce la o subestimare a stimei de sine și a nivelului pretențiilor. Eșecurile repetate pot duce la o stare de depresie, o scădere constantă a încrederii în sine și o frică cronică de eșec. Elevii cu un nivel ridicat de motivație pentru a evita eșecul manifestă îndoială de sine, sunt împovărați de munca pe care o fac. Efectuarea sarcinilor dificile îi face să se simtă inconfortabil.

În continuare vom compara rezultatele diagnosticului prin ambele tehnici. Pentru aceasta, am calculat cotele medii pentru grupul de subiecți cu un nivel scăzut de motivație pentru succes și pentru grupul de subiecți cu un nivel mediu și ridicat de motivație pentru succes. Rezultatele sunt prezentate în tabelul 1. Din datele prezentate în tabel putem observa că subiecții cu un nivel scăzut de motivație pentru succes se caracterizează prin indicatori mai mari de motivație pentru evitarea eșecurilor și invers, pentru grupul de subiecți cu un nivel ridicat și mediu de motivație pentru succes, se atestă un indicator mediu mai scăzut al motivației pentru evitarea eșecurilor.

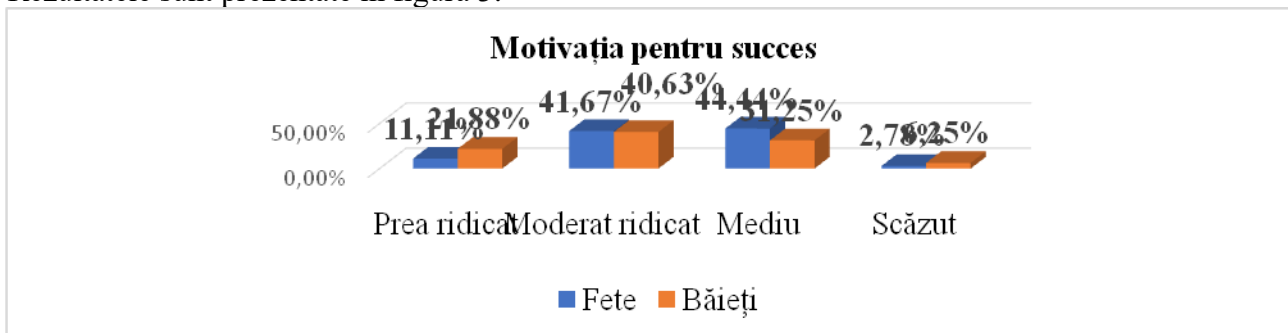
Deci, ca urmare a studierii caracteristicilor motivației de realizare, în special, motivația pentru succes și motivația pentru evitarea eșecurilor, adolescenții au caracteristici specifice, care sunt determinate de gradul de severitate al nivelurilor individuale ale acestora.

Astfel, motivele pentru atingerea succesului și evitarea eșecului au un impact semnificativ asupra activităților educaționale ale adolescenților.

**Tabelul 1. Valorile medii ale indicatorilor motivaționali în grupurile de subiecți cu diferite niveluri de motivație pentru succes.**

Subiecți	Motivația pentru succes	Motivația de evitate a eșecurilor
Grupul cu nivel scăzut al motivației pentru succes	7,5	17,0
Grupul cu nivel înalt și mediu al motivației pentru succes	16,5	9,0

În continuare am analizat separat motivația de a obține succes și de a evita eșecul la băieți și fete. Rezultatele sunt prezentate în figura 3.



**Figura 3. Frecvențele privind motivația pentru succes în funcție de gen după Chestionarul de diagnosticare a motivației pentru succes (T.Элерс)**

S-a constatat că băieții și fetele au, în general, o motivație de realizare medie și moderat mare pentru succes. Dar există unele diferențe de gen și anume: 44.44% (32 persoane) dintre fete au un nivel mediu de motivație găsite, în timp ce cu treisprezece la sută mai puțin 31.25% (20 persoane) dintre băieții au fost depistați cu un nivel mediu. Același număr de băieți 40.63% (26 persoane) și fete 41.67% (30 persoane) au o motivație moderat mare de realizare. Se poate spune că băieții au o motivație de realizare de două ori mai mare 21.88% (14 persoane) decât fetele 11.11% (8 persoane). O astfel de diferență se observă și cu motivația de realizare scăzută: 6.23% (4 persoane) dintre băieții au fost identificați, iar de două ori mai puține fete 2.78% (2 persoane). Este de remarcat faptul că majoritatea băieților și fetelor au o motivație destul de mare pentru a obține succes. O astfel de motivație contribuie la atingerea obiectivelor și a rezultatelor ridicate.

În adolescența apar sentimente și anxietate față de imaginea nesistematică a „Eului”: elevii de liceu descoperă o mulțime de contradicții - altruism și egoism, asprime, timiditate etc., există nemulțumire față de sine. Acest lucru se datorează atât nevoii exprimate de autoactualizare, cât și nevoii de a păstra unicitatea și originalitatea propriei personalități. În relațiile cu alte persoane, una dintre sursele experiențelor este nevoia nesatisfăcută de comunicare de încredere. Grupul de colegi oferă o varietate de oportunități de a construi noi relații cu sine și cu ceilalți, ajutând o persoană să se înțeleagă pe sine, destinul său, permițându-i să experimenteze un sentiment de risc și să-și încerce mâna într-o situație competitivă. Adolescentul cel mai adesea nu are posibilitatea de a alege un grup și se alătură unuia deja stabilit. Apar dificultăți specifice în comunicarea intersexuală a adolescenților, care este într-un anumit fel conectată cu procesul de formare a unei identități psihosexuale și, într-o măsură mai mare, aceste dificultăți sunt tipice pentru fete, care nu țin cont poziția în raport cu băieții.

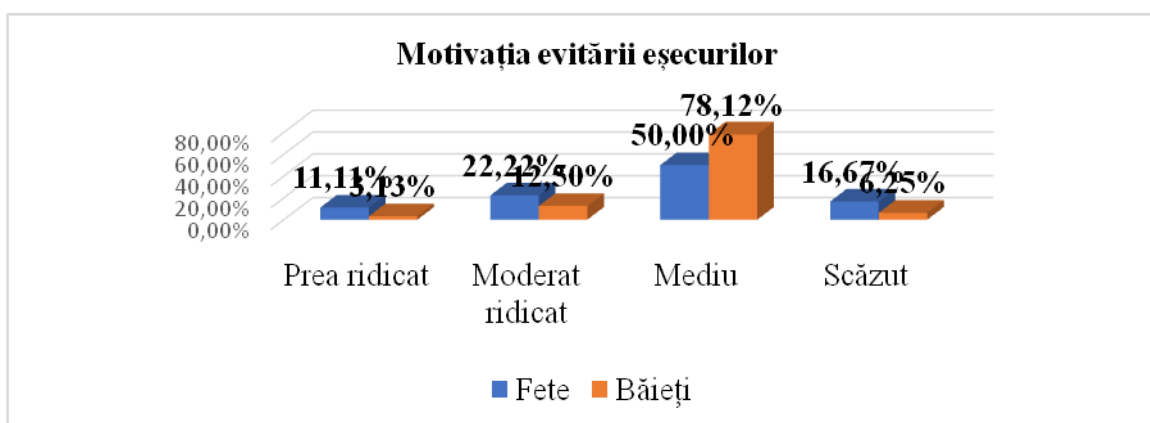
Motivația pentru succes este foarte necesară pentru dezvoltarea personalității adolescentului. Această motivație este axată pe cea mai bună performanță a oricărui tip de activitate care are ca scop obținerea unui rezultat, căruia i se poate aplica criteriul succesului. Se manifestă în dorința adolescentului de a depune cât mai mult efort pentru a obține cele mai bune rezultate în activități care sunt necesare și semnificative pentru el.

Motivația de realizare este de cea mai mare importanță atunci când se studiază succesul activităților care vizează rezultatul, de exemplu, educațional și profesional. Rezultatul acestei

activității, ar trebui să fie evaluat calitativ și cantitativ, activitatea în sine ar trebui să fie de dorit pentru o persoană, iar rezultatul să fie obținut de acesta.

În cele ce urmează vom analiza datele obținute de adolescenți în funcție de gen la motivația de evitare a eșecului. Datele sunt prezentate în figura 4. Majoritatea băieților au un nivel mediu 78.12% (50 persoane) de motivație pentru a evita eșecurile, jumătate 50% (36 persoane) dintre fete au un nivel mediu. La fete 22.2% (16 persoane), comparativ cu băieții 12.50% (8 persoane), predomină o motivație ridicată de a evita eșecurile. De asemenea, fetele au o motivație prea mare de a evita eșecurile 11.11% (8 persoane) comparativ cu băieții 3.13% (2 persoane), aceeași situație se observă cu o motivație scăzută de a evita eșecurile: fetele 16.67% (12 persoane), iar băieții 6.25% (4 persoane). În consecință, vedem că băieții se caracterizează în principal printr-un nivel mediu de motivație pentru a evita eșecurile, în timp ce fetele au un nivel mediu și ridicat.

Astfel, putem spune că fetele se caracterizează printr-o motivație medie și ridicată pentru a obține succesul, în timp ce băieții se caracterizează printr-o motivație scăzută, ridicată și prea mare pentru a obține succesul. Băieții se caracterizează în principal printr-un nivel mediu de motivație pentru a evita eșecurile, iar fetele au un nivel mediu și ridicat.



**Figura 4. Frecvențele privind motivația de evitare a eșecurilor în funcție de gen după Chestionarul de diagnosticare a motivației pentru succes (T.Элерс)**

În continuare vom verifica ipoteza conform căreia există diferențe în manifestarea motivației pentru succes și motivației de evitarea a eșecului în funcție de gen.

Conform testului T-student, am obținut diferențe statistic semnificative între rezultatele obținute la motivația pentru succes de fete (valoarea medie pe grup = 16.5) și cele ale băieților (valoarea mediei pe grup = 13.00), unde  $t = 4,256$ ,  $p = 0,001$ . La chestionarul motivația de evitare a eșecului am obținut diferențe statistic semnificative între rezultatele obținute de fete (valoarea medie pe grup = 9.00) și cele ale băieților (valoarea mediei pe grup = 15.00), unde  $t = 5,645$ ,  $p = 0,001$ .

Deci, ipoteza s-a confirmat: există diferențe în manifestarea motivației pentru succes și motivației de evitarea a eșecului în funcție de gen.

Nevoia de realizări stimulează căutarea unor situații în care să poți obține un rezultat pozitiv și să simți satisfacție în urma activităților de succes. Liceenii cu o nevoie mai mare de performanță au o dorință mai mare de cunoaștere, o motivație cognitivă dezvoltată și o dorință de a atinge un nivel înalt de performanță academică.

Opusul nevoii de a reuși este nevoia de a evita eșecul. Liceenii cu o motivație pronunțată de a evita eșecul au un nivel scăzut de nevoie de a îmbunătăți rezultatele obținute. În activitățile educaționale, ei manifestă o anxietate crescută, demonstrează strategii distructive ale procesului cognitiv și un nivel scăzut de capacitate de auto-organizare.

**Concluzii:** studiul realizat ne-a determinat să facem următoarele concluzii:

1. Majoritatea adolescenților au o motivație pentru succes medie și mare. Se poate afirma că cei mai puțini dintre adolescenții cercetați au o motivație scăzută pentru succes. Dar, în același

timp, există și un număr mare de adolescenți care evită eșecul. Acești adolescenți se caracterizează în general printr-un nivel mediu de motivație pentru a evita eșecul. Acest lucru sugerează că adolescenții moderni se străduiesc să depășească dificultățile și să obțină rezultate excelente.

2. În adolescență, motivația de a obține succesul și motivația de a evita eșecul continuă să se formeze, ceea ce are un impact intenționat asupra vieții și activităților unei persoane. Caracteristicile personale precum stima de sine, nivelul aspirațiilor, anxietatea, locusul de control sunt strâns legate de motivația de a obține succes și de motivația de a evita eșecurile.

3. Opusul nevoii de a reuși este nevoia de a evita eșecul. Liceenii cu o motivație pronunțată de a evita eșecul au un nivel scăzut de nevoie de a îmbunătăți rezultatele obținute. În activitățile educaționale, ei manifestă o anxietate crescută, demonstrează strategii distructive ale procesului cognitiv și un nivel scăzut de capacitate de auto-organizare. Scopul învățării este văzut de elevii din această categorie ca o modalitate de a evita problemele asociate cu eșecul.

4. Adolescenții cu o motivație pronunțată de a obține succes sunt capabili să evidențieze condiții semnificative pentru atingerea obiectivelor atât pe termen scurt, cât și pe termen lung. Când circumstanțele se schimbă, ele arată capacitatea de a reconstrui strategia de comportament și de a face modificări în reglementarea activităților. Liceenii orientați spre succes au caracteristici precum programarea, capacitatea de a evalua performanța, nevoia de cunoaștere, autoreglare, planificare și reglare la un nivel superior.

#### **Bibliografia:**

1. DUCA, M. A. Evaluarea și motivarea elevului. București: Semne, 2018. 160 p.
2. GOLEMAN, D. Focus: motivația ascunsă a performanței. București: Curtea Veche, 2014. 318 p.
3. MASLOW, A. H. Motivație și personalitate / Abraham H. Maslow; traduce din limba engleză de Andreea Răsuceanu. București: Trei, 2019. 567 p.
4. MUNTIANU, M. Motivația și performanța în activitatea cadrelor didactice. Iași: PIM, 2021. 90 p.
5. ROBOTĂ, M. R. Personalitate, motivație și performanță academică. Iași: Institutul European, 2018. 240 p.
6. VORDERMAN, C. Ajută-ți copilul să învețe: un ghid ilustrat, pas cu pas, pentru a învăța împreună tehnic de studiu și recapitulare, demotivare și reducerea stresului. București: Litera, 2017. 256 p.

**CZU 159.922.8:343.915(478)**

### **RELAȚIA DINTRE NIVELUL DE AUTOCONTROL ȘI PREDISPOZIȚIA DE A ADOPTA COMPORTAMENT DELINCVENT LA ADOLESCENȚI**

**Luminița SECRIERU**, conf. univ., dr.  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
**Roman BABĂRĂ**, psiholog,  
Centrul de Plasament Temporar al copiilor în situație de risc  
“Drumul spre casă”, Bălți

***Abstract:** The field of study of the research is the relationship between the level of self-control and the predisposition to adopt delinquent behavior by adolescents. This study highlights the complexity of delinquent behavior, which presents the product of the fusion of external factors (unfavorable social environment, hostile family experience, etc.) and internal (predisposing personality traits, motivation accompanied by situational or persistent nonadaptive tendencies) that unbalance the individual-society relationship. The research demonstrates the importance of the level of self-control in the genesis of delinquent behavioral*



*acts among adolescents. Adolescents with a low level of self-control have a higher risk of engaging in delinquency.*

**Key-words:** *deviant behavior, personality traits, norm, aggressivity.*

Comportamentul delincvent al adolescenților reprezintă o problemă majoră a etapei contemporane. În pofida tuturor măsurilor întreprinse de autorități, numărul adolescenților care manifestă devieri comportamentale rămâne înalt, ceea ce indică asupra nevoii de actualizare a abordărilor de cercetare, intervenție și profilaxie a acestui fenomen.

Etapa actuală de dezvoltare a Republicii Moldova se caracterizează printr-un număr mare a fenomenelor de criză în majoritatea sferelor vieții sociale, care au un impact semnificativ asupra psihicului adolescenților, contribuind astfel la răspândirea diverselor procese negative în societate, printre care se află creșterea frecvenței actelor delincvente. Elementul cheie în soluționarea acestei probleme este identificarea motivelor comportamentului delincvent, înțelegerea cărora reprezintă punctul de pornire în elaborarea unui sistem de activități orientare spre profilaxia și resocializarea adolescenților delincvenți.

Analiza surselor dedicate investigării problemei abordate indică asupra polideterminismului comportamentului delincvent. În această ordine de idei, putem scoate în evidență două categorii de factori care determină apariția comportamentului delincvent: exogeni (externi) și endogeni (interni). Factorii exogeni includ totalitatea condițiilor externe, care determină circumstanțele socioculturale de dezvoltare a adolescentului: problemele sociale la nivelul comunității, mass-media, mediul familial, mediul educațional, semenii etc. Factorii endogeni cuprind o serie de condiții interne, care determină comportamentul: particularitățile de vârstă, particularitățile de sex, caracteristicile formate în cadrul diferitor activități, trăsăturile de personalitate, etc. Atunci când factorii exogeni și endogeni capătă valori negative, în mod obligatoriu, apar riscuri de socializare și multiple fenomene de inadaptare.

Criza morală de la începutul secolului XXI merită atenție deosebită. Acest fenomen nociv are următoarele consecințe: derutarea în câmpul relațional, lipsa de experiență în preluarea critică a unor modele comportamentale, incapacitatea discriminării valorilor, construirea unor grile și repere valorice individuale (neacceptate de majoritatea membrilor comunității). Drept consecință a acestei crize - stereotipurile comportamentale și orientările valorice precedente nu mai sunt actuale. Elaborarea noilor forme de adaptare psihologică și socială se petrece haotic. O bună parte din adolescenți pierd sentimentul valorii prezentului neavând aptitudinile de viață necesare pentru a-și păstra identitatea și a construi un mod de viață sănătos. Adolescenții sunt profund afectați de această criză. Ei fiind lipsiți de experiență socială și având o aptitudine neconsolidată de prevedere a consecințelor activităților sale, sunt predispuși să se implice în acțiuni negândite și periculoase. Fenomenele evidențiate determină creșterea impetuoasă a delincvenței în rândul adolescenților.

Vârsta adolescentină se caracterizează drept o perioadă trecătoare, critică și hotărâtoare. Analiza cercetărilor cu referire la adolescență, permite scoaterea în evidență a unor probleme de vârstă în raport cu delincvența. Semnificative în acest sens sunt: dezvoltarea emoțională intensivă („exploziile” afective, imaturitatea emoțională, inconsecvența), sugestibilitatea ridicată, sensibilitate față de părerile celor din jur, rezistență față de influența autorităților consacrate, reproducea modului de a fi a unor personalități (muzicieni, actori, sportivi etc.), sentimentul maturității (dorința de autoafirmare și independență, ieșirea de sub influența părinților, relațiile amoroase cu semenii de sex opus, schimbarea atitudinii față de educație), etc.

Până la mijlocul secolului XX, adolescenții constituiau o categorie socială nediferențiată în cadrul populației. Ideile nonconformiste, creative și pe alocuri revoluționare a acestora erau de regulă ignorate sau în cel mai bun caz acceptate cu nedorință de vârstnici. Așteptările față de adolescenți erau stabile de-a lungul multor ani: supunerea necondiționată a adolescenților față de deciziile celor vârstnici, respectul acordat acestora și conformismul în raport cu normele și valorile promovate de cei mai în vârstă. Însă secolul XXI cu multitudinea evenimentelor și fenomenelor cu influență considerabilă asupra mentalităților unui șir de națiuni a schimbat

considerabil atitudinea vârstnicilor față de adolescenți și rolul acestora din urmă în evoluția socială, culturală și chiar politică a multor state. Atitudinea respectivă este valabilă și la etapa actuală, însă experiența socială a demonstrat că acest spirit adolescentin revoluționar trebuie controlat și orientat într-o direcție constructivă, în vederea evitării eventualelor consecințe (ca de exemplu creșterea impetuasă a actelor delincvente) și asigurării unei vieți armonioase a adolescenților.

Este absolut necesar să atenționăm asupra faptului că în prezența unor condiții exogene similare, influența nefavorabilă a acestora poate fi diferențiată de particularitățile psihologice a adolescenților. Un rol semnificativ în declanșarea comportamentului delincvent îl ocupă capacitatea de autocontrol a adolescentului. Pe fondul unor modificări accelerate în structura psihologică și fiziologică, nivelul de autocontrol a adolescenților se caracterizează prin valori scăzute. Astfel, capacitatea redusă de organizare a resurselor proprii poate fi cauza angajării adolescenților în diverse acte delincvente, urmate de consecințe dezastruoase atât asupra bunăstării posesorilor de autocontrol scăzut, cât și asupra altor membri ai comunității.

Așadar, deja în cadrul evidențierii elementelor-cheie a studiului de față, este evident că comportamentul delincvent la adolescenți reprezintă o formă complexă de deviere, condiționată de o multitudine de factori, care trebuie luate în considerație în cadrul elaborării și implementării programelor de profilaxie și resocializare a comportamentului delincvent la adolescenți.

**Scopul cercetării:** identificarea corelației dintre nivelul de autocontrol și predispoziția de a adopta comportament delincvent la adolescenți.

**Ipoteza cercetării:** Adolescenții cu nivel scăzut de autocontrol sunt mai predispuși să adopte comportament delincvent.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 33 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 18 ani din *Centrul de plasament temporar a copiilor în situație de risc "Drumul spre casă"*.

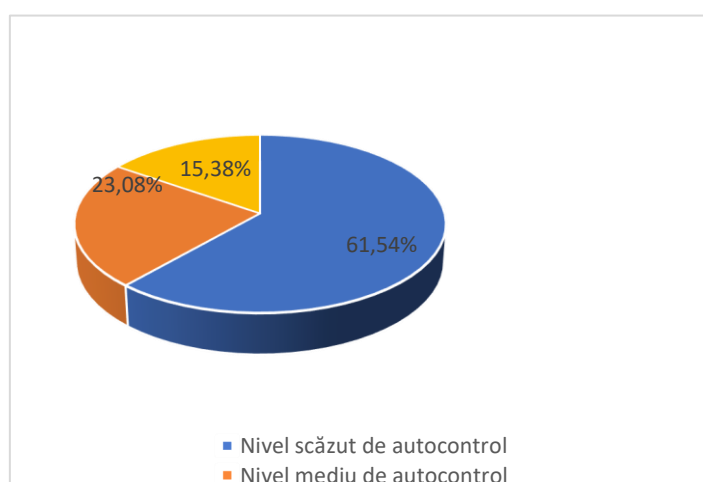
Adolescenții au fost supuși unei testări inițiale pentru a:

- 1) determina nivelul de autocontrol;
- 2) evalua predispoziția de a adopta comportament delincvent.

Pentru determinarea nivelului de autocontrol, a fost aplicat *Исследование волевой саморегуляции* (A.B. Зверькова и E.B. Эйсмана).

Pentru determinarea predispoziției de a adopta comportament delincvent, am selectat următorul instrument: *Методика диагностики склонности кклоняющемуся поведению* (A. H. Орёл).

**Rezultatele obținute:** Din 33 de adolescenți care au participat la experimentul de constatare, 13 au obținut valori înalte la scala predispoziției de a adopta comportament delincvent. Rezultatele au fost sintetizate în figura nr.1.



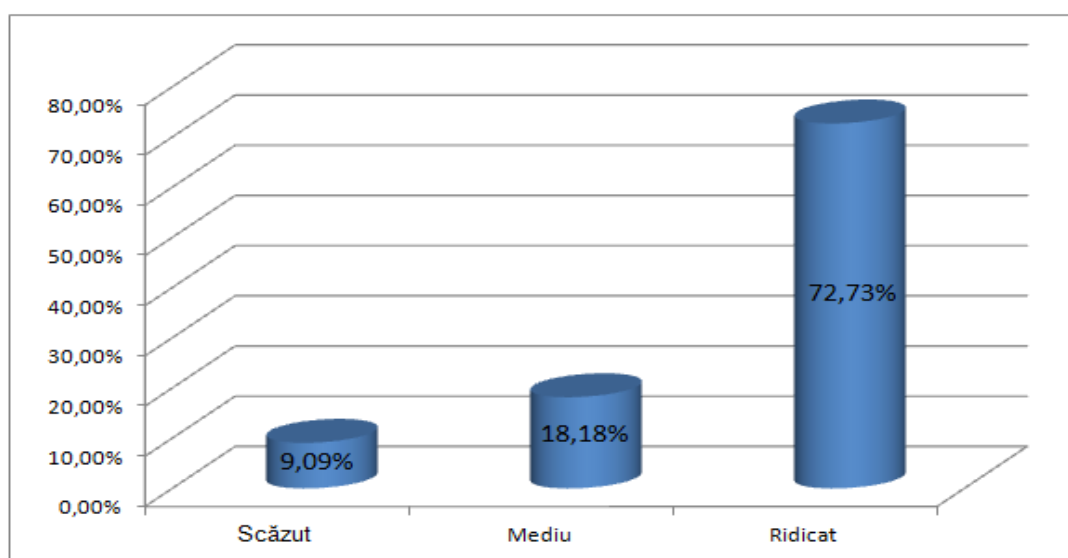
**Figura nr.1.** Distribuția adolescenților cu nivel diferit de autocontrol care au obținut valori ridicate la scala predispoziției de a adopta comportament delincvent



Astfel, putem observa că din adolescenții cu diferit nivel de autocontrol, adolescenții cu un nivel de autocontrol scăzut constituie peste jumătate (8) din numărul total (13) a adolescenților care au obținut valori înalte la scala predispoziției de a adopta comportament delinvent.

Deși putem observa că majoritatea adolescenților cu predispoziție ridicată de a adopta comportament delinvent, au un nivel scăzut de autocontrol, totuși putem observa că 3 adolescenți cu nivel de autocontrol mediu și 2 adolescenți cu nivel de autocontrol ridicat la fel prezintă o predispoziție ridicată de a adopta comportament delinvent. Acest fapt este explicat prin ceea ce nu toți indivizii care comit acte delincvente în mod neapărat trebuie să se caracterizeze prin autocontrol scăzut. Există o serie de infracțiuni așa-zise „intelectuale”, când este necesar un timp semnificativ pentru planificarea, pregătirea, coordonarea actelor delincvente (de exemplu, evadarea dintr-un loc de detenție, jefuirea unei bănci, comiterea infracțiunilor în domeniul tehnologiilor informaționale etc.)<sup>2</sup>

În continuare au fost analizate rezultatele obținute la scala predispoziției de a adopta comportament delinvent de către adolescenții care se caracterizează prin nivel scăzut de autocontrol.



**Figura nr.2.** *Reprezentarea grafică a datelor obținute la scala predispoziției de adopta comportament delinvent de adolescenții cu nivel scăzut de autocontrol (în %)*

Astfel, putem observa că din cei 11 adolescenți care au nivel scăzut de autocontrol, 8 au o predispoziție ridicată de a adopta comportament delinvent.

Asupra acelor adolescenți a fost aplicat un program de dezvoltare a nivelului de autocontrol. Adolescenții, care în vederea anumitor factori (interni sau externi), se caracterizează printr-un nivel scăzut de autocontrol, necesită intervenție psihologică. Importanța acestei intervenții este necesară pentru a evita cristalizarea acestei trăsături. În caz contrar, acești indivizi maturizându-se pot prezenta un risc mai mare de angajare în acte delincvente, ceea ce va presupune un efort mai mare de combatere a comportamentelor nedorite din punct de vedere social.

Pentru dezvoltarea nivelului de autocontrol am realizat un program dezvoltativ în acest sens. Scopul programului - dezvoltarea nivelului de autocontrol.

Obiectivele programului : educarea managementului emoțional; îmbunătățirea abilităților de relaționare; conștientizarea riscurilor potențiale ale comportamentului agresiv; învățarea metodelor constructive de soluționare a conflictelor; stimularea comportamentului prosocial.

<sup>2</sup>Gомонов Н. Д., Труш В. М., Тимохов В. П. Плюсы и минусы общей теории преступности. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019, nr. 5 (май), p.3

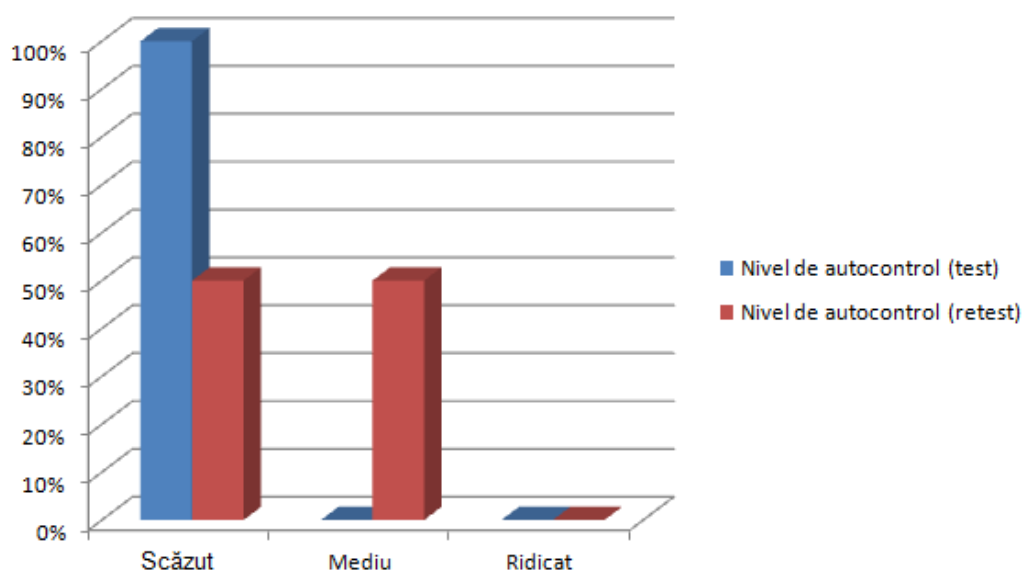
Programul a fost structurat în cinci ședințe, fiecare ședință a inclus cinci activități. Prima ședință a fost orientată spre introducerea participanților în subiect, în cadrul acesteia s-a realizat stabilirea contactului, crearea unei ambiante favorabile pentru desfășurarea activităților, stabilirea regulilor și familiarizarea participanților cu conceptele de bază la temă. A doua ședință a avut drept scop dezvoltarea capacității de gestionare a emoțiilor și învățarea unei tehnici de relaxare. A treia ședință a fost orientată spre cunoașterea modalităților constructive de descărcare a agresivității, a unor modalități inofensive atât pentru subiect, cât și pentru ceilalți. În cadrul celei de-a patra ședințe participanții au fost implicați în activități menite să formeze abilități de comunicare asertivă, minimalizând astfel reacțiile impulsive. Ședința a cincea a fost orientată spre întărirea modelelor de conduită constructivă în situații conflictogene și mărirea comportamentului prosocial.

În urma aplicării programului dezvoltativ, am evaluat repetat nivelul de autocontrol pentru a determina modificările apărute.

**Tabelul nr. 1.** Rezultatele obținute la evaluarea repetată a nivelului de autocontrol (în %)

Nivel de autocontrol	Nr. adolescenților	Procente
Scăzut	4	50 %
Mediu	4	50 %
Ridicat	0	0 %

Analizând datele din tabelul nr. 1, observăm că după aplicarea programului dezvoltativ, 50% din adolescenți posedă un nivel scăzut a autocontrolului, 50% posedă un nivel mediu a autocontrolului, și 0% posedă un nivel ridicat a autocontrolului.



**Figura nr. 3.** Rezultatele obținute înainte și după experiment la scala „nivelul de autocontrol”

**Tabelul nr. 2.** Indicatorii statistici descriptivi pentru variabilele analizate

**Paired Samples Statistics**

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Nivel de autocontrol (test)	3,13	8	,991	,350
Nivel de autocontrol (retest)	4,63	8	1,061	,375

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Nivel de autocontrol (test) - Nivel de autocontrol (retest)	-1,500	,926	,327	-2,274	-,726	-4,583	7	,003

Aplicând *testul t pentru eșantioane dependente*, am obținut diferențe semnificative ( $p=0,003$ ) între media subiecților la variabila test și media subiecților la variabila retest. Media nivelului de autocontrol la retestare este mai mică decât media nivelului de autocontrol la testarea inițială. Putem concluziona că programul dezvoltativ aplicat a contribuit la o creștere a nivelului de autocontrol.

Efectuând demersul experimental, putem să concluzionăm următoarele: adolescenții cu un nivel scăzut de autocontrol sunt mai predispuși să adopte comportament delinvent. Așadar, ei fiind plasați în anumite circumstanțe pot realiza acest „potențial delinvent”.

În urma rezultatelor obținute, am constatat faptul că nivelul de autocontrol are o pondere semnificativă în adoptarea comportamentului delinvent. Totodată, cu cât nivelul de autocontrol este mai mare, cu atât probabilitatea de angajare în acte delinvente de către adolescent este mai redusă.

În adolescență, structura psihică a individului este susceptibilă la modificări. Astfel, dacă nivelul de autocontrol nu este supus unei intervenții de ordin psihologic, el se cristalizează și devine trăsătură psihică tipică. În această ordine de idei, aplicarea programelor de intervenție psihologică poate dezvolta nivelul de autocontrol a adolescenților.

În urma aplicării programului dezvoltativ, am reușit să obținem dezvoltarea nivelului de autocontrol. Însă experiența socială nefavorabilă, reușita școlară scăzută, anturajul de persoane care manifestă comportament deviant, lipsa referențialului axiologic și socializarea haotică favorizează revenirea la reacțiile impulsive.

Pentru a obține un rezultat de durată în acest sens, este necesară atât promovarea programelor de intervenție psihologică, cât și implementarea unor activități la nivel social menite să înlăture factorii care generează și mențin formele de comportament impulsiv.

### Bibliografie

1. ALBU, Emilia. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie. București: ARAMIS, 2002. 128 p. ISBN 973-85940-4-9
2. АЗАРОВА, Л. А., СЯТКОВСКИЙ, В. А. Психология девиантного поведения. Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. 164 с. ISBN 978-985-6739-88-3
3. ГОМОНОВ, Н. Д., ТРУШ В.М., ТИМОХОВ В. П. Плюсы и минусы общей теории преступности. В: Научно- методический электронный журнал «Концепт». 2019, nr. 5 (mai), pp. 1-8
4. КАЧАНОВА, О. Б. Роль семьи и личностных особенностей подростков в генезисе девиантного поведения. В: Научно-теоретический журнал «Ученые записки». 2010, nr. 5, pp. 33-38
5. КОВТУН, Л. О. Личностные особенности подростков, склонных к девиантному и делинквентному поведению. 2012, nr. 1, pp. 81-89
6. КОНОПКИН О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека. В: Вопросы психологии. 2006, nr. 3, pp. 38-48
7. КУЗНЕЦОВА В. Б., КОЗЛОВА Е. А. Современные представления о самоконтроле: обзор зарубежной литературы. В: Теоретическая и экспериментальная психология. 2016, nr. 3, pp. 84-94
8. РАЙГОРОДСКИЙ, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Издательский: Дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с. ISBN 5-89570-005-5
9. САВИНА, Н. Анализ причин делинквентного поведения подростков. В: Воспитание школьников. 2008, nr. 10, pp. 38-42

## CONSILIEREA PARENTALĂ CA FACTOR DE ARMONIZARE A RELAȚIILOR COPII-PĂRINȚI

**Maria CORCEVOI**, dr., lector univ.  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

**Abstract:** *The difficulties that appear in the child-parent relations, in today's conditions require interventions and solutions through the use of parental counseling. The new cultural, socio-economic realities, the impact of globalization, the intensification of adult migration, their departure for work abroad, parental incompetence on children's education, their relationship and fragmentary investigations on parental counseling, generate the research problem, which lies in the need to determine and capitalize theoretical-applied aspects of parental counseling of the family, approached as an essential factor for the harmonization of pre-adolescent-parent relationships.*

**Key Words:** *parental counseling, harmonization of relations, the relationship children-parents.*

Astăzi când schimbarea, instabilitatea, sporirea migrației pentru a găsi un loc de muncă mai profitabil, criza economică, criza morală au devenit caracteristici ale vieții cotidiene, familia se confruntă cu un șir de fenomene imprevizibile, care distorsionează coeziunea și armonia relațiilor familiale. Noile realități și condițiile sociale complicate și schimbătoare provoacă dificultăți de comunicare și relaționare, conflicte interpersonale, deteriorează unitatea familiei, subminând climatul familial și relația copiii-părinți. Chestiunea statutului social al familiei și a relațiilor dintre persoanele care compun acest grup reprezintă o temă de interes major pentru un mare număr de specialiști psihologi, pedagogi, psihiatri, psihanalisti și psihoterapeuți, asistenți sociali, medici, sociologi, juriști, economiști. Problemele pe care le ridică familia de astăzi conduc spre analiza atentă a familiei din perspectiva comunității în care se dezvoltă individul. Familia constituie mediul natural al copilului, având o influență hotărâtoare asupra dezvoltării acestuia, influență ce diferă de la o familie la alta, în funcție de modelul educațional pe care-l reflectă structura și dinamica relațiilor familiale respective. Pe individ familia îl satisface în măsura în care răspunde cerințelor sale, oferindu-i în același timp un mediu afectiv și protector [5, p.182]. Unii părinți nu conștientizează problemele care afectează dezvoltarea copilului în familie și ajung în situații grave, greu de depășit fără sprijinul serviciilor psihosociale specializate. Aceștia au tendința să reducă problemele pe care le au în creșterea copiilor la cele de ordin economic. Datorită lipsei de cunoaștere și informare acești părinți nu acordă importanță climatului familial, calității relațiilor de familie, efectelor devastatoare ale separării timpurii a copilului de familia sa, nevoilor afective ale copilului, formării autonomiei copilului, socializării acestuia, rolului lor în formarea copilului pentru viață [7, p. 200].

A fi părinte înseamnă a transmite, a acționa ca intermediar între societate și copii; a fi copil înseamnă a primi / a recepta mesajul pe care îl transmit părinții. (E. Stănciulescu, 1997). Știința ca psihologia și pedagogia, se ocupă de cercetarea, organizarea, formularea sau corecția mesajelor transmise și a acțiunilor exercitate de către părinți, deoarece acestea urmează a fi nu numai receptate de către copii, ci și interiorizate într-un astfel de mod, încât să devină trăsături de personalitate, atitudini comportamentale, finalizându-se cu determinarea Eu-lui propriu și integrarea socială [apud 4, p.248].

Consilierea parentală este un tip de consiliere menită să preîntâmpine apariția unor probleme sau situații critice în viața oamenilor. Ea are rol proactiv, încercând să pregătească părinții, copiii să știe cum să procedeze în diverse situații de viață, previzibile sau nu, și cum să-și gestioneze adecvat emoțiile pentru a face față cu succes variațiilor solicitărilor. În ansamblu, consilierea parentală presupune potențarea factorilor de protecție și diminuarea, până la anularea acțiunii factorilor nocivi/de risc, care influențează direct viața și activitatea copiilor și adolescenților. În acest sens, consilierea parentală este o educație cu valențe formative. Ea este

menită să ajute și să sprijine activitatea părinților pentru a realiza dezvoltarea optimă, la nivel de calitate și eficiență a copiilor și adolescenților [3, p.48-49].

*Scopul cercetării* constă în elaborarea, experimentarea și validarea modelului psihologic de consiliere parentală, centrat pe armonizarea relațiilor copii-părinți, care ar încorpora fundamentele teoretico-aplicative ale procesului vizat.

Relația dintre părinți și copii are o importanță decisivă pentru formarea personalității copilului. Stilul de comunicare în familie, particularitățile de educare și pozițiile părinților în raport cu copilul sunt determinate și reglementate de formarea la părinți a imaginii copilului, care este caracterizată printr-un portret psihologic al copilului în viziunea părinților. Bazată pe fenomenul percepției sociale, imaginea de sine este „expresia concretizată a modului în care se vede o persoană” (Dicționar de Psihologie, 1997), ea se referă la reprezentarea și evaluarea pe care individul le face despre el însuși în diferite etape ale dezvoltării sale și în contexte diferite. Imaginea de sine este așadar percepție și valorificare a ideilor despre sine, a propriilor judecăți și valori, a propriilor capacități și deprinderi. Constituită dintr-o dimensiune sociologică și alta psihologică imaginea de sine implică nu numai o interiorizare a atitudinilor sociale ci se bazează și pe judecățile de valoare emise de alții într-un anumit context socio-cultural în care are loc interacțiunea eu—celălalt. [1, p.114]

La întrebarea „Cine influențează cel mai mult imaginea de sine a copiilor?”, răspunsul este simplu: familia. În opinia autoarei Cuznețov L., familia reprezintă mediul natural, care este cel mai apropiat și trebuincios pentru dezvoltarea și formarea personalității umane. Familia constituie primul nucleu socioeducational, iar acesta dacă lipsește, copilului i se vor construi cu timpul niște ziduri imense, care-l vor împiedica să socializeze cu semenii, să-și satisfacă diverse nevoi sociale, precum afilierea la un grup de aceeași vârstă, să se autorealizeze în mediul social, să-și câștige propriile drepturi sociale, să-și obțină propria autoafirmare în societate etc. Familia este unul dintre cei mai importanți factori care formează imaginea de sine a copilului. Influența ei este eficientă în măsura în care îi oferă „rădăcini” copilului, apoi îi dă „aripi” să poată zbura. Viața copiilor este influențată, în principal, de mediul familial; este sursa primară de dezvoltare a imaginii de sine. Până când copilul începe școala, familia rămâne cea mai importantă temelie a învățării. Acest lucru se extinde mai târziu la colegi, la profesori și la alte persoane importante din afara familiei. Părinții acționează ca niște oglinzi pentru copiii lor, din perspectiva faptului că aceștia învață despre ei înșiși de la părinți. Pe măsură ce copiii cresc, alți factori semnificativi își preiau influența, precum profesorii sau prietenii din grupul de referință care vor avea un impact pozitiv sau negativ în formarea imaginii de sine. Acțiunea pe care o exercită familia asupra copilului se reflectă în climatul educativ din familie și în conduitele manifestate pentru a educa imaginea de sine a copilului. Climatul familial este capabil de a răspunde la cerințele incipiente ale copilului, datorită strânsei legături dintre membrii familiei și favorizează debutul personalității și al concepției sale despre lume. Cele dintâi experiențe din cadrul familiei au un caracter informativ și unul afectiv, fiind în același timp intens și aproape lipsit de diferențiere. A fost demonstrat faptul că fiecare modalitate de înțelegere (percepere) la copil este precedată de o „cunoaștere afectivă” [apud 2, p.55]. Aceleași constatări ne oferă studiul realizat de Vîrlan M. și Țurcan C. [8] concluzionând că atunci când părintele își acceptă necondiționat copilul, manifestă un interes pozitiv față de el, adolescentul poate să-și formeze o imagine de sine mai ridicată. Dacă însă părinții sunt ostili cu copiii, inconsecvenți în educația lor, atunci asta se răsfrânge negativ asupra imaginii de sine a adolescentului.

Plecând de la cercetările existente vom testa calitatea relației părinte - copil, pe de o parte, utilizând ca indicator al bunăstării (adaptării) copilului - imaginea de sine, măsurată prin intermediul scalei Evaluarea imaginii de sine, elaborată de N. Mitrofan, pe de altă parte, indicatorul competenței parentale, care descrie o amplă paletă a dimensiunilor: cunoaștere, suport afectiv și managementul stresului, disciplinare, managementul, timpului și managementul crizelor. Astfel consilierul va putea să conlucreze cu familia, să fie mai aproape de copil, să înțeleagă stilul de viață al familiei, modul de viață al lui, relațiile dintre membrii familiei, și acele domenii care trebuiesc optimizate pentru îmbunătățirea relației copil-părinte.

*Ipoteza cercetării:* ne așteptăm ca modelul psihologic de consiliere parentală, care încorporează, reperatele teoretico-aplicative ale consilierii psihologice va conduce spre armonizarea relațiilor preadolescenți-părinți.

*Baza experimentală a cercetării:* Pentru atingerea obiectivelor stabilite am inclus în cercetarea noastră un număr de 30 subiecți preadolescenți (cu vârste cuprinse între 12-14 ani), elevi ai LT Adrian Păunescu, Sat Copăceni, raionul Sângeri, cât și câte un părinte al acestora (cu vârste cuprinse între 32- 52 ani) care au participat la experimentul de constatare. La experimentul formativ au participat 10 subiecți-părinți, criteriul de selectare a acestora fiind scoruri reduse la competența parentală și acceptarea participării la studiu.

*Descrierea metodelor:* Chestionarul de investigare a competenței parentale (C.C.P.) elaborat de S. Glăveanu; Chestionarul Cât de puternică este imaginea de sine? elaborat de N. Mitrofan.

În urma experimentului de constatare prin Diagnosticarea „Cât de puternică este imaginea de sine?” elaborat de N. Mitrofan și a analizei chestionarelor adolescenților am obținut următoarele rezultate: 30% dintre subiecți au o imagine de sine scăzută. 53% dintre preadolescenți prezintă o imagine de sine mediu conturată; și doar 17% prezintă o imagine de sine puternic conturată.

L. Savca (2003) menționează că stilul educațional democrat din familie, în care predomină relații armonioase, bazat pe o atitudine afectuoasă, rațională din partea părinților, creează condiții de dezvoltare multilaterală a copilului. Părinții care aplică acest stil educațional, îl ajută și oferă copilului soluții în rezolvarea problemelor, acordă libertate în luarea deciziilor. Acumulând o experiență pozitivă, copilul din frageda copilărie își formează o imagine de sine pozitivă. Stilul educațional democrat educă o personalitate sociabilă, comunicabilă, încrezătoare în sine, cu spirit de inițiativă, deschisă, nonconformistă, cu sentimentul siguranței, echilibrată, fermă în acțiunile sale [6, p. 60-61].

La Chestionarul de investigare a competenței parentale pe un eșantion format din 30 de subiecți-părinți preadolescenților am obținut că preadolescenților cu o imagine de sine scăzută li se asociază un nivel slab de competență parentală; celor cu nivel mediu al imaginii de sine li se asociază rezultatele părinților cu un nivel mediu de competență parentală; iar celor cu o imagine de sine înaltă – un nivel înalt al competenței parentale. Rezultatele au arătat că imaginea de sine pozitivă la adolescenți este corelată cu o bună calitate a relațiilor de familie și cu o bună calitate a atitudinilor parentale.

Intervenția noastră a constat în alcătuirea, aplicarea și constatarea efectului unui model psihologic de consiliere parentală spre armonizarea relațiilor copii-părinți. Intervenția a durat 6 ședințe. Rațiunea acestui model de consiliere parentale este de a oferi un suport teoretic, emoțional asupra explorării și gestionării propriilor gânduri, emoții și comportamente dar și în raport cu proprii copii, dezvoltarea competențelor parentale. Astfel programul include o îmbinare echilibrată între teorie și practică, făcându-se trecerea de la ascultarea activă, spre exerciții și lucrul în grup. O altă idee urmărită prin acest model de consiliere parentală este de a oferi părinților posibilitatea de a discuta diverse probleme, temeri, incertitudini, cu care se pot confrunța în creșterea, educația copiilor, precum și dezvoltarea abilităților de comunicare în echipă, suport reciproc, empatie în grup. Activitatea consilierului se focalizează pe: consilierea părinților pentru depășirea unor situații de dificultate (conflicte intrafamiliale, monitorizarea emoțiilor, etc.) care pun în pericol dezvoltarea copiilor sau care generează riscuri de separare a copiilor de mediul lor familial; informarea părinților în vederea acoperirii nevoilor copiilor; consolidarea abilităților și cunoștințelor părinților privind îngrijirea și educarea copilului; sprijinirea copiilor care au dificultăți de dezvoltare și/sau integrare în școală.

Strategiile de intervenție au fost evaluarea unor situații problematice; dezbateră în grup; exerciții de autocunoaștere; experiențe de încurajare; metafora; tehnici de relaxare, cu scopul rezolvării unor probleme legate de afectivitate, trăirea experiențelor trecute sau elaborarea altor noi.

În continuare vom descrie câteva tehnici aplicate în model psihologic de consiliere parentală:

**Cum să rămâi reglat emoțional și să-ți folosești rațiunea.** „...Nu este ușor să reprezinti pentru copil acele mâini sigure, minte reflexivă și corp alinător. Este cu atât mai complicat atunci când lucrezi cu copii ce aduc un bagaj de probleme comportamentale, scenarii relaționale de mare forță, strategii de supraviețuire/apărare încastrate, precum și emoții și senzații corporale incredibil de puternice. Aceste trăiri pot la un moment dat să activeze puncte sensibile și să declanșeze reacții negative puternice (inclusiv în legătură cu propriile traume relaționale și de dezvoltare), devenind și mai intense atunci când aceste traume și pierderi rămân nerezolvate, neprocesate, ca niște răni deschise. De exemplu, când punctele sensibile ale părintelui sunt activate, echilibrul ei este destabilizat, aceasta este provocată de factori declanșatori, devenind preocupată sau absorbită de propria traumă și propriile experiențe de pierdere. Și această persoană poate intra în modul de supraviețuire „fugă luptă sau înghețare”, funcționând mai curând în baza istoriei personale relaționale/de atașament decât în rolul de persoană de îngrijire/parentaj. În acele momente, pierdută într-un ocean de emoții, simțindu-se copleșită, funcționând cu motoarele la maximum, dar fără combustibil ori rătăcită într-o „falie în timp”, părintelui îi poate fi dificil să citească emoțiile copilului, să se conecteze și să răspundă adecvat la stările emoționale ale acestuia. Ar putea deveni hipervigilentă, hiperreactivă, cu reacții exagerate, s-ar putea simți amenințată, criticată și/sau ar putea interpreta lucrurile în sens negativ, luându-le ca pe un atac personal.

Toate acestea ar putea deveni un obstacol major în încercarea de a face parentaj pe deplin conștient, ducând la exacerbarea unor situații și trăiri, făcând și mai dificilă conectarea și întărirea relațiilor părinte-copil, mai degrabă decât să le dezamorseze. Este esențial, deci, ca părinții din jurul copilului să fie încurajați să recunoască ce tipare le sunt activate, care îi trag în jos ca niște nisipuri mișcătoare sau îi copleșesc ca o avalanșă. Până la urmă, una dintre modalitățile cele mai bune prin care copiii învață cum să-și exprime și să-și regleze emoțiile este prin observarea modului în care adulții din jurul lor își identifică emoțiile, le procesează și răspund la ele. Devine și mai dificil pentru părinți să se acordeze la emoțiile copiilor lor dacă ei înșiși nu sunt în stare să se acordeze la propriile lor emoții, gânduri și senzații. Pe scurt: „Fii conștient, nu confuz”.

Această poziție rațională și reglată îi spune copilului că se află pe mâini sigure, monitorizat de o minte reflexivă și în preajma unui corp alinător. De asemenea, printr-o astfel de atitudine, este încurajat să-și organizeze și verbalizeze trăirile, mai degrabă decât să rămână prins în emoțiile persoanei de îngrijire sau într-o situație de escaladare emoțională reciprocă (de exemplu, când furiei i se răspunde cu furie într-o confruntare ce vizează poziția de putere).

Prin urmare, sperăm că această poziție parentală va diminua situațiile de conflict părinte-copil și luptele de putere, sporind interacțiunile pozitive părinte-copil, învățându-l în tot acest timp pe copil și arătându-i un alt fel de a se comporta și a fi într-o relație”[9].

**Joc de rol.** Participanții se grupează perechi, care vor exersa rolul de mamă și respectiv – tată; părinte și copil. Moderatorul propune o situație care provoacă nemulțumire legată de familie, relația cu copilul. Perechile alcătuiesc scenariile, împart rolurile și prezintă situația, apoi fiecare participant își expune opinia asupra comportamentului jucat. Se discută circumstanțele care au generat situațiile prezentate.

**Stiluri parentale.** Participanții formează 4 echipe (divizarea în echipe prin decupajele alese). Se distribuie în fiecare grup informația foarte simplificată cu descrierea unui stil parental (părintele liberal, părintele-cloșcă, părintele democrat, părintele de ghiață). Se citește, se discută (cu sprijinul moderatorului). Se fac analogii cu experiența personală a fiecărui participant (dacă au întâlnit astfel de părinți...). Se completează păianjenul cu descrierea stilului propus (caracteristici pozitive, negative). Se descrie (verbal, în scris, grafic...) portretul copilului unui părinte de acest stil (cum se simte, ce fel de copil crește...). Fiecare grup prezintă stilul parental analizat prin jocul de rol.

**Cum să-ți păstrezi echilibrul în timpul unui conflict.** Participanții desenează/pictează/fac un cerc. „... În interiorul cercului, folosind diverse culori, forme și mărimi, indică în ce măsură persoana ta de îngrijire ți-a dat din aceste emoții de bază: tristețe, frică, bucurie, furie, rușine și curiozitate. Reflectează și explorează ce anume este surprinzător/interesant în răspunsul la exercițiul de mai sus. Gândește-te dacă și în ce fel acest lucru a avut un impact asupra relației tale prezente cu tristețea, frica, bucuria, furia, rușinea și curiozitatea; Reflectează la următoarele: Când ai trăit... (furie, tristețe, frică și rușine) în copilărie, cum te-ai calmat sau te-ai consolat? Ce au făcut sau ce nu au făcut părinții tăi/ persoanele de îngrijire pentru a te susține cu aceste emoții? Când ai trăit... (bucurie, entuziasm sau curiozitate) în copilărie, cum au răspuns/ cum te-au încurajat părinții tăi/persoanele de îngrijire? Cât de asemănătoare sau diferită este această situație în relațiile tale prezente ca adult și/sau în modul tău de parentaj?”

În urma retestării părinților care au participat la experimentul formativ am obținut o diferență a mediilor scorurilor la competențe parentale, acestea fiind în ușoară creștere. Totodată retestând copiii subiecților participanți pentru a vedea dacă s-a produs schimbări la variabila imaginea de sine, rezultatele prezintă și ele o ușoară creștere, ceea ce confirmă încă odată corelația dintre competențele parentale și imaginea de sine la copii. Putem concluziona că datorită aplicării modelului psihologic de consiliere parentală sa îmbunătățit interacțiunea dintre copii și părinții.

Ca psihologi, avem datoria de a ne implica activ în creșterea gradului de conștientizare a nevoii și a oportunității pe care educația și consilierea le oferă pentru îmbunătățirea relațiilor din cadrul familiei, pentru o mai bună dezvoltare și evoluție personală și familială. Alături de noi, medicii, asistenții sociali, părinții, profesorii pot contribui și ei la acest efort de educare. Avem datoria profesională de a populariza în rândul populației cunoștințele actuale privind importanța și complexitatea interacțiunii părinți-copii și rolul central al familiei ca mediu optim pentru creșterea, dezvoltarea și educarea tinerei generații.

#### **Bibliografie:**

1. Bonchiș Elena (coord.) Dezvoltarea umană. Aspecte psiho-sociale. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 2000. ISBN 973-9329-77-2
2. Bratu Rodica. Familia - un factor de influență asupra imaginii de sine la adolescenți. În: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/55-67\\_3.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/55-67_3.pdf)
3. Cuznețov Larisa. Consiliere parentală. Ghid metodologic. Larisa Cuznețov. Ministerul Educației al Republicii Moldova, UPS „I. Creangă” din Chișinău. - Ch.: Primex-Com, SRL, 2013. ISBN 978 – 9975 – 4253 – 8 -4.
4. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău. Chișinău, CEP USM, 2008 ISBN 9789975707176
5. Enăchescu C. Tratat de psihanaliză și psihoterapie. Iași: Polirom, 2003. 392 p. ISBN 973-681-777-6
6. Savca, L. Psihologia personalității în dezvoltare. Chișinău, 2003.
7. Vasile Diana Lucia. Introducere în psihologia familiei și psihosexologie. București: Editura Fundației România de Mâine, 2007. 160 p., ISBN 978-973-725-873-1.
8. Vîrlan M., Țurcan C. Relația dintre imaginea de sine a adolescenților și relațiile lor interpersonale cu părinții și semenii. În: Psihologie, 4, 2011 pp.17-23
9. Treisman Karen. Instrumentar de tehnici terapeutice creative: cum lucrăm cu adolescenții și copiii cu trauma de dezvoltare; trad. de Rădulescu R. București: Ed. Trei, 2020. ISBN 978-606-40-0725-4

**CZU 316.7:159.922**

## **ХАРАКТЕРИСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

**Анна КРУТОЛЕВИЧ**, кандидат психологических наук, доцент,  
**Алла РАВИНА**, студент,



**Annotation.** *A person is the subject of numerous and diverse relationships, so the problem of interpersonal relationships is one of the priorities in psychology. Interpersonal relations characterize the interaction between people. R. Bales identified the following types of interactions, which are in four areas: in the field of positive emotions: solidarity, consent; in the field of problem solving: suggestion, indication, opinion; in the field of problem-setting: request for information, request for opinion; in the field: disagreement, creating tension [1, c. 89].*

**Keywords:** *interpersonal relationships, tension, alienation, conflict, aggressiveness*

Д.И. Фельдштейн пишет о том, что «отношения как свойства социального мира определяют почти все основные целевые, смысловые и ценностные характеристики различных форм и условий жизни человека во всех сферах его проявлений. Многие принципиальные определения этого явления в его сущностно-смысловых, структурно-содержательных характеристиках и даже в функциональном плане до сих пор не раскрыты. Актуальность приобретают проблемы субъекта отношений, пространства отношений, иерархии составляющих его компонентов» [25, с. 7].

В психологической науке отсутствует однозначное и четкое понятие «отношение», а потому не разработаны формы и методы его изучения, на что уже указывала Л.И. Божович «через изучение собственного отношения ребенка к действительности и, прежде всего, к общественной деятельности есть путь к изучению его личности» [26, с. 34]. Так, Л.И. Божович указывает на объективную и субъективную стороны рассматриваемого понятия.

По мнению Т. Шибутани, межличностные отношения – это взаимные установки, которые вырабатываются и формируются у индивидов в процессе длительного контакта. Характер этих отношений определяется личностными особенностями людей, участвующих во взаимодействии. Следует учитывать модель межличностных отношений, складывающихся между людьми, участвующими в совместном действии: она создает еще одну матрицу, которая накладывает дополнительные ограничения на то, что каждый человек может или не может делать [28, с. 274]. Следовательно, межличностные отношения, по сравнению с другими типами отношений, предполагают определенные ограничения и ответственность за себя и человека, с которым контактируете.

В отношении человека к человеку необходимо различать объективную и субъективную стороны, стороны сознания и переживания человеком тех объективных отношений, в которых он находится с другими. Суть межличностных отношений заключается в том, что субъектом отношений является другой человек, при этом межличностные отношения имеют взаимную направленность. Эти межличностные отношения отличаются от таких типов, как самоотношение, отношение к объектам, межгрупповые отношения и, возможно, некоторые виды внутригрупповых отношений [34, с. 25].

База исследования: ГУО «Средняя школа № 33 г. Могилева».

Выборочную совокупность составили 68 учащихся в возрасте 15 – 17 лет.

В качестве методов математической статистики использовался коэффициент корреляции Пирсона.

Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария:

- методика «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновского).

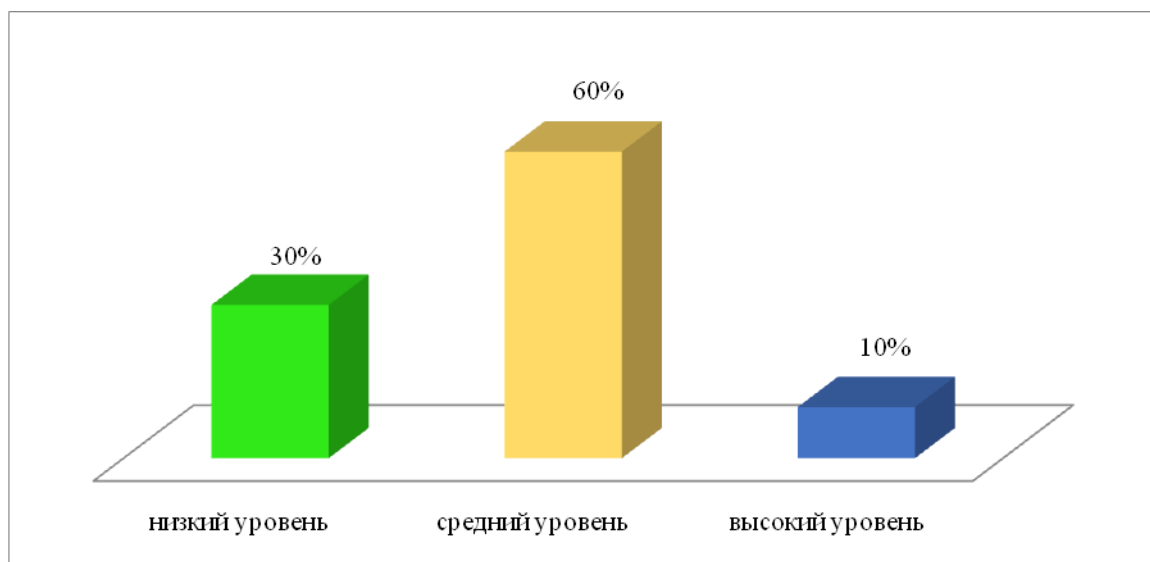
Тип межличностных отношений лиц юношеского возраста был изучен по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновского).

Результаты исследования межличностных отношений у лиц юношеского возраста, полученные по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновского), представлены в таблице 1.

**Таблица 1 – Результаты исследования межличностных отношений у лиц юношеского возраста, полученные по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновского)**

Шкалы	Уровень	Количество человек (n = 68)
Напряженность	низкий	20
	средний	41
	высокий	7
Отчужденность	низкий	23
	средний	39
	высокий	6
Конфликтность	низкий	13
	средний	50
	высокий	5
Агрессия	низкий	20
	средний	44
	высокий	4

На основании данных, представленных в таблице 1, представим на рисунке 1.1 результаты исследования выраженности напряженности в межличностных отношениях у лиц юношеского возраста (в %).



**Рисунок 1.1 – Результаты исследования напряженности в межличностных отношениях у лиц юношеского возраста, полученные по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновского) (данные представлены в %)**

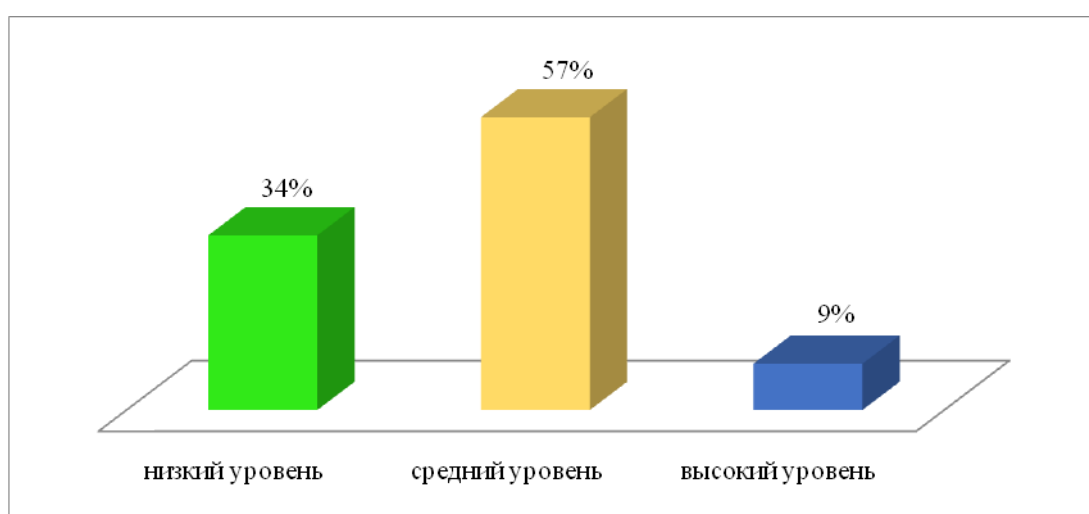
Согласно рисунку 1.1, доминирующим уровнем напряженности у лиц юношеского возраста (60%) является средний уровень напряженности, что свидетельствует об умеренно выраженной напряженности, необходимой для поддержания интенсивности

отношений. Юношам и девушкам характерно субъективное эмоциональное благополучие, ощущение комфорта в отношениях.

У 30% лиц юношеского возраста выявлен низкий уровень напряженности. Они не думают о том, как развиваются их отношения, возможно, не замечают реального отношения к ним других людей. Для них характерно большое количество социальных контактов, но отношения между людьми недостаточно глубоки и осмысленны, а поверхностны.

У 10% лиц юношеского возраста выявлен высокий уровень напряженности в межличностных отношениях, указывает на их чрезмерную сосредоточенность, озабоченность мыслями об отношениях, повышенную озабоченность отношениями, которые неустойчивы и вызывают тревогу и дискомфорт. Эта часть юношей и девушек склонна к резкости и грубости по отношению к другим людям.

На основании данных, представленных в таблице 1, представим на рисунке 1.2 результаты исследования выраженности отчужденности в межличностных отношениях лиц юношеского возраста (в %).



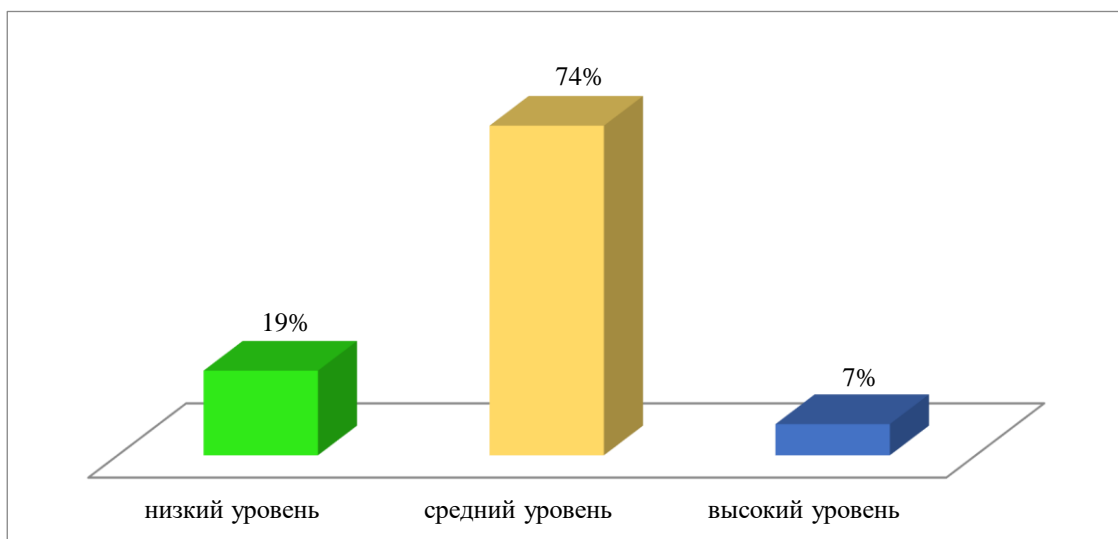
**Рисунок 1.2 – Результаты исследования отчужденности в межличностных отношениях у лиц юношеского возраста, полученные по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновского) (данные представлены в %)**

Согласно рисунку 1.2, у 57% юношей и девушек выявлен средний уровень отчужденности. Они чувствуют себя хорошо в обществе людей, стремятся к установлению близких, доверительных отношений с окружающими.

У 34% лиц юношеского возраста выявлен низкий уровень отчужденности. Они зависимы, проявляют конформность с целью избежать одиночества и «ненужности». Подчеркивают свою причастность к интересам большинства.

У 9% юношей и девушек выявлен высокий уровень отчужденности в межличностных отношениях. У них выражено стремление дистанцироваться от других людей. У них отсутствует доверие в межличностных отношениях, понимание, близость.

На основании данных, представленных в таблице 1, представим на рисунке 1.3 результаты исследования выраженности конфликтности в межличностных отношениях лиц юношеского возраста (в %).



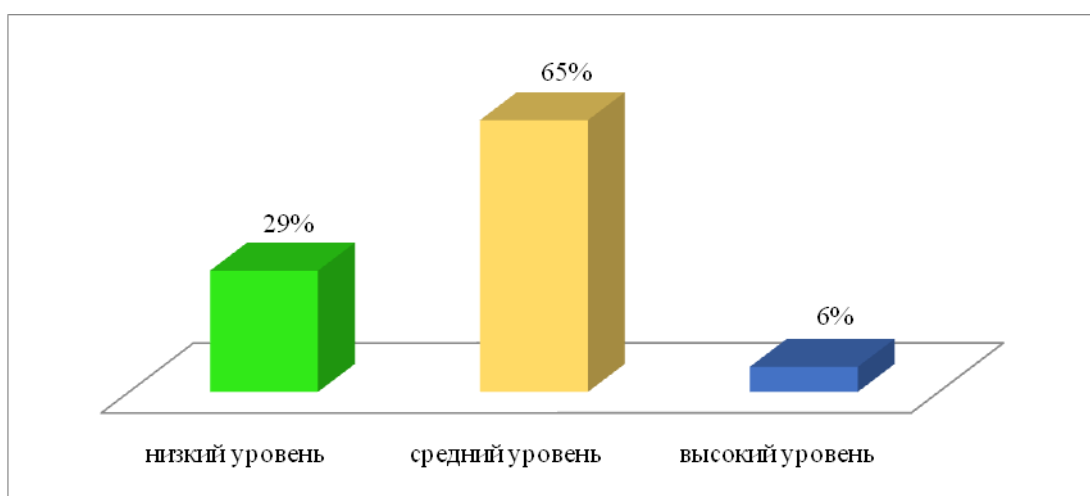
**Рисунок 1.3 – Результаты исследования конфликтности в межличностных отношениях у лиц юношеского возраста, полученные по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновского) (данные представлены в %)**

Согласно рисунку 1.3, у большинства лиц юношеского возраста (74%) выявлен средний уровень конфликтности. Конфликты, неразрешимые противоречия либо отсутствуют, либо конструктивно разрешаются.

У 19% юношей и девушек выявлен низкий уровень конфликтности. Это свидетельствует о их компромиссном поведении, уклонения от конфронтаций, противоречий между людьми. Они способны пойти на уступки, «жертвуют» личными интересами на благо сохранения взаимоотношений.

У 7% лиц юношеского возраста выявлен высокий уровень конфликтности в межличностных отношениях, что свидетельствует о противоречии, конфронтации в отношениях с людьми. Они сосредоточены на собственных интересах, стремятся удовлетворения собственных интересов, не принимая во внимание интересы оппонента.

На основании данных, представленных в таблице 1, представим на рисунке 1.4 результаты исследования выраженности агрессивности в межличностных отношениях лиц юношеского возраста.



**Рисунок 1.4 – Результаты исследования агрессивности в межличностных отношениях у лиц юношеского возраста, полученные по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновского) (данные представлены в %)**

Согласно рисунку 1.4, у большинства юношей и девушек (65%) выявлен средний уровень агрессивности в межличностных отношениях. В межличностных отношениях стремятся позиционировать себя «на равных», тактичны, дружелюбны, нацелены на сотрудничество, искренни и непосредственны. Они не допускают выражения враждебности, зависти, негативной критики и раздражения по отношению к другим.

У 29% лиц юношеского возраста выявлен низкий уровень агрессивности. Они мягкосердечны, альтруистичны, гиперсоциальны. Это также может указывать на тщательное сокрытие или контроль собственных агрессивных намерений.

У 6% юношей и девушек выявлен высокий уровень агрессивности в межличностных отношениях. Они стремятся к подчинению себе окружающих для использования их в своих целях. Проявляют резкость, грубость, косвенную агрессию в отношениях с окружающими.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что у большинства юношей и девушек доминирующим уровнем напряженности, отчужденности, конфликтности и агрессивности, является средний уровень. Для них характерна умеренно выраженная напряженность, необходимая для поддержания интенсивности отношений. Юноши и девушки чувствуют субъективное эмоциональное благополучие, комфорт в отношениях.

У десятой части лиц юношеского возраста выявлен высокий уровень напряженности, отчужденности, конфликтности, агрессивности в межличностных отношениях, что свидетельствует о противоречии, конфронтации в отношениях с людьми. Они сосредоточены на собственных интересах, стремятся удовлетворения собственных интересов, не принимая во внимание интересы оппонента.

У третьей части лиц юношеского возраста преобладает низкий уровень напряженности, отчужденности, конфликтности, агрессивности в межличностных отношениях. Они не думают о том, как развиваются их отношения, возможно, не замечают реального отношения к ним других людей.

#### **Библиография**

1 ДУХНОВСКИЙ, С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб, 2010. 141 с.

2 ФЕЛЬДШТЕЙН, Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы. Национальный психологический журнал. 2010, № 2, с. 6-11.

3 БОЖОВИЧ, Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. Воронеж: МОДЭК, 2001. 349 с.

4 ШИБУТАНИ, Т. Социальная психология / Пер. с англ. В.Б. Ольшанского. – Ростов н/Д, 2009. 544 с.

5 ЦЕРКОВСКИЙ, А.Л. и др. Психология межличностных отношений: конспект лекций. Витебск: ВГМУ, 2017. 71 с.

**CZU 811(072.2)**

### **ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Елена СИРОТА**, доцент кафедры славистики, кандидат филологических наук,  
Бельцкий Государственный Университет „Алеко Руссо”  
Республика Молдова

**Надежда СУША**, студент,  
Славянский Университет Республики Молдова,  
/Республика Казахстан/

**Abstract:** *This article presents the psychological and pedagogical aspects of the peculiarities of teaching foreign languages to junior schoolchildren, many years of practice, indicating the possibilities of systematic teaching of foreign languages at primary school age in the primary education system.*

**Keywords:** *game, children, primary education system, intensive development, skill, memorization, visual materials*

Знание физиологии, психологии, закономерностей развития и индивидуальных особенностей современных младших школьников позволяет преподавателям выбирать эффективные методы работы, и в этом случае обучение иностранному языку будет способствовать интеллектуальному, личностному, эмоциональному развитию детей. Основная цель обучения иностранному языку младших школьников – привить интерес к изучению языка через игру. Игра вызывает интерес у ребенка, дает ему возможность проявить себя в увлекательной деятельности, помогает запоминать иностранные слова и фразы. Именно в этом возрасте дети тратят меньше энергии, они любознательны, а потому легче принимают правила «новой игры». Играя, он познает мир. Работая творчески, любое упражнение можно превратить в игру – любимый, известный ребенку способ познания мира. Игра способствует повышению интереса детей, обеспечивает устойчивое внимание детей к содержанию занятий и более прочному усвоению языкового материала. Современная программа образования младших школьников ориентирует педагогов на новый гуманистический подход к ребенку как к развивающейся личности, нуждающейся в понимании и уважении ее интересов и прав. В связи с этим любое обучение, в том числе и обучение иностранному языку, должно быть направлено на развитие ребенка. Однако остается актуальным ряд вопросов, в частности, возраст, с которого целесообразно начинать обучение иностранному языку и выбор эффективных методов обучения. В ходе наблюдения за процессом обучения младших школьников иностранному языку мы обнаружили, что педагоги не всегда ориентируются на психологические особенности, что выражается:

- в нерациональной организации пространства (расстановка парт по школьному принципу, отсутствие ковров и, как следствие, отсутствие места для игры, музыки, ритмической, театральной деятельности);
- в использовании преимущественно одного вида изобразительных материалов (картинок);
- игнорирование практической деятельности (рисование, лепка, аппликация, проектирование);

Опрос педагогов показал, что большинство из них преподают английский язык в школах, лицеях, гимназиях и имеют смутное представление об особенностях развития младшего школьника. Обратимся к исследованиям психологов и педагогов, чтобы выявить психолого-педагогические особенности и выявить наиболее важные из них. Младший школьный возраст на момент поступления в школу характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. Эта способность представляется нам наиболее значимой. Это связано с тем, что в процессе обучения ребенка необходимо запоминать слова, выражения на иностранном языке. Однако у ребенка младшего школьного возраста к окончанию 1 класса преобладает произвольная форма памяти, в которой отсутствует сознательно поставленная цель. Он легко и долго запоминает то, что вызвало его непосредственный интерес. Качество произвольного запоминания предметов, картинок, слов зависит от того, насколько активно ребенок действует по отношению к ним, в какой мере происходит их детальное восприятие, отражение, группировка в процессе.

Существенную роль играет слово. Если предметы, с которыми встречается ребенок, названы, то он лучше их запоминает. Решающую роль в развитии памяти играет возникновение мнемических действий, с помощью которых ребенок пытается

контролировать запоминание. Вот почему в процессе разучивания стишков, стихов и песен на иностранном языке важно произносить текст с помощью телодвижений, мимики, жестов. В течение всего младшего школьного возраста развивается внимание, повышается его устойчивость, увеличивается объем. Так же учащимся начальной школы трудно сконцентрироваться на однообразной, непривлекательной для них деятельности, в то время как в процессе эмоционально значимой ситуации они могут длительное время быть внимательными. Активное использование на занятиях по иностранному языку разнообразных игр (подвижных, игр с правилами, печатных, настольных, игр-драматизаций, ролевых игр и др.) и смена деятельности позволяют поддерживать внимание на достаточно высоком уровне. Несмотря на то, что к 6 годам повышается устойчивость внимания, тем не менее оно еще слабо развито. Установлено, что дети к шести – семи годам способны активно и продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 10-15 минут. Первую половину урока лучше посвятить введению и закреплению нового языкового материала в различных игровых ситуациях, при этом количество одновременно предъявляемых новых предметов (игрушек, картинок) должно быть не более трех-четырех. Важно не только назвать предмет на иностранном языке, но и обратить внимание ребенка на детали и выделить характерные черты. Это связано с тем, что ребенок 6 лет может одновременно воспринимать три предмета с достаточной полнотой, детализацией. К шести годам повышается направленность воображения ребенка и устойчивость его представлений, что находит выражение в увеличении продолжительности игры на одну тему, в более детальном предварительном планировании ее хода. Считается, что ребенок 6 лет получает более 80% информации. Развитие речевого аппарата младшего школьника дает ему возможность правильно произносить все звуки родного языка, поэтому обучение иностранному языку может способствовать повышению культуры детской речи, ее интонационной выразительности, темпа, ритма за счет использования скороговорок, стишков, песенок, игр-драматизаций на иностранном языке в процессе обучения. Особое значение в этом возрасте имеет развитие фонематического слуха - способности воспринимать звуки речи на слух, различать и обобщать их в словах как смысловозначительные единицы. Специалисты отмечают чувствительность детей к языковым явлениям, которая проявляется в способности понимать и употреблять новые слова, их формы и сочетания по аналогии с ранее выученными словами, формами и их сочетаниями. К 6 годам совершенствуется синтаксическая сторона речи ребенка. Увеличивается количество общих предложений с однородными членами, обобщающими словами, увеличивается объем простых и сложных предложений, что свидетельствует о развитии у детей словесно-логического мышления. Оптимальный возраст для изучения иностранного языка – 6-7 лет.

При работе с младшими школьниками используется: - принцип системного взаимодействия:

-учитель - ребенок-родитель-ребенок;

- наглядность, у дошкольников развита образная память, причем «чем ярче первое впечатление, тем оно продолжительнее»;

- принцип группового взаимодействия и принцип комплексного обучения, т.е. использование в одном занятии, основанном на игре, различных видов деятельности, вызывающих у участников группы живой интерес - принцип «опережающего обучения»;

- принцип учета индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка;

- комфорт и создание ситуации успеха для каждого ребенка и на каждом занятии;

- погружение в язык ребенка;

- Принцип активации основных каналов восприятия ребенка.

Программа работы с младшими школьниками должна быть направлена на: - сохранение и укрепление физического и психического здоровья и безопасности детей, обеспечение их эмоционального благополучия; - овладение основами грамотности в различных ее

проявлениях (учебной, языковой, естественнонаучной, гражданской); - развитие ребенка как субъекта отношений с людьми, с миром и с самим собой; а также сохранение и поддержка индивидуальности каждого ребенка.

Основными характеристиками возрастных этапов формирования языковой способности являются:

1. Осознание на доступном для детей уровне того, что есть люди, говорящие на другом языке, а значит, их жизнь устроена иначе, чем та жизнь, которую дети видят вокруг себя. Этот этап характеризуется в усвоении языка тем, что формируется первичная способность различать язык, отличать его от родного и другого иностранного, если он находится в окружении ребенка.
2. Понимание того, что другие люди в чем-то похожи на нас, что хотя они живут и общаются по-другому, но законы их жизни и общения в чем-то схожи с нашими.
3. Формирование умения «видеть» ситуацию общения, различать действующих лиц и то, что они сказали, поняли они друг друга или нет, как отреагировали их собеседники.
4. Развитие умения понимать, «читать» ситуацию не только по словам, но и по жестам, мимике, иллюстрациям.
5. Воспитание умения выделять отдельные словосочетания, а затем и слова в них, использовать их уместно в ситуации.

После прохождения каждой темы осуществляется контроль знаний и умений детей. Для этого используются специально разработанные тестовые задания для индивидуального контроля. Задания, предлагаемые в качестве контроля, должны быть знакомы детям: т.е. должны соответствовать пройденному материалу и направлены на:

- приобретение первичных коммуникативных навыков детей;
- формирование доброжелательного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы.

Именно такое содержание образовательного процесса способствует выявлению и развитию способностей детей, дает возможность самореализации ребенка. Конечной целью обучения иностранным языкам является формирование гармонично развитой личности ребенка. Изучение иностранных языков в младшем школьном возрасте не только стимулирует развитие общих речевых способностей ребенка, но и закладывает основу для успешного и непринужденного общения на иностранном языке в будущем. Многие родители ошибочно полагают, что серьезное изучение английского языка начнется в старших классах, когда дети читают и переводят большие тексты, пересказывают их, учат темы и т. д., а в начальной школе все игры, песни, сказки, анекдоты, мультфильмы, рисунки, какие-то поделки («Зачем?», спросит родитель) на уроке английского — это все сплошное развлечение, а не обучение. Однако позитивное отношение к дальнейшему обучению зависит от того, как младшие школьники сделают свои первые шаги в изучении английского языка. В психологии и педагогике существует ряд исследований, раскрывающих психолого-педагогические, психолингвистические, физиологические особенности детей младшего школьного возраста. Однако в настоящее время диссертационное исследование по проблеме обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста в системе практически не имеет единых требований. Учитывая растущую потребность общества в обучении детей иностранному языку, педагогам становится важным овладение специальными методиками раннего обучения английскому языку, технологиями организации, планирования и контроля образовательного процесса в начальной школе. Ребенок до девяти лет – специалист по овладению речью. После этого периода мозговые механизмы речи становятся менее гибкими и не могут так легко приспособиваться к новым условиям. После 10 лет приходится преодолевать множество препятствий. Мозг ребенка обладает специализированной способностью к иностранному языку, но с возрастом она снижается. Формы обучения должны быть направлены не на овладение как можно большим



количеством лексических единиц, а на воспитание интереса к предмету, развитие у ребенка коммуникативных навыков, способности к самовыражению. Важно добиться определенных качеств владения материалом, которые должны позволить ребенку при минимуме средств, предполагая последующее увеличение языковых единиц в компетенции ребенка, использовать их ситуативно и осмысленно. Психологи доказали, что игра «оправдывает» переход на новый язык. Это и интересный вид работы для ученика, и аналог языковых упражнений для учителя, благодаря которому развиваются навыки всех видов речевой деятельности. Игровые методики выполняют множество функций в процессе развития ребенка, облегчают процесс обучения, помогают усваивать увеличивающийся с каждым годом материал и ненавязчиво развивать необходимые компетенции. В любом случае ребенок учится действовать в команде, уметь находить подходы к другим людям. В заданиях с соревновательным моментом дети неизбежно вступают в конфликты, но это хороший опыт их преодоления. Ведь каждая обида не позволит игре, а значит, получить ожидаемую радость. Игра помогает обучать как устной, так и письменной форме речи. Подготовив карточки с заданиями, приглашениями или составив меню, дети в раннем возрасте развивают коммуникативную компетенцию. Таким образом, элементы ролевой и коммуникативной игры облегчают процесс социализации, так как в играх наряду с соревновательным моментом присутствует еще и сотрудничество, партнерство. Игровые задания готовят детей как к устному, так и к письменному общению.

Уроки иностранного языка с детьми младшего школьного возраста требуют творческого отношения педагога к процессу обучения. Это дает широкие возможности для использования методов проектирования в классе. Работа над проектами может строиться в группах или индивидуально. Следует отметить, что метод проектов помогает детям овладеть рядом компетенций, таких как готовность работать в команде, брать на себя ответственность за выбор, разделять ответственность с членами команды, анализировать результаты деятельности. В них школьник получает возможность рассказать о своих привычках, любимых вещах в сравнении с такими же явлениями в иноязычных странах. Кроме того, что проекты создают мотив для изучения языка и культуры, они учитывают основные особенности младших школьников, они также учат школьников учиться, выполнять различные виды работ – собирать информацию, систематизировать текст, брать интервью, делать аудиозаписи и т.д. Ребенок учится работать самостоятельно, использовать разные источники информации и новые технологии.

#### **Библиография**

1. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учитель о психологии шестилетних детей: Книга для учителя. — Москва: Просвещение, 1988. — 190 с.
2. Психология игры: 2-е изд. - М.: Туманит, ВЛАДОС, 1999. а. 360 стр. 1. Пенфилд В., Робертс Л.
3. Речь и механизмы мозга. - Л.: Медицина, 1964. - С. 21
2. Артемов В.А. 4. Психология обучения иностранному языку. - М.: Педагогика, 1969. 3. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам. - // ЯИШ, 2001, № 4.
4. Вятутнев М.Н.
5. Преподавание иностранного языка в начальной школе. // Иностранный язык в школе, 1990. - № 6. 5. Гальскова Н.Д. Об итогах второго года экспериментального обучения иностранным языкам в начальной школе. // Иностранный язык в школе, 1990. - №1.
6. Гальскова Н.Д., Никитенко З.И. Процесс обучения иностранным языкам в начальной школе. // Иностранная литература в школе, 1994. - № 1. 7. Дианова Е. М., Костина Л. Т.
7. Ролевая игра в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. - 1988. - № 3. - с. 12-16 8. Димент Л. Г. Организация игры на уроке // 8. Иностранные языки в школе. - 1987. - № 3. - С.10-16. 9. Колесникова О. А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 1989. - № 4. - с. 38-42. 10.

9. Пассов Э.И. Коммуникативный метод обучения говорению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1985.
10. З.С. Из истории развития воспитательных систем для детских оздоровительных лагерей и положения на современном этапе. Инновации в педагогике и психологии, 2019, №6, с. 70-78. <http://dx.doi.org/10.26739/2181-9513-2019-6-11>

CZU 61:159.923.2

## ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ КАК ЧАСТЬ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ И ЕЕ РОЛЬ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

**Анна КРУТОЛЕВИЧ**, доцент кафедры психологии,  
кандидат психологических наук,  
**Алексей ЖАКУН**, студент,  
Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины,

***Abstract:** The article provides a theoretical review of studies that study aspects of organizational support and its role in the prevention of stress in health workers, and also reviews the most significant reliable and adapted empirical methods for studying the phenomenon.*

***Keywords:** perceived organizational support, stress prevention in medicine, psychological assistance to health workers.*

Актуальность проблемы организационной поддержки медицинских работников, связана с тем фактом, что нынешняя ситуация пандемии COVID-19 привела к повышенной интенсивности трудовой деятельности в медицинской сфере. Как следствие, возрос риск психоэмоциональной перегрузки медработников, ввиду деятельности в постоянно эмоционально напряженных условиях, обусловленных ответственностью за жизнь пациентов, что является существенным источником хронического стресса с дальнейшим негативным влиянием на психическое и физическое здоровье медработников. От общего состояния здоровья работника зависит, насколько быстро он может восстановить силы после рабочей смены, ведь эффективность и качество оказания экстренной медицинской помощи напрямую связаны с качеством его диагностических, клинических и тактических решений.

При проведении эмпирических исследований, медицинских работников относят к группе высокого риска психоэмоциональной перегрузки, связанной с профессиональной деятельностью [4]. Этот факт говорит о том, что медработникам требуется особая социальная поддержка в организации, для нивелирования негативных факторов рабочей среды. Весьма важно, чтобы при таких профессиональных особенностях, каждый медработник своевременно мог получить организационную поддержку. Однако не всегда предоставляемая организационная поддержка воспринимается медработниками как эффективная мера для профилактики психосоматического здоровья. Таким образом, для понимания эффективности организационной поддержки ее роли в структуре психологической помощи, возникает необходимость в более детальном рассмотрении данного феномена через теоретический обзор исследований изучающих аспекты и факторы организационной поддержки, а также важно обозначить наиболее значимые эмпирические методы исследования феномена.

Теория организационной поддержки Эйзенбергера и Роудса гласит, что для удовлетворения социально-эмоциональных потребностей и оценки преимуществ увеличения трудовых усилий сотрудники формируют общее представление о том, насколько организация ценит их вклад и заботится об их благополучии.

Для работников с организацией персонифицируются те, с кем они вступают в непосредственное взаимодействие в рабочем коллективе. На основании того, насколько позитивно окрашено это взаимодействие, у работника формируется представление о социальной поддержке. Индивидуальная оценка её уровня осуществляется во взаимодействии с непосредственным окружением, в особенности непосредственным руководителем. От умения руководителя работать с персоналом во многом зависит уровень стресса медработника, приверженность целям организации и как следствие, его личное представление о социальной поддержке в организации, что в зарубежной литературе обозначается термином «Perceived organizational support» (POS) что буквально означает воспринимаемая организационная поддержка.

Основная часть теоретических и практических научных работ по изучению организационной поддержки представлена зарубежными исследованиями, где данный феномен стал одним из значимых объектов клинико-психологических изысканий в контексте проблем профилактики стресса на рабочем месте и психического здоровья целом. Коллектив ученых из университета Дэлавера опубликовал результат масштабного метаанализа из трёхсот исследований воспринимаемой организационной поддержки. В данной работе была эмпирически обоснована устойчивая взаимосвязь высокого уровня воспринимаемой организационной поддержки и высоких показателей удовлетворённости трудом. Также в исследовании были рассмотрены выгоды организации от социальной поддержки сотрудников, такие как качество выполнения работы, культура трудового поведения, соблюдение техники безопасности и эмоциональная приверженность персонала. Согласно исследованию, высокий воспринимаемый уровень организационной поддержки снижает уровень стресса. Это происходит благодаря формированию у работника уверенности, что организация ценит его трудовой вклад и заботится о его благополучии и при необходимости придет на помощь в трудной ситуации. Следовательно, организация, формируя воспринимаемую организационную поддержку, развивает чувство долга у работника.

В отечественной литературе встречаются лишь единичные публикации, посвященные проблеме организационной поддержки. А.Н. Крутолевич изучала воспринимаемую организационную поддержку работников экстренных служб. В результате исследования, автором на основании значимой корреляции делается предположение о более высоком уровне адаптации у сотрудников с высшим образованием и в целом о выраженной связи между воспринимаемой поддержкой и уровнем самооценки работников [1].

Отечественные исследования коммуникационного направления организационной поддержки находят отражение в освещении вопроса наставничества на рабочем месте. Данный механизм организационной поддержки необходим в ситуациях, когда подчиненные не обладают необходимыми навыками и компетентностью, испытывают нехватку информации и проблемы с адаптацией на новом рабочем месте. В своем полном виде, наставничество представляет собой особый вид социальной поддержки для новых членов трудового коллектива, необходимый для полноценной адаптации, профилактики межличностных столкновений и повышения качества и эффективности работы. Но в современной отечественной медицине, согласно результатам исследования Ю.С. Ненаховой, механизм наставничества зачастую применим только к молодым специалистам, носит формальный характер, сводящийся к обсуждению рабочего процесса без должного уровня психологической поддержки медицинских работников [2].

Вопрос влияния личности работника на восприятие организационной поддержки в литературе раскрыт фрагментарно и нуждаются в дополнительном изучении. В целом, работники, кому свойственна позитивная личностная эффективность, склонны к более дружелюбному поведению. Такое поведение позволяет выстроить общение и взаимодействие со своими коллегами и руководителем на уровне, характеризующемся

большими вознаграждениями со стороны организации, соответственно, уровень воспринимаемой организационной поддержки у таких сотрудников будет выше.

Большая часть исследований социальной поддержки в организации сосредоточена на факторах и механизмах стимулирования сотрудников. Организационные факторы, оказывающие наибольшее влияние на создание высокого уровня воспринимаемой организационной поддержки, включают справедливость, достойный уровень заработной платы и условия труда, поддержку руководства, перспективы карьерного роста, гарантии стабильной занятости и повышения уровня профессиональных компетенций. Все это положительно влияет на высокий уровень воспринимаемой организационной поддержки. В свою очередь, сведение организационной поддержки только лишь к материальной поддержке в виде выплат на оздоровление либо прямое предоставление путевок на санаторно-курортное лечение не может полноценно компенсировать влияние хронического стресса, вызванного ролевыми конфликтами и другими сопутствующими факторами стресса на рабочем месте. Уровень воспринимаемой организационной поддержки также зависит от размера организаций. Крупные организации часто работают шаблонно и не гибко по отношению к потребностям конкретного сотрудника, поскольку все выстраивается в первую очередь для стабильности организационных процессов. Более длительный стаж работы взаимосвязан с уровнем воспринимаемой организационной поддержки, поскольку работники, неудовлетворенные уровнем социальной поддержки, покидают компанию. Важным положительным фактором в этом вопросе являются гарантии долгосрочной занятости работника [3].

Воспринимаемый уровень организационной поддержки играет важную роль в формировании увлечённости персонала работой, так же как и в снижении субъективной незащищённости в сфере труда. Организационную поддержку, таким образом, можно назвать необходимым базисом для общей самореализации и областей профессионального развития личности, так как потенциал личности заключается в её перспективах, возможностях, будущих достижениях. Для определения уровня воспринимаемой организационной поддержки Р. Эйзенбергером с коллегами был разработан опросник «SPOS» содержащий семнадцать вопросов, а в сокращённой версии восемь вопросов. Сокращённая версия опросника Эйзенбергера в переводе и адаптации А. Ю. Смирновой, наиболее широко применяется в настоящее время при изучении данного феномена отечественными исследователями. В отличие от многих опросников, диагностирующих приверженность к организации, опросник Эйзенбергера измеряет восприятие работников отношения организации к ним. Определяемый уровень воспринимаемой организационной поддержки служит базисом ответного позитивного отношения работника к организации, а также используется в исследованиях удовлетворённости трудом ввиду их значимой корреляции.

Опросник воспринимаемой социальной поддержки «SocialSupportQuestioner 6 - SSQ6» модификация Б. Сарасон, Е. Шеарин в 1986 году для оценки восприятия социальной поддержки, изначальный вариант опросника был создан в 1981 году коллективом авторов на кафедре психологии Вашингтонского университета и включал 27 вопросов. Адаптирован Монтеиро (Monteiro A. P.) в 2011 на русскоязычной выборке. SSQ6 имеет конвергентную внутреннюю достоверность конструкции и высокую надежность при повторном тестировании.

Многомерная шкала восприятия социальной поддержки «MSPSS» Зимета (Zimet, G.D.) остается популярной методикой для выделения у испытуемых главного источника социальной поддержки. В 1994 году Н.А.Сирота совместно В.М. Ялтонским провели русскоязычную адаптацию и апробацию этой методики. Позже данная методика модифицировала с последующей адаптацией Корытова Г.С, путем введения в неё дополнительных утверждений, составляющих две шкалы: «Поддержка коллег по работе», «Поддержка общественных организаций».

В качестве дополнительных методов исследования могут использоваться более общие опросники, широко применяемые в психотерапевтической и консультативной практиках, такие как неспецифический опросник для оценки качества жизни SF-36.

Таким образом, согласно теоретическому анализу феномена организационной поддержки с позиции отечественных и зарубежных авторов, можно заключить, что данный феномен выступает в качестве серьезной составляющей социально-психологического климата в коллективе, будучи существенной базой формирования и реализации позитивной психологической атмосферы в группе и одновременно следствием устоявшихся положительных взаимоотношений между работниками и организацией. Организационная поддержка оказывает воздействие на формирование положительных установок персонала к труду и организации, отмечается высокая корреляция с уровнем добросовестности работы, что в итоге повышает качество и производительность труда. Следовательно, работодатель должен быть заинтересован в оценке воспринимаемой организационной поддержке при помощи надежных адаптированных опросников.

Высокий уровень воспринимаемой организационной поддержки ведёт к возникновению у работника обязательств перед организацией, что в свою очередь персонифицирует организацию и формирует эмоциональную приверженность работников к ней, позволяя работникам удовлетворить их потребности в социальной и эмоциональной поддержке. Удовлетворение этих потребностей ведёт к формированию у работника чувства принадлежности к организации, глубоко взаимосвязанной с организацией и ролевым статусом в ней, идентичности.

Медицинским работникам необходим широкий спектр организационной поддержки для развития чувства собственной значимости, устранения негативных последствий хронического стресса, преодоления трудных жизненных ситуаций и улучшения качества жизни в целом.

#### **Библиография**

1 Крутолевич, А. Н. Функциональный уровень психического и физического здоровья работников экстремальных служб. Вестник Томского государственного университета. 2013, № 372, с. 163–166.

2 Ненахова, Ю. С. Становление нормативно правовой базы наставничества в здравоохранении. Проблемы стандартизации в здравоохранении. 2021. — Вып. 1-2. — ISSN 1607-2502.

3 Смирнова, А.Ю. Роль организационной поддержки в профессиональном развитии персонала. Акмеология. 2015, № 4 (56), с. 142-150.

4 Фофанова, Г. А. , Мамедова, А. С. Удовлетворенность трудом сотрудников социэкономических профессий. София: электрон. науч.- просветит. журн. 2018, № 2, с. 13–19.

**CZU 316.346.3:159.922.62:61**

### **PERCEȚIA ASUPRA BOLII ȘI CALITATEA VIETII ADULTULUI AFLAT LA TRATAMENT PRIN HEMODIALIZĂ CRONICĂ**

**Diana CECAN**, doctorandă,  
Universitatea de Stat din Moldova,  
psiholog clinician BB-Dializa

*Summary: The evaluation of life quality of dialyzed patients is considered a valuable adjuvant in clinical activity, being as important as a marker as morbidity and mortality. In the present paper, data from the specialized literature on chronic kidney disease are presented, as well as the evaluation of indicators of disease perception and quality of life, with the aim of identifying the affected dimensions and the prevalence of the severity of physical and psychological symptoms.*

**Keywords:** *chronic kidney disease, life quality, perception of illness, hemodialysis.*

În literatura de specialitate se atestă diverse definiții și abordări ale bolii cronice. Organizația Mondială a Sănătății (OMS) definește afecțiunile cronice ca fiind „boli de lungă durată și în general lent progresive”. Boala cronică de rinichi a devenit, o problemă de sănătate la nivel mondial și este asociată cu morbiditate și mortalitate crescută. Termenul de boală cronică de rinichi a fost introdus în 2002 de grupul de lucru „The Kidney Disease Outcome Quality Initiative” și este definit ca fiind scăderea ratei de filtrare glomerulară persistentă mai mult de 3 luni, cu/fără leziune renală sau ca fiind prezența unei afectări renale mai mult de 3 luni [5].

Insuficiența renală cronică este stadiul final al patologiei renale, atunci când funcția rinichilor este totalmente și irecuperabil pierdută și persoana necesită hemodializă sau transplant renal pentru a supraviețui pe termen lung. Hemodializa este varianta cea mai frecventă de substituție a funcțiilor renale și este utilizată pentru menținerea a 80% din pacienți cu insuficiență renală cronică terminală [3].

Diagnosticarea cu o boală incurabilă este întotdeauna devastatoare și declanșează comportamente negative precum izolarea, refuzul de a intra în contact cu persoane din afara cercului intim, familiei și prieteni apropiați, refuzul de a vorbi despre propria suferință, anxietate, confruntarea cu stări de teamă, panică și neîncredere, aceste persoane trăind un adevărat conflict interior, oscilând între dorința de a face față suferinței și tendința de a abandona.

Calitatea vieții autopercepute în relație cu starea de sănătate se definește ca fiind impactul sănătății și asistenței medicale asupra calității vieții, aceasta putând fi influențată de numeroși factori, precum statusul financiar, locul de exercitare a profesiei, spiritualitatea, suportul social și sănătatea individului. La momentul actual, există un mare număr de definiții a conceptului de calitate a vieții, de dimensiuni utilizate pentru evaluarea acesteia, datorat atenției sporite acordate ei. Acest lucru determină dezvoltarea unei multitudini de instrumente dezvoltate pentru evaluarea calității vieții în relație cu starea de sănătate [1].

Organizația Mondială a Sănătății definește calitatea vieții ca „percepția individuală a poziției acesteia în viață, în contextul sistemului cultural și de valori în care acest individ trăiește, și în raport cu obiectivele, așteptările, standardele și referințele pe care acesta le are” [6]. Calitatea vieții se referă atât la condițiile obiective în care viața umană se constituie, cât și la modul subiectiv în care fiecare își evaluează propria sa viață – starea de satisfacție, fericire, împlinire. Perspectiva psihologică a calității vieții se referă la percepțiile, evaluările și strategiile pe care individul le aplică în situația în care se află [2]. Calitatea vieții reflectă și caracterul mai mult sau mai puțin „bun” sau de „satisfăcător” al vieții oamenilor. Această abordare a calității vieții a dus la realizarea a numeroase studii referitoare la „starea de bine”, de bun confort fizic, psihic și social și la nivelul de satisfacție privind viața [4].

Deoarece vindecarea nu constituie un obiectiv pentru pacienții incluși la tratament prin hemodializă cronică, optimizarea funcțiilor fizice, psihice și starea de bine devin obiectivele principale ale îngrijirii pacienților. Aceste obiective sunt centrale conceptului de calitate a vieții, concept pe care se pune un accent tot mai mare în ultimii ani în studiile efectuate la pacienții incluși în hemodializă cronică.

Evaluarea calității vieții pacienților hemodializați este considerată un adjunct valoros al activității clinice. Factorii demografici și comorbiditățile ca diabetul zaharat, morbiditatea cardiovasculară influențează negativ calitatea vieții. Nivelul educațional ridicat și nivelul socio-economic sunt factori asociați cu o bună calitate a vieții, pe când absența unui loc de muncă are certe influențe negative asupra conceptului de calitate a vieții pacienților hemodializați.

Calitatea vieții determină gradul în care speranțele și ambițiile proprii se realizează în viața cotidiană, percepția poziției în viață a persoanei, în contextul cultural și axiologic în care trăiește și în raport cu scopurile, aspirațiile, standardele și preocupările proprii.

**Material și metode.** A fost efectuat un studiu pe un eșantion de 115 persoane adulte aflate la tratament prin hemodializă cronică în cadrul Centrului de Dializă din Chișinău. Metodele utilizate în cadrul cercetării au fost: *Illness Perception Questionnaire* – de percepere a bolii și

*Chestionarul SF-36*, de apreciere a calității vieții, deoarece a fost chestionarul care s-a evidențiat pe o poziție net superioară față de celelalte instrumente generice utilizate în evaluarea QoL în boala cronică.

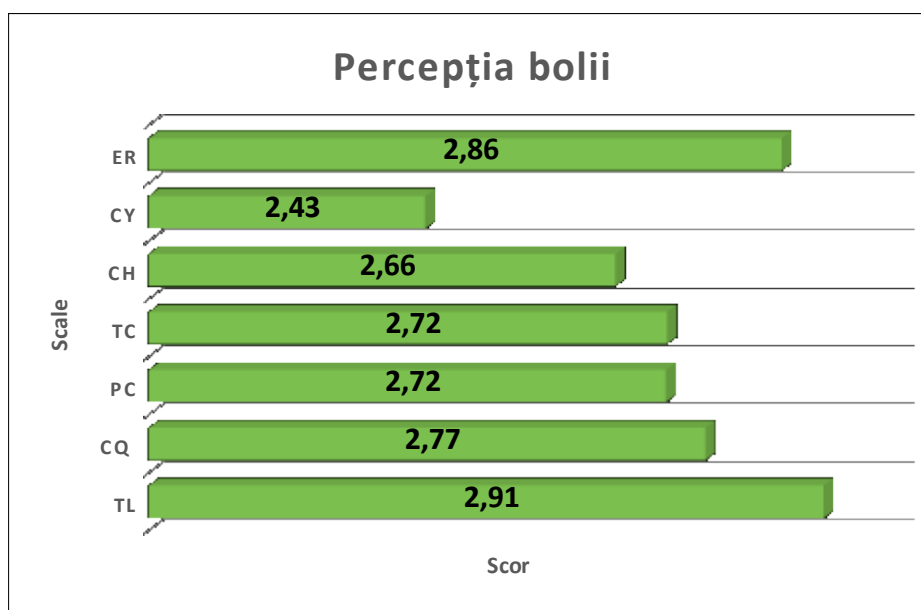
Acest studiu a fost realizat în cadrul tezei de doctorat în perioada 2018 – 2021, vizând și evaluarea calității vieții, a percepției asupra bolii a adultului aflat la tratament prin hemodializă cronică.

**Tabelul 1. Caracterile demografice ale eșantionului (N=115)**

Caracteristici variabile		Nr. subiecților	
		Nr.	%
Vârsta	Adult tânăr (22-35 ani)	24	21,0
	Adult vârstă precoce ( 36-45 ani)	25	21,5
	Adult vârstă mijlocie (46-55 ani)	27	23,5
	Adult vârstă tardivă (56-65 ani)	39	34,0
Sexul	Masculin	61	53,0
	Feminin	54	47,0
Mediul	Urban	51	44,0
	Rural	64	56,0

În tabelul 1 este prezentată repartizarea eșantionului după variabilele vârstă, sex, mediul de proveniență. Analizând datele subliniem că este mai mare numărul subiecților experimentali cu vârstă tardivă (34,0 %). În funcție de factorul sexul subiecților determinăm un număr mai mare a subiecților de gen masculin (53,0%), iar în funcție de factorul mediul de proveniență lotul experimental este puțin disproporționat în favoarea subiecților din mediul rural (56,0%).

În conformitate cu obiectivele cercetării, în urma chestionării subiecților am obținut diferite rezultate. În figura 1 sunt redată rezultatele pentru *Illness Perception Questionnaire - percepția bolii*.

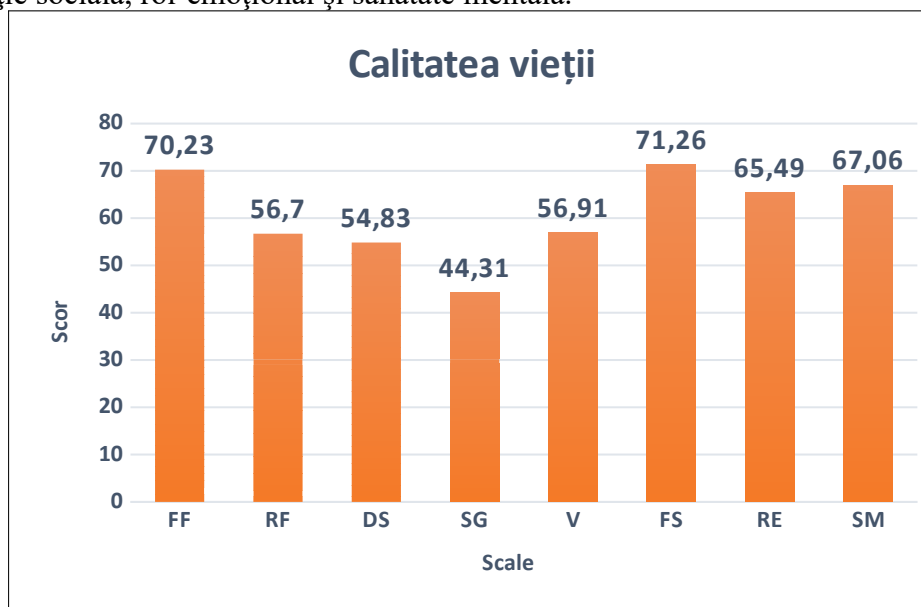


**Fig. 1. Percepția bolii**



Din figura 1 observăm că un scor ridicat a fost înregistrat pentru cursul bolii (2,91 u.m.) și răspunsul emoțional puternic la boală (2,86 u.m.), pe când ciclicitatea simptomelor (2,43 u.m.) și coerența bolii (2,66 u.m.) indică valori mai mici, ceea ce denotă că persoana nu prea își înțelege boala și nici nu poate face anumite predicții asupra cursului și complicațiilor posibile ale bolii.

Precum am menționat evaluarea calității vieții a fost realizată cu ajutorul *Chestionarului SF-36* ce măsoară 8 dimensiuni: funcție fizică, rol-fizic, durere somatică, sănătate generală, vitalitate, funcție socială, rol-emoțional și sănătate mentală.



**Figura 2. Calitatea vieții**

În figura 2 este reprezentată grafic secvența cu privire la calitatea vieții subiecților chestionați, unde starea de sănătate generală (44,31 u.m.), durerea somatică (54,83 u.m.) și rolul-fizic (56,7 u.m.) - indică valorile cele mai scăzute, iar funcția socială (71,26 u.m.) și funcția fizică (70,23 u.m.) indică valorile cele mai înalte.

**Concluzie:** Evaluarea calității vieții a pacienților aflați la tratament prin hemodializă cronică prin instrumente specifice, este foarte important. Aceasta devine elementul indispensabil în demonstrarea eficienței programelor terapeutice și în determinarea acelor arii ale maladei în care efortul terapeutic, cercetarea și suportul psihosocial sunt extrem de importante. Percepția calității vieții este asociată cu morbiditatea și mortalitatea pacienților, dovedindu-se un predictor bun al prognosticului acestora alături de parametrii clinici. Studiul calității vieții la adulții aflați la tratament prin hemodializă cronică reprezintă o etapă premergătoare elaborării de programe de reabilitare în cadrul Centrelor de Dializă.

#### **Bibliografie:**

1. Bonomi A.E., Patrick D.L., Bushnell D.M., Martin M. Validation of the United States version of the World Health Organization Quality of Life, 2000.
2. Bayat A. Psychological Evaluation in Hemodialysis Patients. In: Journal of Pakistan Medical Association, 1912, march, p. 34-67.
3. Ghidul pacientului dializat. Chișinău: Bons Offices, 2017.
4. Hotineanu V.; Gonța A. Evaluarea calității vieții bolnavilor operați pentru ocluzia tumorală a colonului. In:
5. National Kidney Foundation. K/DOQI Clinical practice guidelines for chronic kidney disease evaluation, clasification and stratification, Am J Kidney Dis. 2002.
6. WHO – The World Health Organization. WHOQOL User Manual. Geneva, World Health Organization, 1998.



## SISTEME ȘI MODALITĂȚI EFICIENTE A COMUNICĂRII AUGMENTATIVE ÎN DEZVOLTAREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI SEVERE

Natalia CIUBOTARU, asistent universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

*Summary: The present study includes a series of modern and effective systems used for the development of augmentative communication in children with severe disabilities, which can be used in intervention programs. Some aspects of the communication problems encountered by children with severe disabilities are examined, as well as the contribution of alternative systems to improving communication skills. The aim of this study is to demonstrate the positive impact of professional and performance support on language and communication in children with severe disabilities.*

*Keywords: augmentative communication, mental functions, the mimic-gestural language, the manual system MAKATON, the individual calendar, the pictographic system.*

*„Eu sunt copilul! Tu ții în mâinile tale destinul meu. Tu determini în cea mai mare măsură, dacă voi reuși sau voi eșua în viață! Dă-mi, te rog, acele lucruri care să mă îndrepte spre fericire.  
Educă-mă, te rog, ca să pot fi o binecuvântare pentru lume.”  
(Din „Child’s Appeal”, Mamie Gene Cole)*

Comunicarea este un factor-cheie în formarea identității, una dintre principalele activități umane, orientate spre autocunoaștere și autoapreciere prin intermediul altor persoane. Comunicarea, calitate specific umană, este abilitatea de a schimba gânduri, idei și sentimente cu ceilalți, fiind motorul dezvoltării și devenirii umane. Importanța capacității de a interacționa și de a relaționa cu ceilalți nu poate fi subestimată. Persoanele cu dizabilități grave și severe sunt mai vulnerabile, iar dificultatea de a comunica reprezintă cauza separării de societate [3].

Nu există o definiție concretă a comunicării, însă se poate spune cel puțin că comunicarea înseamnă transmiterea intenționată a datelor, a informației. Comunicarea verbală și nonverbală este un ansamblu de relații care se stabilesc între aspectele verbale ale comunicării umane, aspectele nonverbale și variabile psihologice și sociale implicate în procesul comunicational, după cum menționează psihologul francez Norbert Sillamy [7]. Potrivit afirmației lui L.S. Vîgotschii, dezvoltarea psihicului uman are loc numai în activitatea comună și prin comunicare [9].

În literatura de specialitate se face distincția între comunicarea prin limbaj augmentativ și cea prin limbaj alternativ. Limbajul augmentativ reprezintă un sistem de comunicare complementar cu limbajul verbal, având rolul de a sprijini, de a completa limbajul verbal. Acest sistem poate fi gestual, grafic, iconic, electronic. Spre deosebire de acesta, limbajul alternativ se referă la utilizarea exclusivă a acestui tip de comunicare fără folosirea limbajului verbal sau în absența acestuia [3].

Comunicarea augmentativă se referă la orice formă de comunicare care înlocuiește sau lărgeste vorbirea. Fiecare folosește tehnicile și mijloacele de comunicare augmentativă. Mult înainte de a avea acces la limbajul oral, copiii tipici interacționează cu adultul, prin mijlocirea tehnicilor augmentative neverbale, cum sunt - zâmbetele, privirea sau vocalizările diferențiate. O astfel de comunicare este dovada unei intenții de interacțiune timpurie și este foarte puternică în efectul comunicativ, afirma psihologul german Vanderheiden G.C. [8]. Comunicarea augmentativă este un multisistem de componente integrate - verbale, gestuale, pictografice, care "oferă suport și cresc comunicarea, învățarea, participarea, gradul de independență și calitatea vieții în general a persoanelor care le folosesc [5].

Potrivit numeroaselor cercetări, vorbirea articulată lipsește la aproximativ 50% dintre copiii autiști, 75% dintre persoanele cu paralizie cerebrală și 75% dintre adolescenții cu retard profund și sever studiați de către Naor și Balthazar în 1975. Imposibilitatea recuperării limbajului verbal în întârzierile copiilor cu dizabilități severe și profunde a dus în țara noastră, pentru prima oară în practica logopedică, la inițierea implementării tehnicilor de comunicare nonverbală augmentativă, având componente integrate neverbale gestuale, pictografice sau electronice și menit să lărgască limbajul oral-rezidual. Cu toate că vorbirea poate fi forma preferată de comunicare, este deseori necesară suplimentarea ei. Peste 100 de sisteme diferite sunt valabile în acest scop (Silverman, 1980), cunoscute ca sisteme de comunicare auxiliare, nonvocale, nonverbale și cele augmentative [4].

Atunci când recuperarea verbală se lovește de limitele ce nu pot fi depășite ale deficienței, se recurge la comunicarea augmentativă și la cea alternativă. Studiile lui Birdwhistell demonstrează, încă din 1955, ca 65% din mesajul nostru, în fluxul conversațional, este transmis prin limbaj nonverbal și numai 35% prin cel oral [4]. Cu cât tulburarea de limbaj este mai severă, cu atât copilul va avea nevoie de mai multe mijloace și tehnici augmentative, pentru a stimula comunicarea oral-reziduală. Când vorbirea lipsește complet și se apelează la simboluri gestuale sau pictografice, avem de-a face cu comunicarea alternativă, ca singura modalitate de interacțiune prin coduri. Ca domeniu de cercetare, comunicarea augmentativă s-a impus, întâi în Marea Britanie, America de Nord spre sfârșitul anilor '70 și începutul anilor '80, după ce la mijlocul deceniului al VIII-lea, li s-a acordat prin lege, tuturor copiilor deficienți, accesul la o formă de educație. O etapă intermediară de limbaj augmentativ care s-a dezvoltat a fost comunicarea totală, care privea folosirea simultană a semnelor gestual-manuale și a cuvintelor, precum și tehnicile de învățare pentru producerea acestora [2].

Din punctul de vedere al mijloacelor folosite, se delimitează două categorii - comunicarea augmentativă nemijlocită și cea mijlocită. Prima categorie nu necesită un echipament sau material adițional și se bazează pe folosirea gesturilor, denumit sistemul manual MAKATON. Cea de-a doua categorie utilizează simboluri grafice, asamblate în cărți, pliante sau sintetizatoare vocale și este exemplificat de sistemul pictografic MAYER JOHNSON. S-au evidențiat avantajele și dezavantajele ambelor strategii, precum și recomandarea de a fi utilizate, implementat în practică, într-un sistem total.

*Comunicare augmentativa nemijlocita – gestuala* se bazează pe folosirea gesturilor, a pozițiilor corpului, a privirii și expresiei faciale. O formă mai sofisticată de limbaj augmentativ nemijlocit o aduce cea a semnelor manuale. Sunt mai multe limbaje standard în circulație - unele de numai câteva semne, ca suport al vorbirii, altele cu resurse bogat expresive. Cele mai răspândite sunt sistemele - MAKATON și PAGET-GORMAN. Întrucât imitarea de semne reclamă numai un nivel intelectual destul de scăzut, aceste metode se pot aplica subiecților cu întârzieri psihice severe. Un alt avantaj îl constituie faptul că sunt disponibile oriunde și oricând, nefiind necesare materiale sau echipamente suplimentare. Dezavantajul îl reprezintă faptul că nu se poate comunica decât cu persoane care sunt familiarizate cu acest tip de comunicare, deoarece acest sistem nu permite înțelegerea și de către subiecții care nu au fost învățați semnele respective.

*Comunicarea augmentativa mijlocita* se referă la simboluri grafice, prezentate fie în cărți/pliante sau planșe, pe care copilul le poartă cu sine, fie implică un sistem foarte complicat de software, cu un vocabular extins, care poate fi utilizat în diferite situații. Simbolurile pornesc de la pictograme foarte realiste, cum sunt desenele sistemului MAYER-JOHNSON, până la codul de semne abstracte, ca în BLISS sau alfabet. De aceea acest tip de comunicare se adresează și subiecților cu întârzieri severe (sindrom autist, maladii genetice, paralizii crebrale, etc). Sintetizatoarele, care se bazează pe o tehnologie avansată și destul de costisitoare, utilizează sisteme integrate, asociind stimulul vizual cu cel sonor - pictograma cu denumirea. Astfel că apăsând o imagine din sintetizator, de forma unui laptop, copilul își poate face auzit mesajul pe care dorește să îl transmită.

Avantajul comunicării mijlocite constă în productivitatea mare pe care o pun la dispoziție aceste tehnici și în flexibilitatea lor. Pot fi portabile, cum sunt planșele sau sintetizatoarele. Sunt însă și dependente de existența unor computere; se pot bloca sau nu mai funcționează când bateriile s-au descărcat.

### **Limbajul gestual sistemul de semne manuale - MAKATON**

În comunicarea augmentativă, "limbajul gestual este lanțul care susține și menține abordarea multisenzorială. Acesta oferă cadrul pe care alte sisteme pot fi construite. Este cel mai de bază și accesibil mijloc, chiar și pentru persoana imobilă, este demonstrarea acordului sau refuzului cu ajutorul mișcărilor ochilor sau a altor mișcări minime accesibile lui. Folosind limbajul gestual, copilul nu va mai fi nevoit să strige, să arate cu degetul, pentru ca cei apropiați să înțeleagă, că el vrea să "bea", "să mănânce", sau "să doarmă".

Limbajul de semne produce o conexiune multimodală care include senzori auditivi, vizuali și kinestezici, în crearea unui mediu cât mai bogat pentru învățarea comunicării. (Burkhart, 1993). Nu sunt cerute condiții prealabile pentru a fi introdus, decât o capacitate de imitație motor-gestuală și o abilitate manuală, care se mai pot dezvolta prin exerciții. Nivelul vârstei mintale necesare acestui limbaj poate coborî până la 10 luni-1 an. Sistemul de semne manuale MAKATON (Walker, 1978) derivă din Limbajul de Semne Britanice pentru Surzi și s-a adresat, mai întâi, copiilor cu dizabilități asociate - mintal și hipoacuzic. Obținându-se rezultatele pozitive, astfel și-a lărgit aplicabilitatea și la subiecții cu retard mintal cu auz normal. Sistemul Makaton, care cuprinde 200 de semne cu echivalente semantice în fondul lexical de bază, este structurat în 8 stadii de complexitate crescândă, ce urmăresc modelul dezvoltării normale a limbajului în ontogeneză [6].

Beneficiarii acestui mod de comunicare sunt copiii cu dizabilități psihice severe, cei cu sindrom Down sau boli genetice, cu autism și chiar cu infirmități motorii cerebrale. „Dacă limbajul oral îl însoțim și de alți indicatori, ca semnele și gesturile, copilul nu poate să rezolve acest complicat proces (al comunicării), decât mult mai repede" (Le Prevost, 1990). În general, fundamentându-se pe limbajul postural al corpului, care-l precede pe cel verbal și este într-un fel mai primitiv, sistemul de semne va fi mai ușor de integrat de deficient în registrul posibilităților lui. În învățare, semnele sunt, obligatoriu, susținute de limbajul oral, gramatical, într-o oarecare măsură simplificat pe situația prezentă, evitându-se însă vorbirea telegrafică. Expresii faciale, ușor accentuate, reliefează semnificația enunțului. Mișcările semnelor manuale au trei componente - poziția, forma mâinii și mișcarea finală. Fiecare componentă este accentuată în stadii diferite - mișcarea finală la început, apoi poziția față de corp și în sfârșit forma mâinii. Ajutorul este fizic, tactil-kinestezic, modelând mâinile și mișcarea acestora; dar și vizual, demonstrându-i copilului semnul, său numai verbal. Acest ajutor se retrage treptat - de la ultima mișcare, la îndreptarea poziției față de corp și apoi la corectarea formei mâinii.

### **Calendarul individual cu obiecte sau imagini**

Este o metodă eficientă de dezvoltare eficientă a comunicării augmentative prin care se creează un repertoriu de obiecte de referință pentru fiecare copil care pot fi amplasate în structura calendarului individual în funcție de activitățile reprezentate. Prezentarea obiectelor de referință se poate face în moduri diferite: înaintea fiecărei activități, la prezentarea secvenței activității, la începutul zilei sau a săptămânii.

Calendarele cu obiecte sau imagini pot lua forma unor cutii compartimentate, cărți, postere, albume sau afișe de carton. Acestea pot să conțină obiecte de referință, imagini simbol, indici tactili-vizuali sau pictograme și ajută copilul să înțeleagă succesiunea activităților din cadrul unei zile.

Calendarul oferă o varietate de oportunități pentru a învăța comunicarea. Scopurile și obiectivele prezente în domeniul comunicării în programul de intervenție trebuie introduse întotdeauna în rutina calendarului. Rutina calendarului contribuie la dezvoltarea unei topici, unor funcții comunicative, abilități sociale (conversația socială).

#### *Posibile scopuri comunicaționale:*

- înțelegerea și folosirea formelor simbolice;

- dezvoltarea unui vocabular timpuriu al obiectelor, persoanelor și activităților;
- extinderea tematicii pentru interacțiune;
- secvențierea conceptelor de timp (înțelegerea sfârșitului, prezentului „acum”, activități așteptate);
- răspunderea la întrebări prin numirea sau arătarea cu degetul;
- oferirea de oportunități de alegere, de a efectua un comentariu sau de respingere;
- clarifică tematica discuției prin atragerea atenției către simbol înainte de a începe.

#### *Avantajele folosirii sistemului calendar:*

Calendarul asigură securitate în sensul că, copilul știe ce va urma, ceea ce se va întâmpla. Ei pot să nu dispună de un alt mod de a afla ceea ce se va întâmpla, deoarece nu au oportunitatea de a identifica acest lucru în mod natural. Calendarul oferă copilului control asupra vieții lor ceea ce ne oferă tuturor satisfacție și oferă posibilitatea de a lua decizii despre ceea ce vor face în ziua respectivă. Pentru copiii care au pierdut senzoriale majore calendarul le poate oferi un sentiment de securitate, de adaptare mai rapidă la schimbările din viața lor.

O serie de teme sunt puse în discuție. Structura rutinei calendarului sprijină dialogul în afara contextului. Apar oportunități de alegere pentru activitățile zilnice. Sprijină dezvoltarea unor abilități reprezentative. Copilul este informat despre viitor, evenimentele viitoare iar după finalizarea unei activități, trecutul este de asemenea explicat, dezvoltat. Este învățat conceptul de timp, prin reprezentarea trecutului și viitorului [1].

#### **Comunicarea prin simboluri grafice**

Spre deosebire de sistemul de semne manuale, comunicarea prin simboluri grafice non-orale, este o metodologie mijlocie, care necesită un echipament - set de pictograme. Acestea sunt portabile sau introduse într-un calculator sau sintetizator, aparat de înaltă tehnologie care adaugă simbolului și denumirea scrisă și cea orală, înregistrată pe banda magnetică, formând așa-numitele lexigrame. În interacțiune, pentru a crește impactul actului comunicațional, un deficient se poate mișca de la un sistem la altul, pentru a crea un mesaj mai complex. Întâi, se pot folosi imaginile pentru învățarea gesturilor Makaton.

Sistemele de pictograme standardizate, care figurează în desene alb-negru, categorii de - substantive, verbe, adjective, adverbe uzuale. Acestea au înscrise sub ele denumirea ilustrației și se adresează copiilor cu vârsta mintală mai scăzută. În prezent, se folosesc sisteme precum: - comunicarea simbolică prin pictograme Mayer Johnson, sistemul rebus, simbolurile makaton și Picsyms. De asemenea, se mai folosește și sistemul de simboluri grafice BLISS, mai abstract și cu un lexic de aproximativ 2500 de ideograme, care cuprinde un registru întins de concepte mai complexe. Simbolurile Bliss, întrunind în sine elemente ale reflectării grafice a mișcărilor (gesturilor) generale, ale scrisului ideografic și semnelor selectate în mod voluntar, pot codifica și transmite aproape orice informație. Copiii cu intelect mai ridicat pot construi propoziții prin combinarea simbolurilor și pot angaja conversații mai largi. Majoritatea simbolurilor Bliss codează informația referitoare la nivelul semantic al mesajului (sensul lui), iar unele transmit informația gramaticală. Fiecare element al simbolului exprimă ideea comună sau concepția. De obicei această concepție include câteva noțiuni înrudite ca sens, care în vorbirea orală s-ar fi exprimat prin cuvinte diferite. Spre exemplu, simbolul “apa” în combinație cu alte elemente poate semnifica ploaie, aburi, zăpadă, ocean, iaz, înghețare, dezghețare, râu, șuvoi [1].

În general, sistemele de simboluri grafice sunt recomandate copiilor cu tulburări neuro-psiho-motorii, dar și deficiențelor mintale și celor cu autism.

#### **Sistemul pictografic**

Sistemele augmentative pictografice se diferențiază în funcție de tipul de subiecți care îl folosesc și de nevoile de comunicare ale acestora. Cele mai răspândite sisteme pictografice sunt PECS (Picture Exchange communication System), și PCS.

Sistemul de simboluri grafice (PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYMBOLS - PECS) Pentru majoritatea copiilor cu dizabilități fizice severe, precum și cu dizabilități mintale și fizice complexe în calitate de mijloc de comunicare poate fi folosită pictografia. Caracteristica sa principală este că semnul nu este legat cu sunetele din cuvânt - el îi exprimă sensul său.

Ca procedeu al cercetării psihologice pictograma a fost propusă pentru prima dată în Rusia în 1935 de către L.S. Vîgotskii. Lui îi aparține ideea cercetării memoriei prin intermediul selectării imaginii vizuale. Instrumentul suprem și universal, ce modifică funcțiile mentale, este cuvântul. Simbolurile trebuie să fie foarte specifice și ușor de înțeles, adaptate la dorințele și nevoile complementare. Nu e suficient a arăta simbolul, neapărat trebuie de pronunțat în acest moment cuvântul, de a-l însoți cu gesturi și mimică [9]. Dacă la copilul deficient apar probleme cu simbolul "eu", atunci se poate aplica o mică fotografie pe simbol. De către specialistul german R. Leb (1985-1994) a fost elaborat un sistem, ca introducere în comunicarea cu persoanele ce nu pot vorbi. Conform lui profesorii și părinții pot lucra la domiciliu. Copilul care nu poate comunica liber cu alții, este izolat și dependent. Pentru a depăși această situație, noi trebuie să trezim în mod constant la copilul dat nevoia de a învăța, pentru ca mai apoi să-l învățăm să-și exprime dorințele independent. Deaceia, cele două cuvinte cele mai importante sunt "eu vreau", și doar pe planul doi se situează prezentarea cerințelor de către copil după principiul "tu trebuie". Pictogramele includ atât denumiri simple de un cuvânt, dar și propoziții și chiar fraze. Verbele pornesc de la cele uzuale, până la unele mai ocazionale. Pictogramele cu funcții descriptive surprind - emoții, stări psihice, cantități, categorii etice ("bun, rău") [1].

Sistemul este utilizat în conformitate cu posibilitatea înțelegerii umane. Copilul poate găsi simbolul corespunzător și să-l transmită, poate doar indica un simbol. Pentru copiii cu dizabilități severe, care nu pot lua în mod deliberat obiectele, va fi suficient, dacă aceștea în cazul posibilității alegerii din două sau trei simboluri vor privi în mod specific la cel, care exprimă dorința lor. Chiar și utilizarea "indicării cu capul, cu ajutorul căreia printr-o simplă mișcare a capului se vor indica simbolurile, se îndreptățește.

Posibilitățile individuale de exprimare sunt variate. Este important aici faptul, că copiii cu dizabilități severe se pot baza pe conceptele existente, iar interlocutorul însăși trebuie să combine cuvintele în formele lor gramaticale și temporare corecte.

Astfel, de exemplu, simbolul "a bea" se poate referi la:

- ▶ "Vreau să beau ceva";
- ▶ "Aș dori să beau băutura preferată";
- ▶ "Am băut ceva gustos și aș mai dori".

Situațiile ce se repetă zilnic (alimentarea, băuturile, toaleta, spălatul mâinilor, jocul, odihna etc) - decodarea acestor situații și dezvoltarea noțiunilor, cum ar fi "rece-cald", "mare-mic", "mult - puțin", "pâine - salam", "fructe - legume" - în mod firesc oferă motiv pentru introducerea simbolurilor.

Cu cât mai greu îi este copilului deficient să stăpânească o noțiune oarecare, cum ar fi "trist - vesel", cu atât mai multe situații specifice și exemple, obiecte, fotografii, imagini și grafice ar trebui să fie utilizate pentru achiziționarea și asimilarea noțiunii [1].

Personalizarea programului se realizează prin implicarea deficientului și a părinților în alegerea lexicului necesar. O metodă curentă o constituie cea a "scenariului", sau a transcrierii dialogului în timpul rutinei cotidiene. În terapie, se pornește de la recunoașterea separată a câte un simbol. Copiii cu deficiențe trebuie să înceapă procesul de achiziții stabilind o relație de corespondență între stimulul vizual și referențialul lui, bazându-se pe indicații din mediul comunicațional pentru a extrage semnificația acestui simbol. Recunoașterea simbolurilor nu este însă scopul comunicării augmentative. Astfel că următoarea fază o constituie indicarea - nevoilor și preferințelor. Copiii sunt puși să aleagă între o activitate sau alta; între un joc sau altul; între imaginile mai multor alimente, după care sunt întăriți corespunzător [3].

### **Comunicarea prin dispozitive electronice**

Evoluția spectaculoasă a comunicării electronice a rezultat în utilizarea din anii '90 a computerelor și a sintetizatoarelor vocale. De-a lungul timpului, specialiștii americani și britanici, în special, au dezvoltat și experimentat diverse tipuri de dispozitive de comunicare electronică, printre care: sistemul Hawk; Cheap Talk; Teach Speak; Teach Talk (AMDI); Go Talk; Portable voice; Wolf și Super Wolf (words+portable voice), etc. pentru a facilita comunicarea copiilor cu dizabilități severe. În prezent, dispozitivele de comunicare electronică

sunt fie conectate la un computer, fie portabile cu software încorporat, ambele având ca scop generarea de limbaj verbal. Astfel copilul cu dizabilități severe, selectează fie un simbol, fie o imagine, fie un cuvânt/propoziție, iar computerul prin vocea sintetizată, transformă mesajul în enunț verbal-oral. Întotdeauna comunicarea augmentativă va avea ca obiectiv recuperarea în cea mai mare măsură, a limbajului verbal-oral [2].

Selectarea unui sistem augmentativ sau alternativ va depinde de abilitatea motorie, cognitivă și senzorială ale fiecărui copil. Cunoașterea potențialului copilului în domeniul dezvoltării motorii, vizuale și cognitive va ajuta echipa în selectarea unui sistem potrivit. În alegerea unui sistem de comunicare echipa trebuie să ia în considerare și preferințele familiei, deoarece suportul familiei este esențial pentru succesul copilului.

*Concluzie:* stăpânirea unei metode de comunicare, oricare ar fi aceasta, necesită exercițiu și răbdare și poate dura destul de mult. Pentru a căpăta interesul și atenția copilului trebuie adoptate metode distractive de învățare, pentru că în caz contrar copilul se va plictisi și își va pierde interesul destul de ușor. Comunicarea trebuie să fie reciprocă, trebuie să păstrăm permanent contactul vizual, să gesticulăm și să explicăm clar lucrurile pe care dorim să le transmitem copilului. De asemenea, trebuie să fim intuitivi și să ajutăm copilul să se exprime prin gesturi, cuvinte simple sau prin altă metodă accesibilă lui. Nu trebuie să uităm că majoritatea copiilor, indiferent de vârstă învață mult mai ușor dacă le place ceea ce fac și dacă fac acest lucru ca un joc.

#### **Bibliografia:**

1. Ciubotaru, N., Bodorin, C. Copiii cu dizabilități multiple – activități dezvoltativ-recuperative. Ghid practice. Chișinău: Tipografia UPS "Ion Creangă", 2015. 221 p. ISBN 978-9975-46-230-3.
2. Da Fonte, M. Alexandra, Boesch, Miriam C. Effective augmentative and alternative communication practices a Handbook for School-Based Practitioners. New York and London: Routledge. 65 p. ISBN: 978-1-138-71017-7
3. Dumitru, C. Specificul comunicării nonverbale la elevii cu handicap grav și sever. Pitești: Editura Universității, 2015. 148 p. ISBN 978-606-560-438-4.
4. Popovici, D.V., Cozma, R.A., Țuțu, A. Strategii de comunicare augmentativă și alternativă pentru copiii nonverbali, București: Ed. Universității din București, 2016 p. ISBN 978-606-16-0675-7.
5. Popovici, D.V. Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale. București: Ed. Pro Humanitas, 2000. 228 p. ISBN 973-99734-1-8.
6. Racu, A., Popovici, D.V. ș.a. Intervenția recuperativ-terapeutică pentru copiii cu dizabilități multiple, ediția a II-a, revizuită și substanțial adăugită, Chișinău: Ed. Ruxandra, 2009. 376 p. ISBN 978-9975-51-012-7.
7. Sillamy, N. Dicționar de psihologie. București: Ed. Univers Enciclopedic, 1996. 351 p. ISBN 973-924-325-8.
8. Vanderheiden, G.C. Augmentative Model of Communication for the severely speech- and motor-impaired. Clinical Orthopedics and Related Research, 148 p. (1980). PMID: 6445805.
9. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 6: Учение об эмоциях / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1984. 397 с. ББК 88 В92.

**CZU 159.923.3**

### **CONCEPTUL ASUPRA CONȘTIINȚEI DE SINE ÎN PROCES DE AUTODEZVOLTAREȘI AUTOACTUALIZARE PERSONALĂ**

**Violina GHEORGHÎȚA**, asist., univ., drd.,  
Universitatea de Studii Europene din Moldova,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova.

*Summary.* Self-concept definitely influences professional and personal development, as it will act directly on our personal potential. In ipsa self-knowledge prevents them from taking the initiative and moving forward. In this self-concept, personal values, perception of the world, patterns with which you identify, as well as all references to your own life are concentrated. It is a feeling that depends on you, how you develop in your environment and your relationships with others. Self-concept develops depending on your attitude towards circumstances and the way you see things.

*Self-awareness is the result of your evaluations of your own self-concept. Too much or too little self-knowledge are clear cues for changing self-concept.*

**Keywords:** self, consciens, concept, self-actualization, development.

**Actualitatea temei.** În anii 50 Abraham Maslow a redactat o listă de valori și a încercat să le ordoneze într-o ierarhie a importanței, în care supraviețuirea este cea mai importantă și „atingerea potențialului maxim”, cea mai puțin importantă, apărând abia după ce supraviețuirea și alte nevoi au fost satisfăcute [2 p.34].

Carl R. Rogers (1902-1987) afirma: „Omul nu are pur și simplu caracteristicile unei mașini, el nu este pur și simplu o ființă sub controlul instinctelor inconștiente, ci este o persoană care creează sensul vieții, care încorporează o dimensiune a vieții subiective”. „Ameliorarea constructivă a vieții individului”, „tendința persoanelor spre autoactualizare, spre maturitate psihologică și spre socializare”, „facilitarea creșterii psihologice”, „încrederea în organismul uman, atunci când el funcționează liber”, „importanța existențială a unui mod de viață satisfăcător”, „a considera că scopul vieții individului este acela de a fi cu adevărat el însuși”, mai mult, de a fi „plener el însuși - proces pozitiv, constructiv, realist și demn de încredere”, „înțelegerea altuia din punctul de vedere al altuia”, promovarea unei concepții despre o „societate deschisă în care indivizii au responsabilitatea propriilor lor decizii personale” reprezintă temele principale ale lui Rogers, reluate și aprofundate într-una dintre lucrările sale. La rândul său, Maslow credea cu toată tăria că omul trebuie să devină el însuși. „Ceea ce un om poate, el trebuie să fie, deoarece există o tendință ca fiecare să devină actualizat în ceea ce este el potențial, să devină ceea ce este capabil să fie” cu afirmația că „psihologia nu trebuie să se mulțumească cu studiarea unui om artificial, ci trebuie să explice omul real”, a cărui „principală caracteristică este individualitatea sa” . [12 p.105]

Noi nu atragem realitatea pe care ne *dorim*, ci ceea ce *suntem*. Poftele și ambițiile noastre apar și dispar la fiecare pas, dar gândurile și dorințele noastre cele mai profunde sunt alimentate de propria noastră hrană, care poate fi nutritivă sau nu. „Divinitatea care ne modelează destinul” se află în interiorul nostru, fiind chiar sinele nostru. Noi suntem cei care ne întâlnim singur, iar gândurile și acțiunile noastre sunt păzitorii Destinului. [8 p. 11].

Există ceva în mintea noastră care este mai mult decât suma neuronilor individuali care ne compun creierul. Acest ceva este sinele, abilitatea creierului de a-și conștientiza propriile moduri de organizare a informației. Scopul principal al sinelui devine același cu al oricărui alt organism: să se apere și să crească [4 p. 275].

În lumea contemporană există o nevoie imperioasă de a onora Eul, Sinele și Sufletul și de a recunoaște modurile în care Eul ar trebui reeducat (nu eliminat), atunci când funcțiile transcendente de grad mai înalt sunt dezvoltate [15 p.47].

Într-adevăr, unirea dintre Eu și Suflet face posibil nașterea Sinelui. Cele trei stadii ale călătoriei eroului – pregătirea, călătoria, întoarcerea – sunt similare cu etapele dezvoltării psihologice umane: la început dezvoltăm Eul, apoi întâlnim Sufletul și în cele din urmă dăm naștere sensului unic al Sinelui. Călătoria Eului ne învață cum să fim în siguranță și să avem succes în lume; călătoria Sufletului ne ajută să devenim reali și autentici pe măsură ce întâlnim cele mai profunde mistere ale vieții; iar călătoria Sinelui ne arată modul de a ne descoperi și exprima autenticitatea, puterea și libertate.

Sinele semnifică obținerea unui sentiment al identității . Atunci când se naște Sinele, știm cine suntem, părțile disjuncte ale psihicului nostru se unesc și avem experiența totalității și a deplinătății. [*ibidem* 15 pag.50].

Dacă un om nu are o relație bună cu sine, el nu va avea nici un centru solid în jurul căruia să guverneze evenimentele psihice. În mod corespunzător, eul, voința, sentimentele, ideile și acțiunile nu vor forma în acest caz o unitate [6 P.24].

Au fost scrise multe cărți despre descoperirea „adevăratului sine” sau „a sinelui real,, și din acest lucru derivă cel mai mult că din recunoașterea faptului că mulți oameni au un sine fals, o imagine nereală care o proiectează. Acest fapt survine ca răspuns la exigențele celorlalți sau a la cerințele unor concepții ideale despre cum „ar trebui” să fie cineva, nu despre cum *sunt* ei de fapt. Unii oameni se pricep atât de bine să-și prezinte falsul sine , încât ajung să piardă contactul cu propriile lor valori și opinii, iar o mare parte din identitatea lor reală le rămâne ascunsă, fiind adesea numită o „umbră” necunoscută sinelui. Ce este util pentru un individ este ce îi servește lui în urmărirea valorilor sale - *dezvoltarea unei concepții despre sine care este în concordanță cu ce este important pentru tine și îți susține în mod efectiv scopurile în viață.*

**Concepția despre „sine ”** este o denumire relativ recentă, ea se bazează în principal pe toate experiențele personale stocate în memorie. Concepția despre sine este un fel de hrană a personalității [2 p.26,27].Nu doar amintirile pe care le ai, ci și modul în care le organizezi și te gândești la ele îți oferă baza concepției despre sine. Așa dar concepția actuală reprezintă doar una dintre multiplele posibilități pe care le-ai putea crea din bogăția experienței tale, aceasta însemnând ca o poți schimba ori de câte ori nu îți este de folos. [8 p. 10].

Funcția personalitate formează un cadru de atitudini și credințe despre cine suntem în lume și este autonomă, responsabilă și cunoscătoare. Este figura în care se transformă sinele aflat în proces și care este apoi asimilată în modul în care reacționăm în lume. Procesul se construiește pe învățarea și creșterea anterioară [5 p. 42-43].

La fel ca Baggini, William James vede personalitatea ca pe un “ continuum de sentimente în fluxul conștiinței subiective”[3 p.59].

În vreme ce observăm cât de fragil este sinele, care se construiește în baza unei funcționări corespunzătoare a creierului, Broks explică și faptul că, deși una dintre emisferile creierului este afectată sau chiar amintirile și alte funcții sunt afectate, cel mai mulți oameni continuă să aibă o conștiință de sine. Această mișcare spre conștiință de sine este extrem de puternică din motive serioase : nu putem funcționa ca animale sociale fără să ne vedem pe noi înșine și pe ceilalți ca pe “ euri” de sine stătătoare [*ibidem* 3 p.56].

### **Conștiința de sine**

Conștiința noastră s-a dezvoltat atât istoric, cât și individual din obscuritate și obnubilația nonconștiinței primordiale. Au existat procese și funcții psihice cu mult înainte să existe o conștiință a Eului. „Gândirea” a existat mult înainte ca omul să fie capabil să spună: „Sunt conștient că gândesc” [10 p. 315].

Conștientizarea bruscă a stării agitate în ce se afla ilustrează diferența covârșitoare între a fi cuprins de un sentiment și a deveni conștient că poți fi copleșit de el. îndemnul lui Socrate „cunoaște-te pe tine însuși” face referire tocmai la ceea ce este esențial în inteligența emoțională: conștientizarea propriilor sentimente în momentul în care ele apar.

Există o distincție logică între a fi conștient de sentimente și a acționa pentru a le schimba, John Mayer consideră că, din motive practice, cele două merg de obicei mână în mână: a recunoaște o dispoziție incorectă înseamnă să dorești să o depășești. [7 p. 96-97].

Psihologii moderni privesc inconștientul tot ca pe o funcție lipsită de Eu sub pragul conștiinței. Spre deosebire de filosofi, ei tind să derive funcțiile subliminale din conștiință. Janet consideră că există o anumită slăbiciune a conștiinței, care este incapabilă să înregistreze toate procesele psihice. Freud, pe de altă parte, este adeptul ideii că există factori conștienți care înăbușă anumite tendințe. Multe pot fi spuse în favoarea ambelor teorii, căci există o mulțime de cazuri în care o slăbiciune a conștiinței este într-adevăr cauza dispariției anumitor conținuturi sau în care niște conținuturi dezagreabile sunt refulate [ 10 p. 311].



Conștiința de sine poate ghida evoluția personajului principal. Eu este conștient de mediul fizic care te înconjoară, și eu poate, de asemenea, să devină conștient de sine însuși [13 p.38].

Conștiința de sine, de fapt - înseamnă că el poate face niște pași pentru a-și asigura supravețuirea sănătoasă, totuși (chiar dacă trebuie, în consecință, să se îngrijoreze pentru viitor).

Separare primordială a luminii de întuneric - provocată de Logos, de Cuvânt, echivalent cu procesul conștiinței - este cea care inițiază experiența umană și activitatea istorică (aceea care este realizat în sine, în toate intențiile și scopurile ei) [9 p. 448].

Neuroștiințele contemporane au o viziune mai prozaică cu privire la ce este și la cum a evoluat sinele. Creierul nu pare să aibă o structură materială distinctă sau o funcție neuronală care să explice fenomenul „sinelui” sau al „conștiinței” [4 p. 44].

Sinele apare deoarece conștiința, pentru a nu fi copleșită de informația care cere mereu atenție, are nevoie de un mecanism prin care să sorteze și să prioritizeze diversele pretenții. Numim scopuri modurile prin care atenția se împarte în priorități. Un scop este un canal prin care curge energia psihică. De aceea, sinele poate fi considerat o ierarhie a scopurilor, pentru că scopurile definesc lucrurile cărora le acordăm atenție și modul în care o facem. După ce aceste scopuri sunt cât de cât satisfăcute - sau înțelegem că nu mai este nici o speranță de a fi satisfăcute - , ne îndreptăm energia înspre dezvoltarea potențialului nostru unic pentru a ajunge la ceea ce psihologul Abraham Maslow numea „**autoactualizare**”.

Unicitatea individuală, sau autoactualizarea, reprezintă componenta diferențierii; transcenderea presupune un nivel mai înalt de integrare. Amândouă sunt necesare pentru tipul de sine care duce la o evoluție complexă și armonioasă .

Aceste tipare au fost descrise, mai mult sau mai puțin independent, de mulți savanți care au studiat felul în care oamenii se schimbă în timp. Câteva exemple sunt psihologii Abraham Maslow, care a studiat modul în care nevoile de bază se transformă în valori; Lawrence Kohlberg, care a investigat dezvoltarea moralității; Jane Loevinger, care a studiat dezvoltarea eului, și James Fowler care a fost interesat să vadă cum se dezvoltă credința. În fiecare dintre cazuri, acești specialiști în științe sociale descriu o mișcare dialectică între diferențiere și integrare, între îndreptarea atenției înspre interior, și apoi înspre exterior, între a conferi valoare propriului sine, și apoi comunității mai largi [*ibidem* 4 p. 279-297].

Echilibrul psihic este în permanență amenințat. În aspirația sa către perfecțiune omul este mereu pus în mișcare pe plan psihic și sesizează fragilitatea sa față de țelul desăvârșirii. În aceeași manieră acționează starea somatică asupra procesului psihic. Potrivit experienței noastre, stilul de viață este elaborat în prima copilărie. Starea organică ereditară are în această privință o mare influență [1 .pag. 73].

Oamenii *trebuie* să fie ceea ce *pot* să fie. Trebuie să rămână fideli propriei naturi. Putem numi această nevoie de actualizare a sinelui . În acord cu Goldstein (1939, 1940), putem înțelege majoritatea experiențelor de amenințare individuale drept situații care inhibă sau amenință să inhibe dezvoltarea în direcția actualizării sinelui. Acest accent pus pe vătămarile viitoare și actuale are multe consecințe serioase. De exemplu, putem cita concepția revoluționară a lui Fomm despre conștiința „umanistă” ca percepție a devierii de la calea dezvoltării personale sau a actualizării sinelui [ 11p. 210].

### **Sinele ca proces (selfing)**

Dezvoltarea psihologiei și a psihanalizei, precum și apariția a tot felul de școli terapeutice au înlesnit accesul la o mulțime de demersuri de schimbare sau dezvoltare personală. În acest context, anumite persoane se întreabă care sunt limitele și, de ce nu, chiar pericolele acestei culturi a sinelui.

Totuși, mulți confundă căutarea sinelui interior cu o cultură a egoului, care după părerea lor ar consolida individualismul și narcisismul deja prezentate în sânul societății noastre.

Astfel, o dată cu fluxul mișcării New Age din anii 1980, am devenit martori la dezvoltarea unei culturi a sinelui care pare să se îndrepte spre o cultură a altruismului și chiar și a solidarității. Valul New Age a fost partea cea mai spectaculoasă a mișcării care a luat naștere din psihologia umanistă, o mișcare axată pe dezvoltarea și schimbarea personală [16. pag.160-162].

Ce înseamnă de fapt „sinele ca proces”? Credem că există un sine ce sălășluiește exclusiv în interior, ci credeam că există un sine ce este creat în procesul de contact cu mediul. Noi realizăm contactul cu lumea prin intermediul simțurilor, la ceea ce numim *limită de contact* – acolo unde se sfârșește „eu” și începe „altul”. Tocmai în acest *interval* se formează sinele. Sinele nostru apare în actul de întâlnire a lumii noastre la respectivele noastre limite de contact, în momentul prezent și într-un proces dinamic constant, mereu schimbător. „Noi suntem contactul pe care îl realizăm. Existăm atunci când contactăm lumea” (McLeod, 1993).

De vreme ce „sinele” și „celălalt” sunt legați inextricabil, unul nu poate exista fără celălalt. Hycner (1989:45) sugera că, decât să vorbim despre existență, ar fi mai exact să vorbim despre „inter-existență”, deoarece suntem cu toții dependenți de realitățile noastre cu ceilalți pentru a obține o imagine a sinelui nostru. Hycner continuă prin a spune că „Există tot atât de multe<sine-uri> câte relații avem.

Erving și Miriam Polster (1973) au discutat un concept al sinelui ce implica „limitele Eu”. Aceste perspective nu sunt consistente cu credința, că sinele se formează „în procesul de contact cu momentul prezent trecător” (Wolfert, 2000:77). Așa cum spunea filosoful grec Heraclit, „Nu te poți scărda de două ori în același râu” și „Nimic nu durează în afara schimbării” [5 pag. 38-39]

Napoleon Hill numea o procedură „autosugestie”. Autosugestia înseamnă să îți sugerezi ceva sinelui, ceea ce ne duce iarăși la discuția noastră despre puterea sugestiei. Noi îi spunem astăzi „autocondiționare”: suntem condiționați de noi înșine.

Există două tipuri de condiționare. Unul dintre ele este *autocondiționarea*, care presupune condiționarea propriului sine prin monologul interior. Celălalt este *heterocondiționarea* și înseamnă să fii condiționat de alți care te influențează prin vorbele pe care ți le adresează [17p. 148].

Sinele propriu nu poate fi căutat în felul în care sunt căutate celelalte lucruri, pentru că în cazul sinelui nu există nicio diferență între cele care caută și cel care este căutat. Ca să găsești sinele trebuie să renunți la la orice căutare și să fii stăpâni pe voi. Sinele-sufletul nu poate fi relevat prin intermediul dorinței. Dorința presupune că vrei să devii ceva sau să atingi ceva, în timp ce sufletul reprezintă ceea ce ai atins deja. [14 p. 15].

Nu căutați adevărul. Căutarea acestuia este interpretată de ego. Ceea ce trebuie să faceți este să vă pierdeți pe voi înșivă, să dispăreți. Când acel eu care corespunde egoului dispare, devine vizibil adevărul. Când dispare ceea ce este personal în eu, ceea ce rămâne este esența sa pură. Numai pierzându-te pe tine însuși ajungi la sinele tău [14 p.36].

Dacă vrei să îți cunoști sinele va trebui să lași în urmă tot ce știi și să iei urma aceluia din interiorul tău care este cunoscătorul. Tot ceea ce știi înseamnă mintea, iar acel ceva prin intermediul căruia știi este sinele [*ibidem* 14. p.129].

Lucrurile pe care acum le-ai face diferit sunt rezultatul lecțiilor învățate pe seama experiențelor trecute. Poți avea un ritm mai accelerat al dezvoltării de sine și al studiului personal dacă îți realizezi performanțelor într-o manieră pozitivă cu afirmații pozitive și un monolog interior pozitiv, viitorul și potențialul tău sunt nelimitate pentru că 95% dintre emoții sunt determinate de felul în care vorbești mereu cu tine însuși. Devii lucrul la care te gândești cel mai adesea. [18 p. 157].

#### **Referințe bibliografice:**

1. ADLER Alfred. Trad., ed. îngrij. și pref. de Lucian Pricop. Sensul vieții. O cercetare de psihologie individuală. București: Cartex, 2019, 254 p. ISBN 978-606-8893-37-2
2. ANDREAS Steve. Trad. Radu Nicoleta, Ciocoi Carmen. Transformă-te! Cum să devii ceea ce îți dorești. – Ed. a 2-a, rev. – București: Editura VIDIA, 2017 359 P. ISBN 978-606-841464-5
3. BUTLER- BOWDON Tom. 50 de clasici Filosofie. Sinteza celor mai importante 50 de cărți despre ființă, adevăr și înțeles; tradus : Alexandru Bumbaș- București : Litera, 2019 (pag. 495) ISBN 978-606-33-3617-1.

4. CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály. Trad. din engleză de Irina Dinescu. *Evoluția sinelui: o psihologie a noului mileniu*. București: Curtea Veche Publishing, 2021, 438 p. ISBN 978-606-44-1090-0
5. DAVE Mann. Trad.de Brândușa Popa. *Terapia gestalt: 100 de teme și tehnici fundamentale*. București: Editura Trei, 2013, 390 p. ISBN 978-973-707-690-8
6. FRANZ Ruppert și Harald Banzhaf. Trad. din germană de Doina Fischbach. *Corpul meu, trauma mea, eul meu: constelarea intenției-eliberarea de de biografia traumatică*. București: Editura Trei, 2018, 496 p. ISBN 978-606-40-0565-6
7. GOLEMAN Daniel. Trad. din engleză de Irina-Margareta Nistor. *Inteligența emoțională*. Ed. A 4-a, reviz. – București Curtea Veche Publishing, 2018 , 529 p. ISBN 978-606-44-0072-7
8. JAMES Allen. Trad.: Cristian Hanu. *Omul devine ceea ce gândește; De la sărăcie la putere / - Brașov: Adevăr Divin, 2013, 160 p. ISBN 978-606-8420-16-*
9. JORDAN B. Peterson. *Hărțile sensului: arhitectura credinței*; Trad. Limba engleză de Raluca Hurtuc. - București: Editura trei, 2022. Pag. 744. ISBN 978-606-40-0707-0
10. JUNG Carl, Gustav. *Opere Complete*. Vol.9, Partea 1: *Arhetipurile și Inconștientul Colectiv*. Trad: Vasile Dem Zmfirescu, Daniela Ștefănescu. Bucuresti: Editura Trei, 2003. 2014, 510p. ISBN 978-973-707-942-8
11. MASLOW Abraham H. Trad.: Andreea Răsuceanu. *Motivație și personalitate – Ed. a 3-a. – București: Editura Trei, 2013, 567 p. ISBN 978-973-707-905-3*
12. MIELU Zlate. *Introducere în psihologie*. Editura. a 3-a lași: Polirom, 2015, 416 P ISBN 978-973-46-5829-9
13. MIGUEL Ruiz, Emrys Barbara. Trad. Carmen Neacșu.- Cristian: Mix, 2019, 187 p. ISBN 978-606-8460-75-
14. OSHO, ed.:Zamfir Florin; trad.: Carmen Neacșu-Cristian, Mix, 2010 137 p. ISBN 978-973-8471-89-4.
15. PEARSON Carol S. *Trezirea eroului în interior: douăsprezece arhetipuri care ne ajută să ne regăsim și să ne transformăm lumea*. Trad. Din engleză de Mirela Foghianu.- București: Edit. Trei, 2018. Pag. 510. ISBN 978-606-40-0094-1
16. SALOME Jacques. Trad. Din franceză de Valeria Salome și Anca-Maria Pănoiu; Pref de Valeria Salome . *Un strop de eternitate*. București: Curtea Veche Publishing, 2018, ISBN 978606-44-0080-2 182 p.
17. TRACY Brian și STRUTZEL Dan. *Știința motivației: strategii de tehnici pentru a transforma visurile în destin /;* Trad. Din lb engleză de Dana E. Tarbă. – București: For You, 2019 ISBN 978-606-639-279-2

**CZU 378:316:159.922.6**

## **CALITATEA VIEȚII ȘI ADAPTABILITATEA STUDENȚILOR**

**Svetlana RUSNAC**, conferențiar universitar, doctor în psihologie,  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova  
**Natalia MUSIENCO**, asistent univestitar,  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

***Abstract.** In this article we will present the results obtained from the research on the quality of life and adaptability of students. Currently, the concept of quality of life has become one of the criteria for analyzing human life. This phenomenon reflects the socio-economic conditions of a person's life, the socio-economic macro- and microenvironment and serves as one of the socio-psychological regulators of a person's economic behavior in a social environment, the formation of an individual's self-economic identity. Also, the quality of life is a criterion for the state of the socio-economic adaptation processes of people to the constantly*

*changing socio-economic conditions. The results obtained in the research show the importance of satisfaction with the quality of life in the process of social and academic adaptation of students.*

**Keywords:** *microsocial adaptation, mesosocial adaptation, macrosocial adaptation quality of life, students.*

### **Introducere**

În acest articol vom prezenta rezultatele obținute în urma cercetării calității vieții și a adaptabilității studenților. În prezent, conceptul de calitate a vieții a devenit unul dintre criteriile de analiză a vieții umane. Reamintim că, calitatea vieții reprezintă "condițiile necesare pentru fericire" [3], "satisfacția subiectivă" [4] și un "potențial adaptativ" al individului [2].

Interpretarea conceptului de calitate a vieții s-a schimbat treptat. La început, calitatea vieții reprezenta mai mult problemele de mediu (probleme de protecție a mediului, sănătatea umană și reînnoirea urbană), ulterior această expresie a primit o interpretare vastă, incluzând întregul complex de factori ai vieții sociale (viabilitatea societății în sferile materiale, spirituale și culturale, inclusiv sănătatea fizică și morală a societății, umanizarea condițiilor de muncă, protecția mediului, îmbunătățirea calității bunurilor și alte probleme sociale).

Calitatea vieții, fiind prin natura sa un fenomen socio-psihologic, îndeplinește o serie de funcții importante în viața omului. În primul rând, acest fenomen reflectă condițiile socio-economice ale vieții unei persoane, macro- și micromediul socio-economic. În al doilea rând, servește ca unul dintre regulatorii socio-psihologici ai comportamentului economic al unei persoane într-un mediu social, formarea identității economice de sine a unui individ. În al treilea rând, calitatea vieții este un criteriu pentru starea proceselor de adaptare socio-economică a oamenilor la condițiile socio-economice în permanentă schimbare [5, p. 296].

Astfel, calitatea vieții poate fi considerată ca fiind adecvarea stării psihosomatice a unei persoane la statutul său social [6]. O astfel de înțelegere a conceptului se formează în conformitate cu trei niveluri ale structurii personalității: biologic (fiziologic), psihologic și social. În același timp, conceptul de calitate a vieții include un element de subiectivitate, care presupune o evaluare a stării, refractată prin prisma organizării individuale a unei persoane. Astfel, calitatea vieții poate fi un criteriu pentru nivelul de satisfacție al unei persoane cu starea sa fizică, funcțională, emoțională, precum și cu statutul social, prin urmare, evaluarea calității vieții poate fi unul dintre criteriile de determinare a nivelului de adaptare a unui persoană la anumite condiții de viață. În această ordine de idei calitatea vieții devine un indicator informativ al nivelului de adaptare la condițiile specifice de muncă/ învățare și stilul de viață al studenților [7].

Dorințele și aspirațiile oamenilor sunt importante pentru calitatea vieții și bunăstare, la fel cum sunt și condițiile materiale de viață. În această ordine de idei bunăstarea solicită capacități de aspirație, precum și agenți și oportunități de a face ca aspirațiile să fie viabile" [1, p. 5]. Astfel calitatea vieții cuprinde multiple aspect ale prosperității individului precum: bunăstarea subiectivă, stabilitatea socioeconomică, resursele gospodăriei, participarea la viața socială, oportunitățile sociale și adaptarea.

### **Material și metodă**

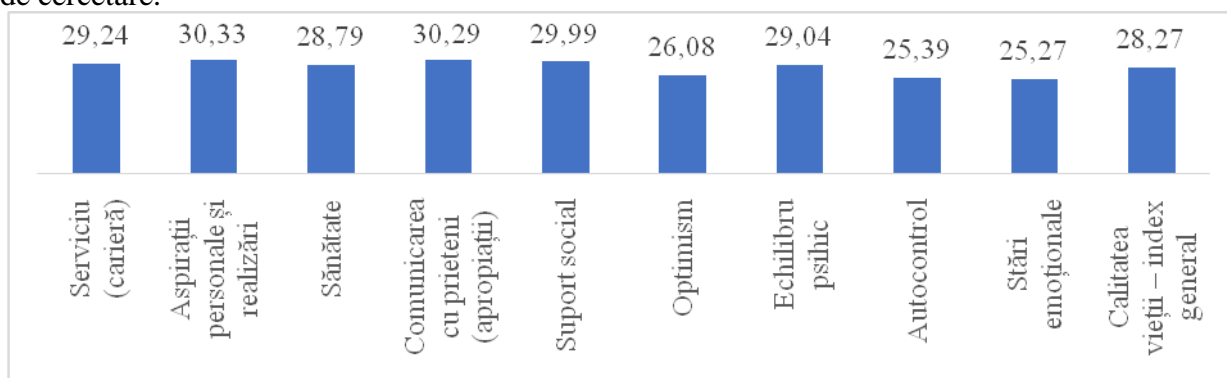
La studiu au participat 328 de persoane, studenți selectați din cadrul Universității de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”, Universității de Stat „Alec Russo” din mun. Bălți și Universității Libere Internaționale din Moldova, cu vârsta cuprinsă între 18 și 27 de ani (vârsta medie constituie 20.5 ani).

Pentru măsurarea nivelului de satisfacție privind calitatea vieții am folosit *Chestionarul de evaluare a satisfacției față de calitatea vieții, elaborat de Elliot R.S., adaptat de H.Водопьянова*. Chestionarul conține 36 de întrebări care reflectă satisfacția în următoarele categorii de viață: muncă, realizări personale, sănătate, comunicare cu cei dragi, suport (intern și extern - social), optimismul, tensiunea (disconfort fizic și psihologic), autocontrol, emoții negative (dispoziția). Evaluarea pe scale se face în baza la 3 nivele ( nivel scăzut – 4-22, nivel mediu – 23-30, nivel înalt - 31≥), iar pentru indexul general al calității vieții pe 4 nivele ( foarte jos – 4-10, nivel jos – 11-20, nivel mediu – 21-29, nivel înalt – 30-40).

Pentru identificarea nivelului de adaptare socială și academică *Chestionarului de adaptare la mediul studențesc și solicitările academice (Chestionarul AMSSA)*, elaborat de Rusnac Sv. și alții. Chestionarul AMSSA este un instrument de apreciere a impactului schimbărilor micro-mezo-macrosociale, pe care le confruntă tinerii în procesul încadrării în mediul academic. Chestionarul conține 45 de itemi – afirmații, formularea căror implică o atitudine individualizată a respondenților, oferind posibilitatea de a oferi răspunsului un caracter propriu. Respondenților li se oferă opțiunea să manifeste nivelul de acord/dezacord față de afirmațiile din chestionar folosind 5 valori de aprecieri 1 – deloc, 4 – uneori, 3 – când și cum, 4 – aproape întotdeauna, 5 – întotdeauna. Cele 45 de afirmații se referă la stări afective (14), raționamente (11) și comportamente (20). Scorurile sunt grupate în foarte joase – până la 8, joase – până la 8-14, medii – 15-20, înalte – 21-25.

### Rezultate ale cercetării

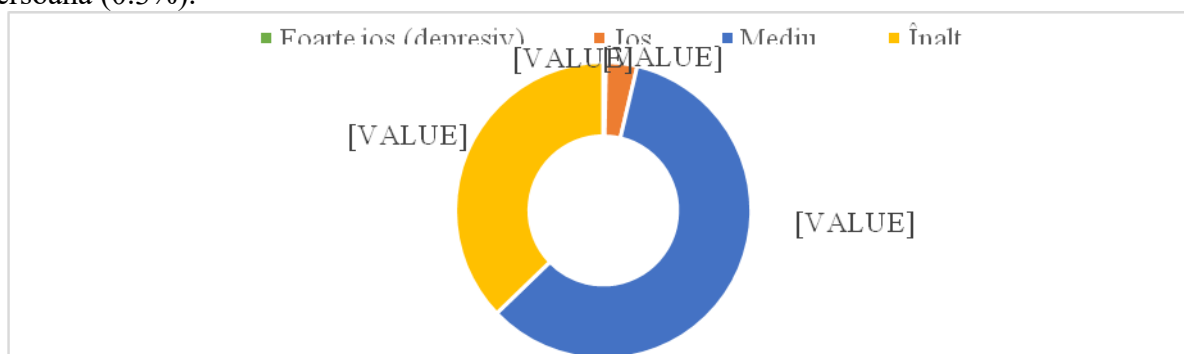
Pentru început prezentăm valorile medii pentru calitatea vieții a studenților per întreg lot de cercetare.



**Fig. 1. Calitatea vieții studenților contemporani – valori medii**

Analizând figura de mai sus conchidem că toate subscalele care determină evaluarea satisfacției de calitatea vieții se află la nivel mediu (conform cheii - nivel scăzut (4-22), nivel mediu (23-30), nivel înalt ( $\geq 31$ ) - astfel putem spune că studenții au o apreciere calitativă a calității vieții ( indexul general al calității vieții de asemenea se încadrează în nivelul mediu).

În continuare prezentăm rezultatele obținute pe nivele de evaluare a satisfacției de calitatea vieții de către studenți. Am obținut: nivel înalt – 122 de persoane (37.2%), nivel mediu – 194 persoane (59.1%), nivel jos – 11 de persoane (3.4%) și nivel foarte jos (depresiv) – 1 persoană (0.3%).

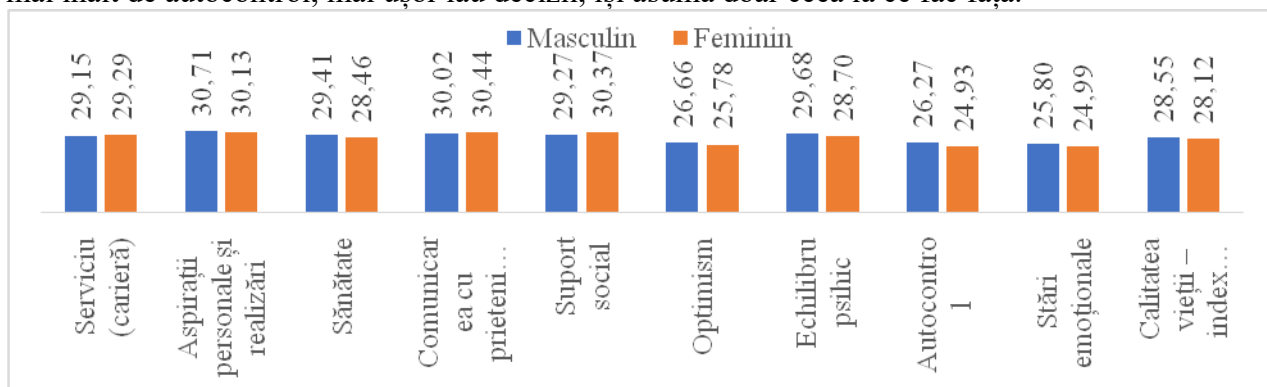


**Fig. 2. Nivele ale calității vieții studenților contemporani**

De asemenea am decis să valorificăm și rezultatele obținute pentru criteriul sex (feminin și masculin). Valorile medii pentru studenți și studente corespund nivelului mediu de apreciere și sunt următoarele: *serviciu* ( masculin (m=29.15), feminin (m=29.29)), *aspirații personale și realizări* ( masculin (m=30.71), feminin (m=30.13)), *sănătate* ( masculin (m=29.41), feminin (m=28.46) – bărbații își apreciază mai înalt nivelul de sănătate comparativ cu femeile), *comunicarea cu prietenii (apropiații)* - masculin (m=30.02), feminin (m=30.44), *support social* ( masculin (m=29.27), feminin (m=30.37) – studentele apreciază mai înalt nivelul suportului social, fapt ce se poate datora specificului cultural de a solicita ajutor), *optimism* ( masculin (m=26.66), feminin (m=25.78)- studenții de sex masculin aparent sunt mai oprimiști), *echilibru*

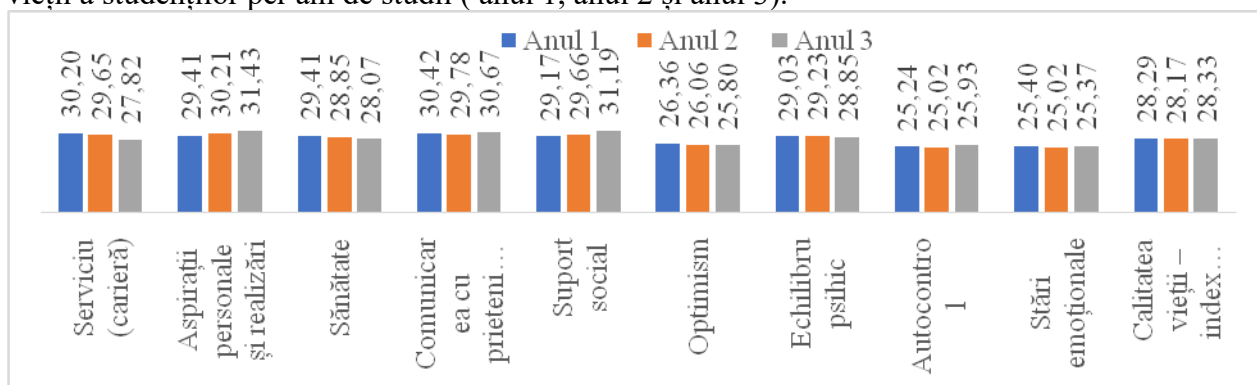
*psihic* (masculin (m=29.68), feminin (m=28.70) – studentele se evaluează drept mai emotive), *autocontrol* (masculin (m=26.27), feminin (m=24.99) – subiecții de sex masculin au un nivel de autocontrol mai înalt decât subiecții de sex feminin), *stări emoționale* (masculin (m=25.80), feminin (m=24.99) – bărbații mai des și mai intens trăiesc stări tensionate), *calitatea vieții – index general* (masculin (m=28.55), feminin (m=28.12)).

De asemenea am comparat mediile obținute pentru a vedea dacă există diferențe statistic semnificative în evaluarea satisfacției de calitatea vieții de către studenți și studente. Am găsit o singură diferență statistic semnificative pentru scala *Autocontrol* ( $p \leq 0.05$ ), bărbații dețin un nivel mai înalt de autocontrol, mai ușor iau decizii, își asumă doar ceea ce fac față.



**Fig. 3. Calitatea vieții studenților contemporani – valori medii comparate pe sexe**

În figura ce urmează sunt prezentate valorile medii a evaluării satisfacției de calitatea vieții a studenților per ani de studii (anul 1, anul 2 și anul 3).



**Fig. 4. Calitatea vieții studenților contemporani – valori medii comparate pe ani de studii**

Din datele prezentate mai sus observăm că preponderent valorile medii pentru toți trei ani de studii se încadrează în intervalul nivelului mediu. Însă, spre deosebire de rezultatele per întreg eșantion și cele prezentate în dependență de apartenența sexuală, aici găsim valori medii care corespund nivelului înalt de evaluare a satisfacției de calitatea vieții, la studenții din anul 3 (aspirații personale și realizări (m=31.43), suport social (m=31.19)). Fiind deja la ultima etapă a studiilor universitare, studenții dobândesc suficiente abilități și competențe care le permit să-și evalueze realizările obținute, cunosc care sunt dorințele și posibilitățile, cunosc cum să ceară și să accepte suport.

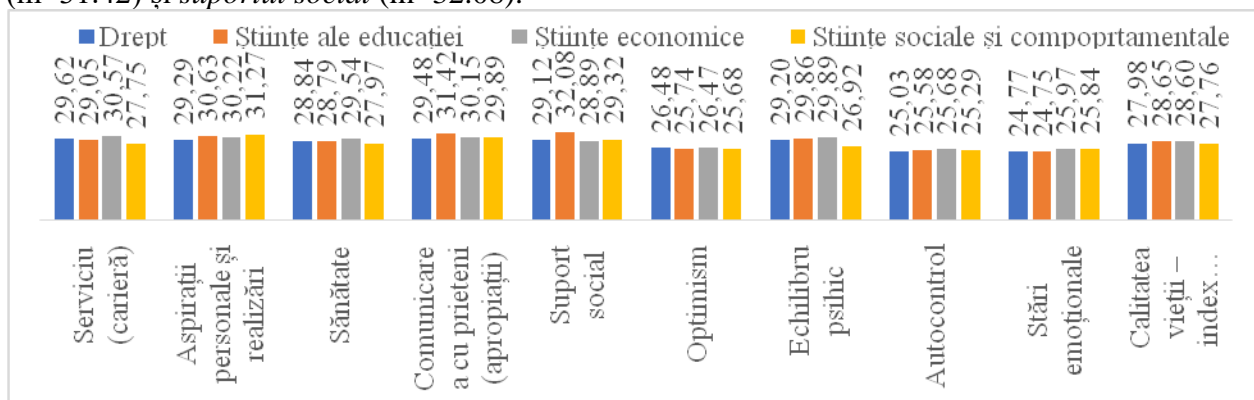
Pentru a valorifica rezultatele prezentate mai sus am decis să identificăm dacă există diferențe statistic semnificative între rezultatele medii pentru anii de studii (anul 1, 2, 3). Rezultatele sunt următoarele:

- Nu s-au identificat diferențe statistic semnificative la comparare mediilor între anul 1 și 2;
- S-au găsit diferențe statistic semnificative la comparare mediilor între anul 1 și 3: *serviciu (carieră)* ( $p \leq 0.01$ ) – anul 1 fiind la debutul studiilor idealizează viitoarea profesie și au mai multă încredere că vor avea un job bun, pe când studenții din anul 3 privesc situația deja direct în față și sunt mai predispuși să subevalueze posibilitățile; *aspirații personale și*

*realizări* ( $p \leq 0.01$ ) – studenții din anul 3 au deja stabilite scopurile și au avut posibilități de realizare (stagii de practică, prezentări la conferințe), unii au deja și un serviciu stabil și pe interes; *suport social* ( $p \leq 0.01$ ) – studenții din anul 3 cunosc când au nevoie de suport social, au abilități de a cere și accepta ajutor și cunosc unde îl pot primi, acumulând experiență și oameni noi alături de ei.

- S-au găsit diferențe statistic semnificative la comparare mediilor între anul 2 și 3: *serviciu (carieră)* ( $p \leq 0.05$ ) – studenții din anul 2 sunt încă influențați de idealizarea ulteriorului loc de muncă; *suport social* ( $p \leq 0.05$ ) – spre deosebire de studenții din anul 3, cei din anul 2 se află în perioada acumulării experiențelor de relaționare și cunoaștere a modalităților de suport din partea celorlalți, îndeosebi persoane noi, cu statut diferit de cel cunoscut până la universitate (cadre didactice, potențiali angajatori, cercetători etc).

Pentru a avea un tablou amplu vom analiza și rezultatele obținute la evaluarea satisfacției de calitate a vieții pe domenii de studii pentru a vedea dacă specificul domeniului ales influențează cum își "văd viața" studenții contemporani. Astfel observăm că majoritatea valorilor medii pentru domeniile de studii cercetate se încadrează în nivelul mediu de evaluare, dar vedem că pentru unele domenii aprecierea anumitor componente ale calității vieții se ridică la nivelul înalt: studenții care învață la domeniul științe sociale și comportamentale își apreciază *aspirațiile personale și realizările* mai bine decât studenții de la celelalte domenii de studii ( $m=31.27$ ); studenții care învață la domeniul științe ale educației își apreciază înalt *comunicarea cu prietenii* ( $m=31.42$ ) și *suportul social* ( $m=32.08$ ).



**Fig. 5. Calitatea vieții studenților contemporani – valori medii comparate pe domenii de studii**

Pentru a vedea dacă există diferențe statistic semnificative în evaluarea satisfacției de calitate a vieții de către studenții de la diferite domenii de studii am folosit testul comparării multiple Tukey.

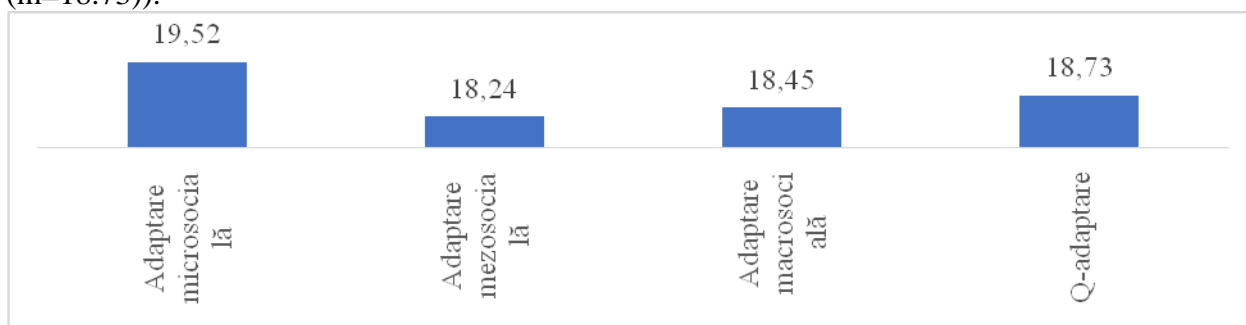
- *Serviciu (carieră)* - diferență statistic semnificativă ( $p \leq 0.05$ ) domeniul de studiu științe economice ( $m=30.57$ ) și științe sociale și comportamentale ( $m=27.75$ ) – probabil oferta vastă de locuri de muncă pentru studenții de la științe economice și posibilitățile de angajare în domeniu în timpul studiilor le oferă posibilitatea de a aprecia acest aspect mai înalt;
- *Suport social* - diferență statistic semnificativă ( $p \leq 0.01$ ) domeniul de studiu științe ale educației ( $m=32.08$ ), cu drept ( $m=29.12$ ) cu științe economice ( $m=28.89$ ) și științe sociale și comportamentale ( $m=29.32$ ) – comparativ cu studenții de la alte domenii de studii, studenții de la științe ale educației apreciază mai înalt suportul social, oferit de oamenii care îi înconjoară (cadre didactice, părinți, colegi). Putem presupune că în așa fel, prin exemplul altora ei învață să ofere suport la rândul lor, aspect necesar pentru activitatea didactică ulterioară.
- *Echilibru psihic* - diferență statistic semnificativă ( $p \leq 0.01$ ) științe sociale și comportamentale ( $m=26.92$ ) cu științe ale educației ( $m=29.86$ ) și științe economice ( $m=29.89$ ) – studenții care ăți fac studiile la domeniul științe economice sunt mai raționali, ceea ce este explicabil și prin specificul domeniului ales.



- Pentru *aspirații personale și realizări, sănătate, comunicarea cu prieteni (apropriații), optimism, autocontrol, stări emoționale și calitatea vieții – index general* – nu s-au identificat diferențe statistice semnificative.

După cum am menționat în debut calitatea vieții este un indicator al adaptabilității studenților la mediul social. De aceea am decis să analizăm nivelul adaptabilității studenților, folosind *Chestionarului de adaptare la mediul studentesc și solicitările academice (Chestionarul AMSSA)*. Vom prezenta rezultatele pentru fiecare din cele 3 tipuri de adaptare (microsocială, mezosocială și macrosocială), ținând cont de criteriul sex, an de învățământ și domeniul de studii.

Valorile medii per întreg eșantion se încadrează în intervalul 15-20 ce corespunde nivelului mediu de adaptare pentru toate 3 nivele și pentru coeficientul general de adaptare (microsocială (m=19.52), mezosocială (m=18.25), macrosocială (m=18.45) și Q-adaptare (m=18.73)).



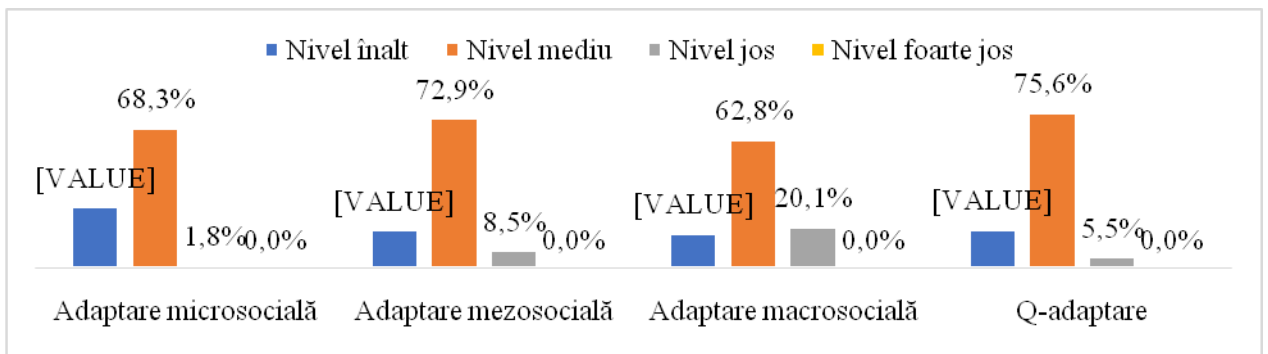
**Fig. 6. Adaptabilitatea studenților contemporani – valori medii**

Analiza rezultatelor privind nivelele de adaptare pentru fiecare tip de adaptare (microsocială, mezosocială și macrosocială) arată astfel:

- *Adaptare microsocială* – nivel înalt 98 de persoane (29.9%), nivel mediu 224 de persoane (68.3%), nivel jos – 6 de persoane (1.8%) și nivel foarte jos – 0 persoane (0%);
- *Adaptare mezosocială* – nivel înalt 61 de persoane (18.6%), nivel mediu 239 de persoane (72.9%), nivel jos – 28 de persoane (8.5%) și nivel foarte jos – 0 persoane (0%);
- *Adaptare macrosocială* – nivel înalt 54 de persoane (17.1%), nivel mediu 206 de persoane (62.8%), nivel jos – 68 de persoane (20.1%) și nivel foarte jos – 0 persoane (0%);
- *Q-adaptare* - nivel înalt 62 de persoane (18.9%), nivel mediu 248 de persoane (75.6%), nivel jos – 18 de persoane (5.5%) și nivel foarte jos – 0 persoane (0%).

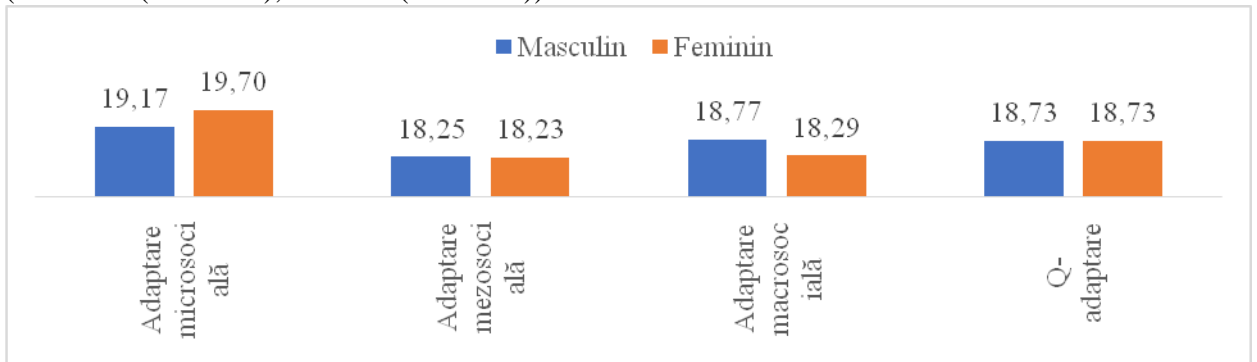
Observăm că cea mai mare cotă procentuală o găsim pentru nivelul mediu de adaptare, nu găsim nivel foarte jos de adaptare (studiile universitare presupun că individul deține deja acele particularități care îi asigură integrarea armonioasă într-un mediu nou). În același timp vedem cum scad cotele procentuale pentru nivelul înalt de adaptare pentru tipurile mezosocială (18.6%) și macrosocială (17.1%) comparativ cu tipul microsocială (29.9%) – studenții fac față mai ușor schimbărilor de ordin personal (aspirații, realizări) decât modificărilor relaționale în grupurile sociale (rude, prieteni, colegi de facultate, cadre didactice), îndeosebi cele noi apărute în cadrul studiilor universitare și schimbărilor majore de ordin social (necesități ociocomunicative, ecosociale și socioeconomice).





**Fig. 7. Nivele ale adaptabilității studenților contemporani**

Interpretarea rezultatelor în baza criteriului sex (masculin și feminin) prezintă următoarele date: atât studenții cât și studentele prezintă un nivel mediu de adaptare (microsocioală, mezosocioală și macrosocioală) cu anumite diferențe - *adaptare microsocioală* (masculin (m=19.17), feminin (m=19.70)), *adaptare mezosocioală* (masculin (m=18.25), feminin (m=18.23)), *adaptare macrosocioală* (masculin (m=18.77), feminin (m=18.29)), *Q-adaptare* (masculin (m=18.73), feminin (m=18.73)).

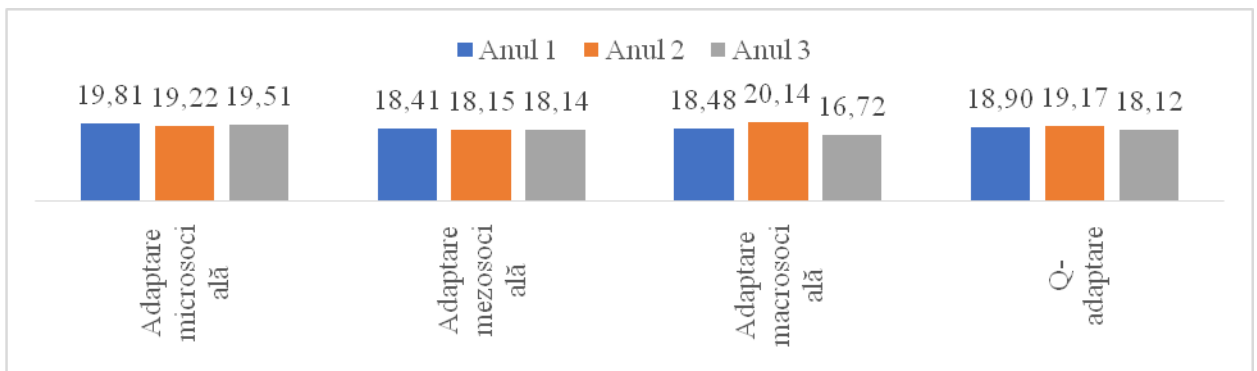


**Fig. 8. Adaptabilitatea studenților contemporani – valori medii comparate pe sexe**

Chiar dacă există diferențe pentru cotele medii pentru diferite tipuri de adaptare (fetele se arată a fi mai adaptate la nivel microsocioal, pe când băieții se descurcă mai bine la tipurile mezosocioale și macrosocioale) coeficientul general de adaptare atât la studente cât și la studenți este același. Complementarea între fiecare tip asigură un proces de adaptare adecvat circumstanțelor noi apărute în viața de student.

Compararea statistică a mediilor pentru criteriul sex privind adaptabilitatea studenților a identificat diferențe statistice semnificative la adaptarea microsocioală ( $p \leq 0.05$ ) – unde studentele ușor se adaptează schimbărilor la nivel de aspirații, realizări personale decât studenții.

Valorile medii în dependență de anul de studiu sunt prezentate în figura de mai jos (pentru toți anii de studiu se încadrează în nivelul mediu de adaptare (15-20): *adaptare microsocioală* (anul 1 (m=19.81), anul 2 (m=19.22), anul 3 (m=19.51)), *adaptare mezosocioală* (anul 1 (m=18.41), anul 2 (m=18.15), anul 3 (m=18.14)), *adaptare macrosocioală* (anul 1 (m=18.48), anul 2 (m=20.14), anul 3 (m=16.72)), *Q-adaptare* (anul 1 (m=18.90), anul 2 (m=19.17), anul 3 (m=18.12)). Observăm scăderea coeficientului de adaptare la studenții din anul 3, acest fapt datorându-se schimbărilor majore care apar în viața lor (trecerea de la etapa de învățare la etapa de activitate profesională, apariția familiei și/ a copilului, independența de părinți).

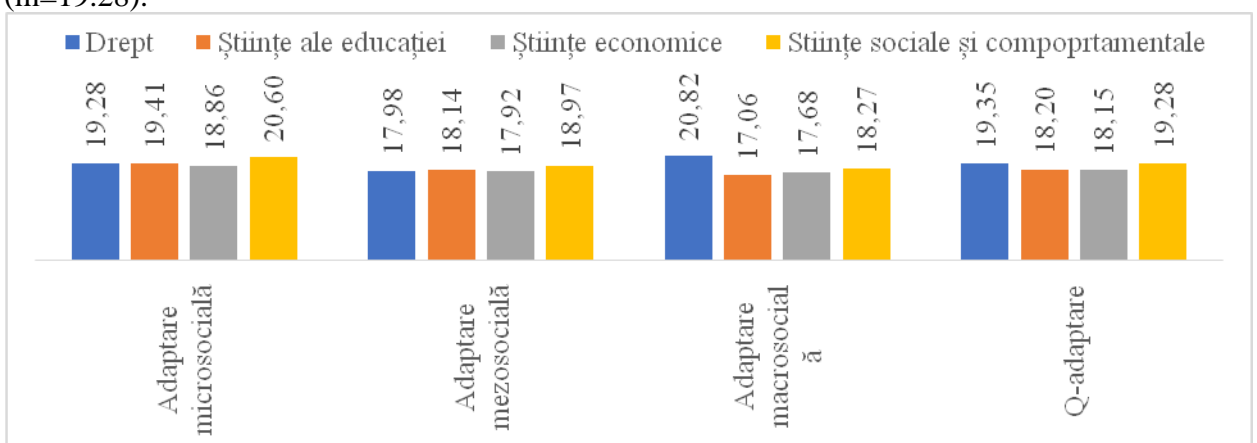


**Fig. 9. Adaptabilitatea studenților contemporani – valori medii comparate pe ani de studii**

Comparând valorile medii (testul de comparare a mediilor – Student) am găsit câteva diferențe statistic semnificative:

- Între anul 1 și 2 – nu am identificat diferențe statistic semnificative;
- Între anul 1 și 3 - *adaptare macrosocială* ( $p \leq 0.01$ ), *Q-adaptare* ( $p \leq 0.05$ ) – studenții din anul 1 se află încă în dependență de suportul și asigurarea decizională și financiară a părinților, plus activitatea de bază (învățarea) rămâne dominantă, astfel modificările de ordin macrosocial nu sunt resimțite atât de puternic;
- Între anul 2 și 3 - *adaptare macrosocială* ( $p \leq 0.01$ ), *Q-adaptare* ( $p \leq 0.05$ ) – studenții din anul 2 depășind prima etapă a adaptării (din anul 1) sunt mult mai siguri în interacțiunile sociale (cunosc orașul, își caută independent loc de trai), schimbările care apar sunt depășite cu succes, anul 3 în schimb, urmează să își modifice mai multe sfere ale vieții, ceea ce aduce dificultăți în procesul de adaptare.

Analiza valorilor medii în dependență de domeniul de studiu arată în felul următor: toate valorile medii corespund nivelului mediu de adaptare și anume: *adaptare microsocială* - drept ( $m=19.28$ ), științe ale educației ( $m=19.41$ ), științe economice ( $m=18.86$ ), științe sociale și comportamentale ( $m=20.6$ ); *adaptare mezosocială* - drept ( $m=17.98$ ), științe ale educației ( $m=18.14$ ), științe economice ( $m=17.92$ ), științe sociale și comportamentale ( $m=18.97$ ); *adaptare macrosocială* - drept ( $m=20.82$ ), științe ale educației ( $m=17.06$ ), științe economice ( $m=17.68$ ), științe sociale și comportamentale ( $m=18.27$ ); *Q-adaptare* - drept ( $m=19.35$ ), științe ale educației ( $m=18.20$ ), științe economice ( $m=18.15$ ), științe sociale și comportamentale ( $m=19.28$ ).



**Fig. 10. Adaptabilitatea studenților contemporani – valori medii comparate pe domenii de studiu**

În urma comparării multiple a adaptabilității pentru domenii de studiu cu ajutorul testului Tukey am obținut următoarele rezultate: *adaptare microsocială* – diferențe statistic semnificative între științe sociale și comportamentale și: drept ( $p \leq 0.01$ ), științe ale educației ( $p \leq 0.01$ ) și științe economice ( $p \leq 0.01$ ); *adaptare mezosocială* – nu s-au identificat diferențe

statistic semnificative; *adaptare macrosocială* – diferențe statistic semnificative între drept și științe ale educației ( $p \leq 0.01$ ), științe economice ( $p \leq 0.05$ ); *Q-adaptare* - nu s-au identificat diferențe statistic semnificative.

Ultima etapă în analiza satisfacției de calitatea vieții și adaptabilitatea studenților este stabilirea raportului dintre aceste două variabile. Pentru a obține datele necesare am folosit testul de corelație Pearson.

**Tabelul 1. Raportul dintre calitatea vieții și adaptabilității studenților**

	Adaptare microsocială	Adaptare mezosocială	Adaptare macrosocială	Q-adaptare
Serviciu (carieră)	.000**	.000**		.001**
Aspirații personale și realizări	.000**	.000**		.010**
Sănătate	.000**	.000**		.008**
Comunicarea cu prieteni (apropiații)	.000**	.000**		
Suport social	.000**	.000**		.000**
Optimism		.004**	.034*	.017*
Echilibru psihic	.002**	.000**	.019*	.000**
Autocontrol	.000**	.000**	.002**	.000**
Stări emoționale	.000**	.000**		
Calitatea vieții – index general	.000**	.000**		.000**
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				

Datele din tabelul de mai sus demonstrează un raport puternic dintre calitatea vieții și adaptabilitatea studenților. Fiecare aspect al calității vieții (*serviciu (carieră)* ( $p \leq 0.01$ ), *aspirații personale și realizări* ( $p \leq 0.01$ ), *sănătate* ( $p \leq 0.01$ ), *comunicarea cu prieteni (apropiații)* ( $p \leq 0.01$ ), *suport social* ( $p \leq 0.01$ ), *echilibru psihic* ( $p \leq 0.01$ ), *autocontrol* ( $p \leq 0.01$ ), *stări emoționale* ( $p \leq 0.01$ )) și *indexul general al calității vieții* ( $p \leq 0.01$ ) influențează pozitiv *adaptarea microsocială* a studenților (de mai puțină importanță pentru acest nivel îl are optimismul. Un raport total există între aspectele calității vieții și *adaptarea mezosocială*, fiecare aspect asigură satisfacerea necesităților de relaționare cu mediul social apropiat (rude, prieteni, colegi etc). Pentru *adaptarea macrosocială* sunt decisive aprecierile pentru *optimism* ( $p \leq 0.05$ ), *echilibru psihic* ( $p \leq 0.05$ ), *autocontrol* ( $p \leq 0.01$ ) – aspect ce țin de viziunile asupra vieții și a lumii în general, capacitatea de a face emoțional față circumstanțelor schimbătoare și uneori imprevizibile la nivel de stat. *Coeficientul de adaptare* nu este influențat de *comunicarea cu prieteni (apropiații)* și de *stările emoționale* – aceste aspecte fiind importante în contactele directe dintre oameni și satisfacerea necesităților de individuale.

### Concluzii

În studiul actual, am explorat efectul de interacțiune dintre adaptabilitate și viziunea subiectivă asupra calității vieții. În concordanță cu presupunerea anterioară și cercetările similare efectuate pe loturi de studenți, am găsit o relație pozitivă între adaptabilitate și satisfacția vieții. Mai exact, relația pozitivă dintre adaptabilitate și satisfacția de calitatea vieții a fost mai puternică pentru subiecții care au raportat niveluri mai mari pentru adaptarea la nivel microsocial, fapt care ilustrează un suport social mai puternic decât pentru alții.

Studenții, în primul rând cei de la anul 1, care se confruntă cu un mediu nou și provocator, au nevoie de susținere pentru adaptare. Adaptabilitatea este un tip de resursă de autoreglare și este considerată importantă pentru a ajuta tinerii să facă față sarcinilor academice. În general, oamenii pot depune eforturi pentru a-și ajusta adaptabilitatea atunci când se confruntă cu un mediu nou sau cu o situație în schimbare. Cu toate acestea, pe lângă autoajustare, primirea de sprijin extern și resurse externe poate ajuta, de asemenea, adaptarea rapidă la mediu.

Concluziile prezentului studiu au implicații importante pentru psihologia pozitivă. Studiile anterioare indică faptul că adaptabilitatea se află în raport direct cu satisfacția de viață și de calitatea acesteia. Rezultatele noastre sugerează că indivizii cu niveluri ridicate de

adaptabilitate, mai capabili să se adapteze la medii sociale noi și la schimbare, vor experimenta niveluri mai ridicate de satisfacție cu viață. Desigur că pe parcursul anilor de studiu se modifică percepția acestor două condiții, intervenind noi schimbări și noi condiții de viață. Însă adaptabilitatea se menține în calitatea sa de moderator al viziunilor asupra calității vieții.

#### **Bibliografie**

1. FISCHER, E. F. The Good Life. Aspiration, Dignity, and the Anthropology of Wellbeing. Stanford: Stanford University Press, 2014. 280 p. ISBN: 978-0804792530.
2. GOTLIB, I.H, COLBY, C.A. Treatment of depression: An interpersonal systems approach. Elmsford, NY: Pergamon Press, 1987, 411 p. ISBN: 978-0205143580
3. McCALL, S. Quality of Life. In: Social Indicators Research. 1975,nr.2, pp. 229-248. ISSN: 03038300
4. TERHUNE, K.W. Probing policy relevant questions on the quality of life.In: The Quality of Life Concept.A Potential New Tool for Decision-makers.Washington, DC: EnvironmentalProtectionAgency, 1973. p.19-21. ISBN: 9781722262006
5. БАРАНОВА, А.В., ХАЩЕНКО, В.А. Социально-психологические факторы оценки качества жизни. В: Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов.25-28 июня 2003 года:Т.1. СПб.: СПб. ун-та, 2003.с. 293-297. ISBN. 5-288-03248-3
6. ПЕТРОВ, В.И., СЕДОВА, Н.Н. Проблемы качества жизни в биоэтике. Волгоград: ГУ «Издатель», 2001. 96 с. ISBN 5-9233-0111-3
7. САХАРОВА, Э.Ю. Динамика качества жизни и психофизиологической адаптации иностранных студентов медицинского вуза. Автореф. дисс. канд. мед. Наук. Волгоград, 2005. 25 с.

**CZU 57.072:159.922.7**

## **REPERE PSIHOPEDAGOGICE PRIVIND IMPACTUL REALIZĂRII CONEXIUNILOR BIOLOGIEI CU VIAȚA COTIDIANĂ**

**Elena PRUNICI**, asistent universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”,  
Centrului de Formare Continuă și Leadership,R. Moldova

**Abstract:** *Modern didactics in biology promotes student-centered teaching, namely the development of the student's personality, which, studying over the years, will have to become a person capable of orienting himself in everyday life not only through communication, but also through direct involvement in different situations, starting from the search for the most effective methods to guide the student, so that he can then apply the knowledge and skills formed in biology classes, in everyday life. We, the teachers, are the ones who participate in the preparation of the students, so that they can then integrate into society. The success of the student is guaranteed by the teacher's ability to create, promote educational situations, leading to effective learning, the development of critical thinking of students and the formation of connections between biology and everyday life.*

*Nowadays there is more and more talk about training methods that influence the formation of skills and their application in everyday life, this being the main reason for the topicality of the chosen theme.*

**Keywords:** *connection, instructive-educational process, interests, competencies, situation-problem.*

*„Mă motivează să tind a deveni de la profesor bun - la profesor excelent, pentru a educa și  
pregăti elevi pentru viață.”*  
(Augusto Cury)

## Introducere

În contextul actual, atât de complex, aflat într-o continuă și rapidă transformare, grație unei explozii informaționale fără precedent, școala și, implicit, conceptul de educație trebuie să răspundă unor noi provocări. În școală, tinerii se formează pentru viață, de aceea, este imperios necesar, ca ei să înțeleagă informațiile asimilate și să le utilizeze pentru a-și explica realitatea înconjurătoare. Un volum mare de informații și de cunoștințe nu înseamnă, obligatoriu, și calitate, pentru că elevul nu reușește totdeauna să stabilească anumite conexiuni între aceste achiziții teoretice din domenii diferite sau între acestea și realitatea înconjurătoare.

Principalele abilități cultivate la elevi, trebuie să se refere la posibilitatea de a gândi critic și creativ, de a rezolva probleme, de a comunica eficient, de a poseda capacitatea de corelare eficientă și de formare profesională continuă pe tot parcursul vieții. Pentru aceasta ei trebuie să realizeze conexiuni și să-și formeze capacități de transfer ce nu mai pot fi circumscrise uneia sau alteia dintre disciplinele formale [2].

Afirmarea că, orice domeniu de activitate presupune și necesită o informare sistematică, la care are ca resort motivațional interesul de cunoaștere, deoarece fără a stimula interesul nu este posibilă dezvoltarea trebuințelor de cunoaștere, iar fără aceasta ar avea de suferit atât calitatea cunoștințelor însușite, cât și dezvoltarea individualității.

Conform definiției din DEX noțiunea „*interes*” – preocupare de a obține un succes, pentru satisfacerea anumitor nevoi, cea ce este important, îi place. În literatura de specialitate se oferă o multitudine de clasificări ale intereselor explicate prin diversitatea criteriilor adoptate de către autori. Amintim doar o clasificare mai amplă a intereselor prezentată de Holban [5], pentru a putea defini apoi interesul pentru biologie:

*Interese intelectuale* (de cunoaștere științifică și estetică); *Interese practice* (tehnice, casnice-gospodărești, practic-agricole, sportive); *Interese sociale* (politice, umane, moderne).

Realizarea interesului elevilor pentru biologie face parte din categoria intereselor intelectuale de cunoaștere științifică. Este un interes specializat, chiar cel mai general interes specializat datorită amplitudinii pe care a luat-o biologia [1].

*Importanța conexiunii biologiei cu viața cotidiană.*

- a) *Importanța instructivă* -prin intermediul situații-integrative, problemelor, situațiilor-problemă, întrebărilor-probleme, studiului de caz implementate în procesul predării-învățării biologiei se însușesc noțiuni, proprietăți, metode, algoritmi, teoreme etc.
- b) *Importanța practică*- prin intermediul problemelor, situații-integrative, situațiilor-problemă, întrebărilor-probleme, studiului de caz implementate în procesul predării-învățării biologiei se realizează corelarea biologiei cu practica cotidiană. Rezolvând probleme cu aspect practic elevii învață a aplica biologia în viața de zi cu zi, intensificându-se astfel motivația studierii biologiei.
- c) *Importanța formativă*- prin intermediul problemelor, situații-integrative, situațiilor-problemă, studiului de caz implementate în procesul predării-învățării biologiei se formează și se dezvoltă gândirea logică, absolut necesară tuturor și în orice activitate.
- d) *Importanța educativă*- aspectul educativ al problemelor de biologie evidențiază:
  - 1) Prin fabula problemei – în corelare cu conținutul problemei se vor atinge diverse obiective referitoare la formarea atitudinilor;
  - 2) Prin însăși activitățile realizate de către elevi în procesul rezolvării sarcinilor didactice corelate cu conținut cotidian la biologie ce duc la formarea cunoștințelor, atitudinilor, aptitudinilor și intensifică motivarea studierii biologiei.

În procesul instructiv-educativ la biologie, pentru dezvoltarea capacităților intelectuale și psihomotorii la elevi, prin intermediul sarcinilor didactice în corespundere cu nivelul de aplicare, se recomandă de a eficientiza utilizarea metodelor care posedă un caracter aplicativ și formează la elevi priceperi și deprinderi acțional- practice/ investigative precum ca: *observația, experimentul, lucrarea practică, lucrarea de laborator, proiecte de investigație simplă, modelarea etc.*

Un rol deosebit le revine tehnologiilor informaționale, Astfel, elevii vor utiliza diverse programe computerizate pentru selectarea, prelucrarea și prezentarea informației referitoare la particularitățile structurilor, proceselor, fenomenelor biologice.

Formarea atitudinilor și comportamentelor la elevi, în contextul condițiilor sociale bine determinate pot fi atinse prin realizarea sarcinilor didactice în corespundere cu nivelul de analiză /sinteză/evaluare. Pentru a fi realizate în procesul instructiv-educativ, se vor aplica metode ce formează la elevi valori și atitudini personale, spre exemplu: *studiul de caz, interviul, jocul de rol, proiecte de investigație mai complexe, dezbaterile etc.*

A gândi critic înseamnă a fi curios, a pune întrebări și a căuta sistematic răspunsuri, a găsi alternative, a analiza logic, a realiza asocieri între ceea ce ai învățat și propriile experiențe, a analiza, a găsi soluții. Inteligența este un sistem complex de operații și abilități, cum ar fi: adaptarea la situații noi, deducția și generalizarea, corelarea și integrarea într-un tot unitar a părților, anticiparea consecințelor, compararea rapidă a variantelor acționale și selectarea celor optime.

Scopul demersului investigativ constă în identificarea și valorificarea celor mai eficiente metode folosite la lecțiile de biologie, întru sporirea interesului, calității rezultatelor școlare și aplicarea priceperilor și deprinderilor formate, în viața cotidiană și cea personală.

Societatea contemporană solicită școlii să pregătească o personalitate cu viziunile sale, o personalitate creativă, practică, care să se poată integra în societate. De aceea, la lecții, se pune accent mai mult pe lucrul elevului. El este acel, care trebuie să găsească, să descopere, să concluzioneze. Profesorul doar îl ghidează. Pentru o eficientizare a lecției, este necesar să practicăm cele mai optimale tehnologii, ținând cont, desigur, de particularitățile de vârstă ale elevilor, de contingentul de elevi din clasă și de alte aspecte importante. Spectrul metodelor, procedurilor și tehnicilor utilizate la lecțiile de biologie este vast. La lecție putem întrebuința atât metode tradiționale, cât și metode interactive [4].

#### **Metode și materiale aplicate**

În categoria metodelor interactive sunt incluse toate metodele care provoacă o stare de învățare activă, o învățare care se bazează pe activitatea proprie. Sunt metodele care duc la formele active ale învățării, adică învățarea explorativă, învățare prin rezolvare de probleme, learning by doing (învățare prin acțiune), învățare creativă; sunt metodele care antrenează elevii în efectuarea unor activități de studiu independent, de muncă cu cartea, învățare prin cercetare, exerciții de creație, lucruri practice, etc.

*Tehnici de creare a situațiilor-problemă conform materialului predat:*

**Prima modalitate.** Se propune clasei fapte contradictorii, teorii științifice sau puncte de vedere care se exclud reciproc, exemplu, la unitatea de conținut: *Organismul uman și sănătatea* în clasa a VII-a la studierea subiectului: „Sistem cardiovascular și anume Elementele figurate ale sângelui” propun astfel de date:

**Exemplu:***Organismului nu întotdeauna necesită aceeași cantitate de oxigen. Atunci când o persoană este în stare de repaus, se consumă într-o oră 10-12 litri O<sub>2</sub>, iar în timpul unui lucru intensiv -30-100 litri. E știut faptul, că în 5 litri de apă pot fi dizolvați 0,1 litri de oxigen. Corpului nostru conține 5 litri de sânge. În compoziția plasmei sangvine - 90% apă. În consecință, în așa un volum de sânge poate fi dizolvat aproximativ 0,1 litru de oxigen. Există o contradicție clară: consumul minim de oxigen este de 100 de ori mai mare, decât cel care se conține în sânge. Cum organismul este asigurat cu atât de mult oxigen?*

**A doua modalitate:** se confruntă diverse puncte de vedere ale elevilor, fără ca să se inducă copiilor alte punct de vedere. Aici se propune un studiu de caz pe un nou material din unitatea de conținut: *Organismul uman și sănătatea* în clasa a VIII-a la studierea subiectului: „Sistemul nervos la om” la dezvoltarea unității de competență *Estimarea rolului sistemelor vitale cu funcții de relație în activitatea organismului uman și anume „Comportamentul și psihicul”*.

**Se sugerează problema:***Celebrul eroului literar Maugli care a crescut printre animale, cu toate acestea, el a fost o ființă capabilă: de a conduce turmele de animale sălbatice, a fost în măsură să vorbească limbile animalelor și posedă toate calitățile ființei umane.*

*Apreciați realitatea descrisă de Kipling a aspectului lui Maugli de pe pozițiile științei moderne?*

**A treia modalitate** se realizează în două etape, doi pași:

- Primul pas, profesorul relevă o întrebare practică „la greșeală”.
- În pasul doi comunică un fapt științific experimental.

*De exemplu*, în clasa a IX-ala studierea unității de conținut: *Organismele în mediul lor de viață* în cartul studierii subiectului „*Rolul organismelor în circuitul materiei și energiei*” și anume „*Rolul Bacteriilor*”, se expune problema: Rolul crucial în descompunerea animalelor moarte și al plantelor îl au bacteriile de putrefacție.

*Pasul I: Cum credeți toate plantele și animalele moarte sunt descompuse de bacterii?* (Răspunsul Elevilor este - da, deoarece ele sunt răspândite în toate mediile naturale).

*Pasul II: Comentariul profesorului - În solul foarte uscat, în pustiu, în nisip se păstrează foarte bine animalele moarte. Explică acest fenomen?*

La rezolvarea cazului se va lua în considerare analiza chestiunii cauză-efect a acestei legături (cauza - bacteriile de putrefacție - descompunători de animale și plante moarte, consecința - umiditate ca mediu propice lor). (Răspuns: nisipul înfierbântat la maximum este deshidratat și se consideră un mediu inactiv pentru dezvoltarea bacteriilor de putrefacție. De aceea corpul animalelor se usucă „se mumifică”, dar nu se descompun).

**A patra modalitate** – situația problemă poate fi un „punct luminos”. Ca „punct luminos” pot fi folosite basme, legende, fragmente de ficțiune, povești din istoria științei și din viața de zi cu zi, care necesită răspuns...

*În funcție de conținutul materialului, psihologia și vârsta elevilor se pot identifica diferite metode de a crea o situație problemă.*

- **Metoda inductivă** (analitic-sintetică): *Cine sunt ciupercile?* La ce grup de organisme a trebuit să fie atribuite? Cunoaștem că arborii și arbuștii din zona temperată formează anual câte un inel, dar la arbustul bine-cunoscutul Haloxylon (spinul cămilei) din deșertul Asiei Centrale uneori se produce câte trei inele anuale sau chiar mai multe. Ținând cont de condițiile climaterice a zonei date, argumentați din ce cauză are loc acest proces?
- **Metoda analogiei**: Să presupunem că Robert Hooke nu au descoperit structura celulară a organismelor. Cum s-ar fi reflectat acest lucru în dezvoltarea științei biologice? De ce crezi asta? Sau Driopithecus se hrănea în cea mai mare parte cu alimente vegetale, iar Neanderthal – cu hrană de origine animală. Cum putem explica această diferență?
- **Determinarea cauzei fenomenului**, de analiza a materialului studiat: Elevii au plantat butași de coacăză în două cutii, una umplută cu nisip, alta cu cernoziom. În prima lădiță butașii au format mai rapid rădăcini și au început să crească. Cum poate fi explicat acest fapt? Sau în două borcane au fost puse infuzorii: cu apă de izvor și cu apă fiartă. Într-un borcan, după o perioadă de timp animalele au pierit. Cum explica-ți evenimentul?

Preferințele și interesele cu toate că sunt două variabile diferite, se corelează din punct de vedere funcțional. Preferințele constituie premisele psihologice ale apariției intereselor teoretice și practice. Exprimarea lor poate fi considerată și ca indici de biologie și de recunoaștere ale intereselor cognitive. Astfel, preferințele elevilor pentru anumite obiecte de învățământ constituie un semnal al intereselor în curs de formare.

*În concluzie*, pot spune că sensul major al referințelor actuale în predarea-învățarea biologiei constă în deplasarea accentului de pe predarea informațiilor de către profesor, pe dobândirea cunoștințelor funcționale de către elevi, pe formarea capacităților mentale și a atitudinilor creative, dar și a dezvoltării fizice a elevului, pe formarea competențelor în domeniul ales din perspectiva profesională ulterioară.

Deci, prin intermediul tehnologiilor didactice referitoare la realizarea conexiunilor biologiei cu viața cotidiană, elevii devin mai activi și mai motivați pentru a studia, observă imediat necesitatea celor studiate în cadrul lecțiilor de biologie.

### **Bibliografie**

1. BUNESCU, V., GIURGEA, M. *Principii de organizare și desfășurare a procesului de învățământ. // În Didactica (coord. D. Salade). București: EDP, 1982, p. 226-238.*
2. CARTALEANU, T. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive.* Chișinău: Pro Didactica, 2008.
3. CEOBANU, C. ș.a. *Predarea interactivă centrată pe elev. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.. Chișinău: Editura Știința, 2007.*
4. GORAȘ M., GÎNJU, S., RUDEI L. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială/liceală de învățământ la biologie.* Chișinău: Lyceum, 2019.
5. LAZAR, V., CAPRARIN, D. *Metode didactice utilizate în predarea biologiei,* Ed. Arves, 2008.

**CZU 159.923.2**

## **REZULTATELE STUDIULUI PRIVIND AGRESIVITATEA ȘI AUTOAGRESIVITATEA CA EFECTE ALE PRIVĂRII DE LIBERTATE**

**Ecaterina POPA**, drd., psiholog  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova  
Penitenciarul de Maximă Siguranță, Galați, România

***Summary.** The article “ Results of the study on aggression and self-aggression as effects of deprivation of liberty” presents the results of research on aggression and self-aggression in detainees, as well as anger as a personality trait as effects of deprivation of liberty. The research of the psychological aspects, of the basic features related to the self-aggressive behavior of the detainee is of increasing importance in order to prevent these behaviors that are more and more frequent in the penitentiary environment.*

Asocierea dintre personalitate și comportamentul delincvent a fost pe larg studiată, cercetările au arătat faptul că delincvenții și nondelincvenții diferă printr-o serie de trăsături de personalitate.

Diferențele dintre infractori și noninfractori pe baza unor dimensiuni cheie ale personalității sunt larg documentate. Cercetătorii își îndreaptă atenția din ce în ce mai serios spre importanța profilurilor de personalitate în rândul populației delincvente. O perspectivă asupra problemei susține că infractorii diferă mai mult prin gradul prin care se manifestă o tulburare de personalitate decât prin tipul acesteia. În rândul infractorilor, factorii de personalitate care se relaționează cu crima sunt aceiași, doar că aceștia diferă prin grad (scorurile medii). Infractorii și cei care au probleme în general cu justiția prezintă niveluri ridicate de inadaptare social-emoțională. Mulți infractori, în special minorii prezintă probleme asociate stresului (incluzând depresia, și stima de sine scăzută) și o reținere (în ceea ce privește auto-controlul și responsabilitatea).

Cercetarea complexă a fenomenului infracțional, sub toate aspectele sale, deschide largi perspective explicației științifice a mecanismelor și factorilor cu rol favorizant, permițând o fundamentare realistă a măsurilor generale și speciale orientate către prevenirea și combaterea manifestărilor antisociale. Infractorul apare ca un individ cu o insuficientă maturizare socială, cu deficiențe de integrare socială, care intra în conflict cu cerințele sistemului valorico-normativ și cultural al societății în care trăiește.

Agresivitatea reprezintă una dintre cele mai vechi probleme de cercetare, dar în aceeași măsură actuală pentru domeniul științelor umaniste. Studiul ei presupune luarea în considerare a nenumărate variabile, astfel încât, oricât de multe studii s-ar face, rămân la fel de multe răspunsuri de găsit. În România, preocupările pentru acest fenomen de amploare sunt de dată relativ recentă. Comportamentul agresiv se caracterizează prin atitudini și acte, precum și prin fapte constante și repetitive care au conținut antisocial, manifestări de agresivitate și violență în multe cazuri explozive sau premeditate și anticipate față de propria persoană (autoagresiune) sau față de alte persoane (heteroagresivitate). Comportamentul agresiv îl putem întâlni sub mai



multe forme ca: agresivitate nediferențiată, fără răsunet antisocial obligatoriu; comportament agresiv propriu-zis, polimorf și cronic, în care se include și comportamentul criminal; comportament agresiv ca expresie integrantă, nemijlocită a unei stări patologice sau consecutivă unei afecțiuni neuropsihice preexistente sau dobândită. Timp de mai bine de 100 de ani autoagresiunea a fost obiectul unei ample activități de cercetare. În mediul penitenciar incidența comportamentelor autoagresive a crescut alarmant în ultima perioadă de timp. În vederea prevenirii acestor comportamente din ce în ce mai frecvente în mediul carceral se impune efectuarea unor cercetări privind aspectele psihologice precum și trăsăturile de bază relaționate cu comportamentul autoagresiv al deținutului.

### **Metodologia cercetării**

**Eșantionul cercetării** este format din 30 deținuți autoagresivi, 30 deținuți non-agresivi și 30 subiecți formând populația noninfracțională.

**Ipotezele cercetării**

**Ipoteza 1.** Deținuții autoagresivi vor avea un nivel mai ridicat în ceea ce privește agresivitatea spre deosebire de cei non-autoagresivi și populația non-infracțională.

**Ipoteza 2.** Există diferențe semnificative privind furia ca trăsătură la deținuții selectați

În cercetare am aplicat următoarele teste:

#### **1. Chestionarul de agresivitate - Aggression Questionnaire (AGG)**

Pentru a evalua agresivitatea la subiecți a fost utilizat Aggression Questionnaire<sup>3</sup> care este un instrument format din 29 de itemi care măsoară agresivitatea, acesta fiind propus de către Buss și Perry în 1992. Acest chestionar are anumite subscale care măsoară aspecte comportamentale, cognitive și afective ale agresivității. Subscala agresivă și verbală, măsoară componenta comportamentală a agresivității, subscala în ceea ce privește ostilitatea măsoară componenta cognitivă în timp ce subscala legată de furie măsoară componenta afectivă. Scopul chestionarului este de a sesiza (pe baza scorurilor obținute la cele patru subscale) diferențe în modul de manifestare al agresivității.

#### **2. Furia ca stare sau ca trăsătură - State - Trait Anger Scale**

Acesta este un instrument propus de C. Spielberger și P. London și măsoară furia ca stare sau ca trăsătură. Instrumentul cuprinde 30 de itemi și măsoară furia atât ca stare emoțională care variază ca intensitate cât și ca trăsătură de personalitate relativ stabilă. Furia ca stare implică sentimente de tensiune, enervare, iritare. Furia ca trăsătură se referă la cât de des se simte respondentul furios de-a lungul timpului. O persoană care este caracterizat de furie ca trăsătură va fi tentată să perceapă mai multe situații ca fiind declanșatoare ale furiei. Facem distincția aici între furie și ostilitate.

### **Rezultatele cercetării**

**Ipoteza 1**

Mediile și abaterea standard obținute la chestionarul „Agresivitate” de către membrii fiecărui grup format sunt sintetizate în tabelul 1. În cazul celor patru subscale extrase din chestionarul Agresivitate, repartizarea subiecților în grupuri s-a realizat pe baza mediei și a abaterii standard.

**Tabelul 1. Comparații ale mediilor și abaterilor standard privind chestionarul Agresivitatea (Agg)**

<b>Agresivitatea</b>	<b>Tipul grupului</b>	<b>Nr. de subiecți</b>	<b>Media m</b>	<b>Abaterea standard (<math>\sigma</math>)</b>
Agresivitatea	Autoagresivi	30	26.7000	10.1613

<sup>3</sup> Chestionarul de agresivitate - Aggression Questionnaire (AGG), accesat în 12.10.2021, disponibil pe [Chestionar privind agresivitatea - \[PDF Document\] \(vdocumente.com\)](#)

<sup>4</sup> Furia ca stare sau ca trăsătură - State - Trait Anger Scale accesat în 12.10.2021, disponibil pe <https://testcentral.ro/test/state-trait-anger-expression-inventory-2nd-edition>,

fizică	Non-autoagresivi	30	18.0067	6.1584
	Populație non-infracțională	30	17.667	5.1818
Agresivitatea verbală	Autoagresivi	30	15.333	4.0063
	Non-autoagresivi	30	13.3667	2.5661
	Populație non-infracțională	30	14.4333	2.8246
Furie	Autoagresivi	30	20.500	5.8952
	Non-autoagresivi	30	14.700	4.5117
	Populație non-infracțională	30	15.500	5.0017
Ostilitate	Autoagresivi	30	27.8333	7.1713
	Non-autoagresivi	30	23.8333	5.6695
	Populație non-infracțională	30	21.0333	4.9444
Agg_tot	Autoagresivi	30	90.5667	24.1099
	Non-autoagresivi	30	69.9667	13.1686
	Populație non-infracțională	30	68.6333	11.9755

O analiză a mediilor la cele patru subscale, precum și la chestionar ne arată că cei mai agresivi din punct de vedere fizic și verbal, cei mai furioși și cei mai ostili sunt autoagresivii spre deosebire de cei non-autoagresivi și populație non-infracțională, media totală fiind de  $m = 90.5667$  și abaterea standard( $\sigma$ ) = **24.109**.

În ceea ce privește prima ipoteză a acestei cercetări și anume, dacă deținuții autoagresivi vor avea un nivel mai ridicat în ceea ce privește agresivitatea spre deosebire de cei non-autoagresivi și populația non-infracțională, datele statistice ne oferă următoarele rezultate:

- Referitor la subscala agresivității fizică putem să constatăm, că avem un  $p = .000$  ( $p < .001$ ) cu grade de libertate  $df$  (2,87), ceea ce ne indică faptul că există diferențe semnificative statistic între autoagresivi, non-autoagresivi și non- infractori.

- Referitor la subscala agresivității verbale, avem  $F$  calculat = 3.451, ceea ce înseamnă că  $p=.036$  ( $p < .005$ ) cu grade de libertate  $df (2,87)$ , rezultând astfel că există diferențe semnificative între cele trei grupe de subiecți.
- În urma prelucrării datelor pentru subscala furie am obținut valori semnificative statistic la un prag  $p = .000$  ( $p < .001$ ) pentru gradele de libertate  $F(2,87)= 11.099$
- Referitor la subscala ostilitate valoarea obținută pentru gradele de libertate  $F(2,87) = 9.729$  la un prag  $p= .000$  ( $p < .001$ ) sunt prezentate în tabelul anterior.
- Referitor la scala agresivității per total am obținut un  $F(2,87)= 15.152$ , cu un prag calculat  $p=.000<.001$ , cu o probabilitate mai mică de a greși de 1%.

Astfel se poate observa că între populația penitenciară care ajunge să se autoagreseze și cea care nu recurge la astfel de comportamente există diferențe semnificative, având un  $p=.000$  raportat la pragul de semnificație  $p<.001$ . Acest lucru se datorează faptului că cei care ajung să se autorănescă în mediul penitenciar sunt mai agresivi spre deosebire de cei non-autoagresivi deoarece indivizii respectivi sunt mult mai mândri, frustrați și ajung să acționeze agresiv împotriva celorlalți. Acest lucru se poate datora și autocontrolului scăzut și datorită faptului că unii dintre ei ajung să creadă că dacă manifestă comportamente agresive împotriva altora se vor remarca într-o anumită măsură și dovedesc în acest mod o anumită „supremație” în mediul carceral. Starea psihică indusă de evenimente, situații din mediul carceral constituie un mobil puternic pentru a acționa agresiv. Agresivitatea este folosită de către autoagresiv și ca o reacție la evenimentele agresive din mediul carceral. Astfel de diferențe se remarcă și între populația autoagresivă și cea non-infracțională cu un prag de semnificație de  $p=.000<.001$ .

Acest rezultat putem să-l explicăm prin faptul că aceștia au un sistem de valori și principii deficitar și provin din medii dezorganizate, unii dintre ei au și învățat acest comportament pe care-l consideră cel mai eficient în vederea atingerii unor scopuri. Putem să constatăm că mediul carceral dezvoltă un comportament agresiv prin care aceștia își formează o cu totul altă viziune despre viață din exterior.

Agresivitatea autoagresivului este generată deseori de frustrarea resimțită și de sentimentul nedreptății la care este supus, uneori fiind dictată de caracteristicile mediului în care ajunge să trăiască, dar și de indiferența societății sau chiar a familiei. Autoagresivul manifestă un comportament furios datorită faptului că se simte frustrat, că posedă modalități ineficiente de a face față situației în care a ajuns și anume aceea de persoană privativă de libertate.

Există și alți factori care-l determină pe autoagresiv să-și manifeste furia atât împotriva lor cât și împotriva altora, câteodată acest comportament ajunge să fie distructiv și chiar periculos. Pentru unii autoagresivi, exprimarea furiei îl ajută să-și descarce tensiunea acumulată, furia fiind și un răspuns la tratamentul pe care deținutul îl consideră ca fiind nedrept din partea conducerii. În concluzie prima ipoteză se confirmă.

## **Ipoteza 2**

Prima procedură statistică efectuată asupra datelor a fost realizarea unor comparații între mediile obținute de către subiecți la subscala „Furia ca trăsătură” în funcție de cele trei grupe de subiecți. După cum se observă cea mai mare medie a fost obținută de către deținuții autoagresivi  $m=(35.7667)$  spre deosebire de celelalte două loturi de subiecți incluși în această cercetare, unde scorul înregistrat de non-autoagresivi este de  $m= 28.0333$ , iar de populație non-infracțională  $m=28.1000$ .

**Tabel 2.Comparații ale mediilor și abaterilor standard la subscala furia ca trăsătură**

Subscala	Tipul grupului	Nr. de subiecți	Media m	Abaterea standard ( $\sigma$ )
<b>Furia ca trăsătură</b>	Autoagresivi	30	35.7667	9.6657
	Non-autoagresivi	30	28.0333	7.3507
	Populație non-infracțională	30	28.1000	7.1020

**Tabel 3. Sumar Anova pentru subscala furia ca trăsătură**

Subscala	Sursa	Suma pătratelor	Nr.gradelor de libertate df	Media pătratelor	F	P
Furia ca trăsătură	Intergrup	1185.867	2	592.933	8.988	<b>.000</b>
	Intragrup	5739.033	87	65.966		
	Total	6924.900	89			

Pentru a realiza comparația între scorurile obținute la subcala „Furia ca trăsătură” s-a utilizat testul statistic One Way Anova pentru că avem trei eșantioane independente. Valoarea F obținută în urma realizării comparației este  $F(2,87) = 8.988$  (conform tabelului de mai sus), valoare semnificativă statistic la un prag  $p = .000$  ( $p < .001$ ).

Referitor la diferențele apărute între subiecții care fac parte din loturi diferite și furia ca trăsătură (luată ca variabilă dependentă), au fost obținute următoarele rezultate la testul de comparație, astfel că între eșantionul de deținuți autoagresivi spre deosebire de ceilalți deținuți arată că această trăsătură este mult mai dominată, obținând un prag de semnificație de  $p = .001$  ( $< .005$ ).

Aceleași rezultate le-am obținut și între cele două eșantioane formate din deținuții autoagresivi și populația non-infracțională.

**Tabel 4. Comparații ale mediilor rangurilor referitor subscala furie ca stare**

Subscala	Tipul grupului	Număr de subiecți	Media rangurilor
Furia ca stare	Autoagresivi	30	66.83
	Non-autoagresivi	30	41.08
	Populație non-infracțională	30	28.58

Analizându-se mediile rangurilor pe grupe, s-au obținut rezultate totale pentru fiecare eșantion, astfel încât cei care se autorănesc au o tendință mai ridicată de a-și manifesta furia spre deosebire de subiecți care fac parte din cele două eșantioane incluse în acest studiu.

**Tabel 5. Valoria  $X^2$  și pragul de semnificație la furie ca stare**

Subscala	Grade de libertate df	$X^2$	Praguri de semnificație
Furia ca stare	2	33.537	<b>.000</b>

După cum rezultă din tabel faptul că  $X^2$  calculat = **33.537** îi corespunde un prag de  $p = .000$  care este mai mic de  $.001$  ( $< .001$ ) referitor la furia ca stare, dăm credibilitate ipotezei specifice, respingând ipoteza nulă, existând un nivel mai ridicat la aceste trei loturi de subiecți în ceea ce privește subscala „Furia ca stare”. Acest lucru se poate explica și prin faptul că o reacție obișnuită la deținutul autoagresiv în situații stresante este reprezentată de furie, care poate duce la agresivitatea după cum s-a constatat și-n urma prelucrării anterioare a rezultatelor. Persoana în cauză nu știe să-și manifeste supărările, frustrările decât folosind furia asupra lui și considerând ca fiind o soluție bună pe moment, în ciuda faptului că poate să aibă consecințe negative. Prin autoagresiune, deținutul încearcă să-și controleze stările emoționale proprii.

Putem să afirmăm faptul că cei care au obținut un scor ridicat la variabila furie și anume autoagresivii au un temperament ușor iritabil și se înfurie mult mai repede în urma unei provocări sau chiar a unei frustrări, astfel ei prezintă mai des tendința de a exterioriza și de a-și orienta furia atât asupra lor, cât și asupra altor persoane sau obiecte din jurul lui.

În **concluzie** putem afirma că agresivitatea este folosită de către autoagresiv ca o reacție la evenimentele agresive din mediul carceral și prin autoagresiune, deținutul se detensionează încercând să-și controleze stările emoționale proprii. Agresivitatea autoagresivului este generată deseori de frustrarea resimțită și de sentimentul nedreptății la care este supus, uneori fiind dictată de caracteristicile mediului în care ajunge să trăiască, dar și de indiferența societății sau chiar a familiei.

#### **Bibliografie**

1. Chestionarul de agresivitate - Aggression Questionnaire (AGG), accesat în 12.10.2021, disponibil pe [Chestionar privind agresivitatea - \[PDF Document\] \(vdocumente.com\)](#)
2. Furia ca stare sau ca trăsătură - State - Trait Anger Scale accesat în 12.10.2021, disponibil pe <https://testcentral.ro/test/state-trait-anger-expression-inventory-2nd-edition>

**CZU 796.071:159.942.5**

### **RELAȚIA DINTRE STRES ȘI ANXIETATE LA SPORTIVI**

**Alexandra – Cristina NICOLESCU**, doctorandă,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău  
**Aurelia GLAVAN**, doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

***Abstract:** In this study, perceived stress and anxiety by adolescent athletes were assessed. Stress in athletes involves the constant need to adapt and reframe in relation to stressors, whether we refer to competitive and performance stress, injury and pain management, relationship with the coach, academic stress, etc. Physical, competitive activity can lead to a high level of stress and anxiety, therefore, we believe that psychological training of athletes can help them learn how to control their emotions, find appropriate coping mechanisms to deal with the stressful situations they face, and overcome their own limits, so that an increase in performance, but also of general well-being state can be assessed.*

***Keywords:** stress, anxiety, performance, competition.*

#### **Introducere**

Impactul negativ pe care stresul îl are asupra stării de sănătate a fost observat de cercetători precum P.M. Insel și W.T. Roth (2013), I. B.Iamandescu (1999) aceștia demonstrând că factorii de stres pot afecta sistemul imunitar al organismului, pe termen lung, putând crește riscul apariției bolilor [8, pp. 29-30; 7, p. 49]. Evenimentele stresante pot cu ușurință să producă dezechilibre în organismul uman, percepția acestora și capacitatea de răspuns a individului la acestea fiind elemente ce diferențiază și impactul pe care factorii de stres îl au asupra noastră [13, p. 68]. Conform T.B. Herbert și S. Cohen (1994) citați de T. Vasile (2017) stresul poate conduce la stări psihologice negative, precum depresie și anxietate. De asemenea, datorită nivelului ridicat de stres pot surveni mai ușor accidente la locul de muncă, acasă sau în timpul practicării sportului [19, p. 406].

Anxietatea poate fi descrisă ca o stare de teamă ce apare în lipsa unui obiect precis definit, observându-se o stare de teamă difuză, de amenințare și încordare în mod permanent [6, p. 22]. Manifestarea de tip anxios poate avea două componente principale: componenta somatică (apar simptome în plan fizic precum: tremur, nod în gât, gol în stomac, tahicardie etc.) și cea cognitivă

(apar gânduri negative, stare de îngrijorare și temeri) [3, p. 205]. Conform studiilor, prevalența anxietății este mai ridicată la femei decât la bărbați, iar aceasta poate fi observată mai pregnant la sportivii cu vârsta cuprinsă între 13 și 24 de ani. [16, p. 325].

**Stresul și anxietatea în practica sportivă.** Studii extrem de actuale sunt publicate în domeniul psihologiei sportului, analizând implicarea stresului în activitatea sportivă. M.J. Hamlin et al. (2019), T. Chyi și colaboratorii (2018), I. Burešová et al. (2016) au indicat faptul că un nivel ridicat de stres poate crește riscul apariției accidentărilor, dar și al scăderii performanțelor sportive, au relaționat stresul cu apariția fenomenului de burnout la sportivi și au concluzionat faptul că, datorită nivelului ridicat de stres, sportivii au nevoie de îmbunătățirea mecanismelor de coping [4; 2; 1].

Anxietatea sportivilor poate fi relaționată cu nevoia de obținere a unui nivel înalt de performanță, accidentările și perioada de recuperare după acestea, identificându-se la sportivi mai multe tipuri de anxietate: competițională, debilitantă, facilitativă, competițională trăsătură, competițională stare, pre și postcompetițională, etc. [3, p.205]. Pentru o mai bună gestionare a situațiilor anxiogene este indicat un mod de gândire pozitiv, orientat către aspectele frumoase ale vieții, dar și conștientizarea importanței construirii unei imagini de sine pozitive [18, p. 27].

**Importanța studierii acestei teme** rezidă din faptul că mediul sportiv fiind extrem de competitiv, are un impact major asupra societății, definind de multe ori un drum în viață ales de foarte mulți copii și tineri, fiind extrem de important orice pas făcut în direcția înțelegerii acestei meserii și a nevoilor sportivilor. P. Nieman (2002) indică faptul că, activitatea fizică, competițională poate conduce la un nivel ridicat de stres și anxietate [12, p. 310]. Pregătirea psihologică a sportivilor îi poate ajuta pe aceștia învețe cum să-și controleze emoțiile, să găsească mecanisme adecvate de coping pentru a face față situațiilor stresante cu care se confruntă și să-și depășească propriile limite, astfel încât să se ajungă la o creștere a performanței, dar și a stării de bine generale [15, p. 44].

**Scopul acestui studiu** l-a constituit identificarea surselor de stres, a nivelului de stres raportat și a simptomatologiei anxioase la adolescenții sportivi, precum și particularitățile de interacțiune dintre aceste variabile.

**Ipoteza de cercetare.** Am presupus că: participanții la studiu se pot confrunta cu surse de stres predominante activității sportive, că aceștia prezintă un nivel ridicat de stres și anxietate și că există o relație de interdependență între aceste variabile.

**Materiale și metode.** Cercetarea experimentală de constatare a fost realizată în perioada 2020-2021. În această etapă, la care au participat un număr total de 150 de persoane de sex feminin, cu vârste cuprinse între 18 și 19 ani (Media= 18.38) practicante de: gimnastică ritmică (N=33), gimnastică aerobă (N=42), dans clasic (N=45) și dans sportiv (N=30), am investigat stresul raportat, anxietatea raportată, sursele de stres și simptomatologia anxioasă. Rezultatele studiului de constatare au indicat faptul că nenumăratele surse de stres cu care se confruntă sportivii le pot influența apariția și menținerea simptomatologiei anxioase, atât cognitivă cât și somatică, fiind necesară o analiză mai aprofundată cu privire la stresul perceput ca predictor al anxietății, cele două fațete ale anxietății (stare și trăsătură), dar și posibila corelație dintre stres și stima de sine.

Colectarea datelor privind sursele de stres și anxietate au fost realizate prin utilizarea următoarelor *instrumente de cercetare*:

1. *Chestionarul stresului vieții sportivilor* (Lu et al., 2012) [9];

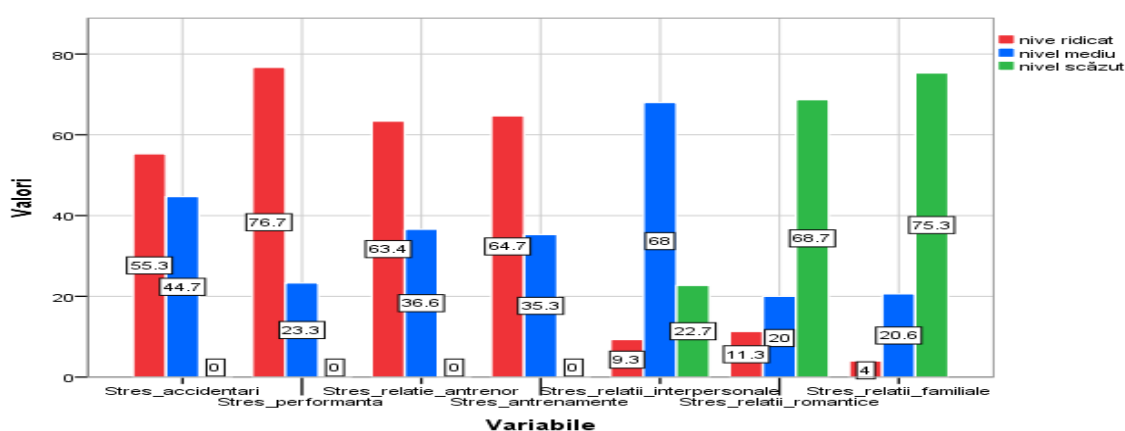
2. *Testul de anxietate pentru competiția sportivă* (SCAT) – Rainer Martens, (1977) [10].

*Metodele de colectare a datelor și metodele statistice* utilizate în cadrul cercetării au fost: interviul, observația, testarea, chestionarea și experimentul. Prelucrarea statistică a datelor a fost realizată în Excel și prin intermediul SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versiunea 20, utilizându-se analiza descriptivă și analiza de corelație bivariată Pearson. Datele empirice obținute în cadrul experimentului au fost supuse prelucrărilor statistice corespunzătoare, iar rezultatele au fost prezentate în cadrul graficelor. Înainte de administrarea instrumentelor

utilizate în cadrul cercetării de față participanții au fost informați despre instrucțiunile de utilizare și despre confidențialitate.

## Rezultate

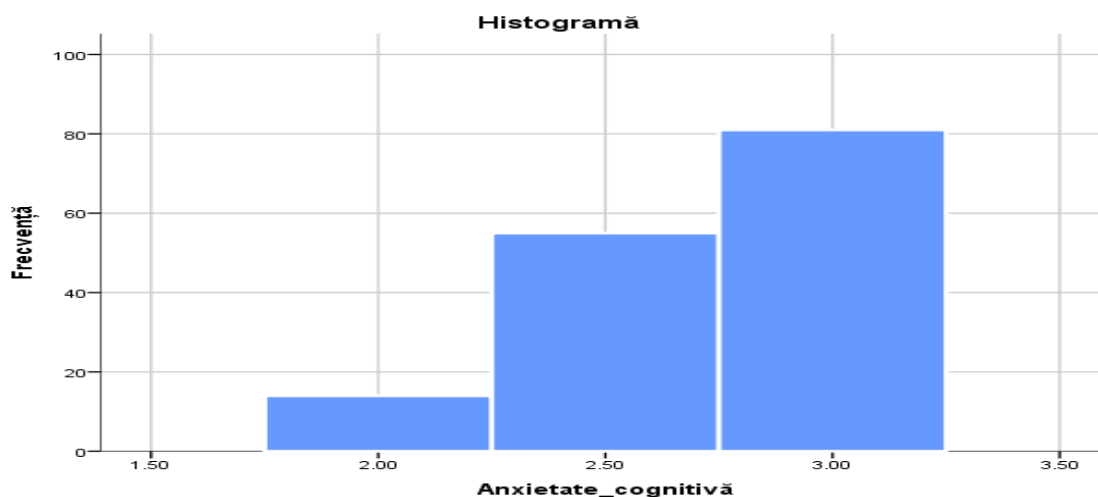
Rezultatele obținute au indicat faptul că din totalul de participanți la studiu (N=150), 48,67% prezintă un nivel de stres mediu și 51,33% prezintă un nivel de stres ridicat. De asemenea, în ceea ce privește sursele de stres, rezultatele obținute și prezentate în figura 1 au indicat un nivel de stres ridicat la subscalele asociate cu activitatea sportivă, respectiv stres cu privire la performanță (76,7%), antrenamente (64,7%), relația cu antrenorul (63,4%) și accidentări (55,3%) și un nivel scăzut de stres cu privire la relațiile romantice (69%) și familiale (75%). Conform rezultatelor obținute, observăm faptul că adolescenții participanți sunt mai concentrați și implicați în ceea ce privește aspectele specifice activității sportive. Sursa de stres care prezintă cel mai ridicat nivel este asimilată cu nevoia de a atinge un nivel de performanță cât mai înalt (76,7%), aceasta fiind raportată de către participanți ca cea mai importantă sursă de stres.



**Figura 1. Reprezentarea grafică a distribuției scorurilor asociate surselor de stres raportat de către participanți**

Următoarea variabilă măsurată în cadrul studiului constatativ a fost anxietatea. În ceea ce privește nivelul de anxietate, din totalul de participanți la studiu (N=150), 52% au raportat un nivel ridicat de anxietate totală, în timp ce 48% au raportat un nivel mediu de anxietate totală. De asemenea, instrumentul de cercetare utilizat pentru investigarea variabilei anxietate are în componență două subscale asociate cu cele două tipuri de anxietate: cognitivă și somatică. Pentru a identifica ce tip de anxietate se manifestă și este predominantă la participanții la studiu prezentăm mai jos rezultatele obținute la cele două subscale.

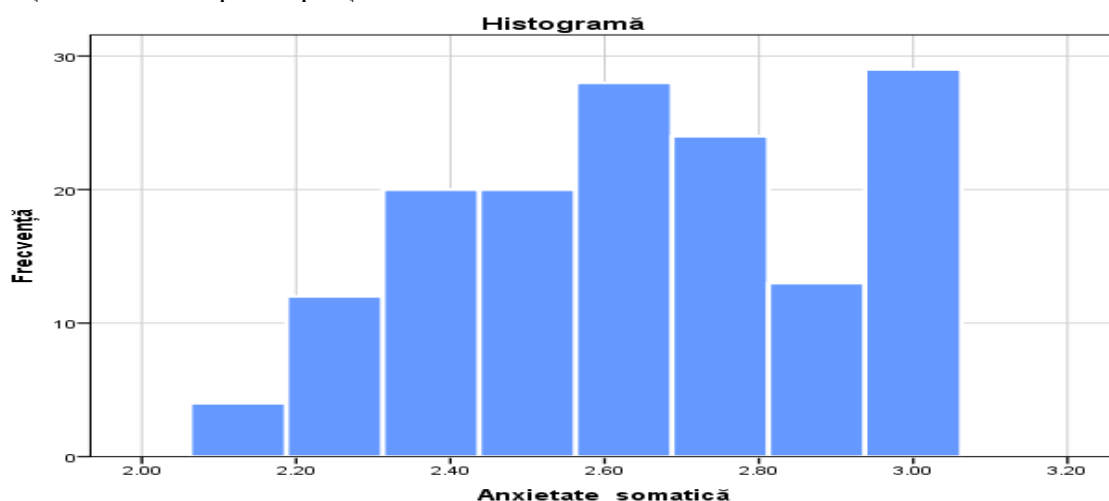
Procedura de statistică descriptivă relevă faptul că în ceea ce privește nivelul de anxietate cognitivă, scorurile au variat între 2 și 3 pentru participanți ( $M = 2.72$ ,  $A.S. = .33$ ). Din totalul de 150 de participanți la studiul constatativ, prevalența cea mai ridicată se observă la 90.7% (136 de participanți) care înregistrează valori maxime ale scorurilor între 2.5 și 3, dintre care 36.7% (55 de participanți) raportând valoarea 2.5 și 54% (27 de participanți) raportând valoarea maximă 3. Astfel, mai mult de jumătate dintre participanți raportează o simptomatologie anxioasă de tip cognitiv și la un nivel ridicat, în timp ce doar 9.3% (14 participanți) raportează un scor de nivel mediu (2).



**Figura 2. Reprezentare grafică a distribuției asociate nivelului de anxietate cognitivă pentru participanți**

Utilizarea instrumentului de cercetare Scala de Anxietate Sportivă (SCAT) ne permite să identificăm mai exact și prin ce simptome se manifestă anxietatea de tip cognitiv la sportivii adolescenți participanți la studiu. Temerile și gândurile negative cu privire la greșelile pe care le pot face în timpul concursului sau la rezultatele pe care le vor obține în urma unui concurs pot să însoțească activitatea sportivilor destul de des, datorită faptului că se confruntă cu situația competițiilor în mare parte din viața lor profesională. Rezultate studiului indică un nivel ridicat al simptomatologiei cognitive manifestată prin temeri cu privire la greșeli, unde 76.7% (115 participanți) înregistrează valori maxime ale scorurilor în valoare de 3, precum și un nivel ridicat al simptomatologiei cognitive manifestată prin temeri cu privire la rezultate, unde 68% (102 participanți) înregistrează valori maxime ale scorurilor în valoare de 3.

Procedura de statistică descriptivă relevă faptul că în ceea ce privește nivelul de anxietate somatică, scorurile au variat între 2.13 și 3 pentru participanți ( $M=2.65$ ,  $A.S. = .25$ ). Din totalul de 150 de participanți la studiul constatativ, prevalența cea mai ridicată se observă la 76% (114 de participanți) care înregistrează valori maxime ale scorurilor între 2.5 și 3, dintre care 19.3% (29 de participanți) raportează valoarea maximă 3. Aceste valori indică un nivel ridicat al anxietății somatice la participanți.



**Figura 3. Reprezentare grafică a distribuției asociate nivelului de anxietate somatică pentru participanți**

Utilizarea instrumentului de cercetare Scala de Anxietate Sportivă (SCAT) ne permite să identificăm mai exact prin ce simptome se manifestă anxietatea de tip somatic la sportivii



adolescenți participanți la studiu. Astfel, pentru subscala anxietății somatice am analizat distribuția scorurilor pentru emotivitate, încordare, gol în stomac și tahicardie. Rezultatele studiului au indicat un nivel ridicat de emotivitate, unde 75.3% (113 de participanți) înregistrează valori maxime ale scorurilor (3), un nivel ridicat de încordare, unde 61.3% (92 de participanți) înregistrează valori maxime ale scorurilor (3) și un nivel ridicat al anxietății somatice manifestată prin gol în stomac și tahicardie, unde 80.7% (121 de participanți) înregistrează valori maxime ale scorurilor între 2.5 și 3.

Rezultatele obținute în urma analizei de corelație dintre nivelul de stres și nivelul de anxietate au indicat prezența unei corelații pozitive semnificative din punct de vedere statistic între nivelul de stres resimțit și nivelul de anxietate,  $r = .19$ ,  $p = 0.05$ . bilateral. Cu cât nivelul de stres crește, cu atât și nivelul anxietății este mai crescut.

Rezultatele obținute în urma analizei de corelație dintre anxietatea cognitivă și anxietatea somatică au indicat o corelație pozitivă semnificativă din punct de vedere statistic între anxietatea cognitivă și anxietatea somatică,  $r = .28$ ,  $p = 0.01$ . bilateral. Cu cât nivelul de anxietate somatică crește, cu atât și nivelul anxietății cognitive este mai crescut.

### **Discuții**

Evenimentele din viața de zi cu zi pot fi în permanență relaționate cu factorii stresori. Aceștia influențează în mod diferit fiecare individ, calitatea vieții acestuia, precum și relațiile cu persoanele din jurul său. Datorită schimbărilor neîntrerupte, apare nevoia constantă de adaptare și căutare a unor noi mecanisme de reglare în raport cu factorii de stres.

Considerăm că este important de subliniat faptul că impactul pe care îl au factorii de stres asupra individului poate depinde extrem de mult de modul în care acesta găsește anumite mecanisme de răspuns și adaptare în conformitate cu modul său de funcționare, astfel încât gestionarea stresului să se facă într-un mod optim fără să creeze dezechilibre, mai ales la nivel mental și emoțional. Astfel, baza unei bune practici sportive presupune îmbinarea cu succes a anumitor calități motrice specifice (mobilitate, forță, rezistență, viteză) [17], alături de impunerea disciplinei și a perseverenței, a unei bune capacități de concentrare, control emoțional și motivație, a practicii unei vieții ordonate, precum și a unei bune igiene a somnului și a alimentației, urmărind dezvoltarea permanentă a sportivului atât din punct de vedere fizic, cât și mental și emoțional [14, p. 152]. Stresul la sportivi implică nevoia permanentă de adaptare și recadrare în raport cu factorii de stres (R. Neil și colaboratorii, 2007) [11], fie că ne referim la stresul competițional și cel legat de nivelul de performanță, gestionarea accidentărilor și a nivelului de durere, relația cu antrenorul, stresul academic etc. Astfel, pe lângă antrenamentul fizic, tehnic și tactic, sportivii au nevoie de susținere și prin intermediul unui antrenament psihologic adecvat, care să implice conștientizarea necesității capacității de reglare emoțională, gestionarea factorilor de stres, dar și optimizarea acelor laturi ale personalității sportivului ce conduc spre obținerea performanței [15, p. 46]. De asemenea, datorită presiunii sociale, perioadele precompetiționale și competiționale pot fi extrem de încărcate de stres și anxietate, ceea ce poate avea consecințe negative asupra sportivului. P. Nieman este de părere că sportivii care prezintă o stimă de sine scăzută și au așteptări slabe cu privire la evoluția competițională, se pot confrunta cu un nivel mai ridicat de stres [12, p. 310].

Sprijinul psihologic poate constitui un ajutor real acordat persoanelor care nu reacționează bine la stres, sportivii putând beneficia de acesta, mai ales în perioadele de pregătire pentru concurs, alături de antrenamentul fizic, tehnic și tactic. Înlocuirea convingerilor negative cu comportamente adaptative sănătoase și pozitive poate constitui un element extrem de important în pregătirea sportivilor.

### **Concluzii**

În urma rezultatelor obținute constatăm faptul că situațiile stresante sunt însoțite de un nivel ridicat de anxietate, atât cognitivă, cât și somatică, mai ales pentru adolescenții sportivi care se confruntă extrem de des cu antrenamente extenuante, cu presiunea constantă de a atinge un nivel ridicat de performanță, cu o relație uneori mai dificilă cu antrenorul, dar și cu situația de concurs. În cadrul unor studii viitoare este recomandată analiza relației dintre stres, anxietate și

stimă de sine la sportivi. De asemenea, putem observa necesitatea elaborării unui program de intervenție psihologică în vederea controlării și diminuării nivelului de stres și anxietate, pornind de la ideea de bază că stresul reprezintă o problemă extrem de actuală pentru omul modern, cu care se poate confrunta oricine, indiferent de vârstă, ocupație, statut, etc.

### **Bibliografie**

1. BURESOVA, I., DEMLOVAA, T., BARTOSOVAA, K. Coping strategies preferred by adolescents when managing stress in sport – pilot study. ICEEPSY 2016: 7th International Conference on Education and Educational Psychology. DOI: c10.15405/epsbs.2016.11.25.
2. CHYI, T., JING-HORNG LU, F., WANG, E.T.W., HSU, Y.W., CHANG, K.H. Prediction of life stress on athletes' burnout: the dual role of perceived stress. *PeerJournal*. 2018, 6, p. 4213.
3. FORD, J.L., ILDEFONSO, K., JONES, M.L., ARVINEN-BARROW, M. Sport-related anxiety: current insights. *Open Acces Journal of Sports Medicine*. 2017, 8, pp. 205-212. DOI: 10.2147/OAJSM.S.125845.
4. HAMLIN, M.J., WILKES, D., ELLIOT, C.A., LIZAMORE, C.A., KATHIRAVEL, Y. Monitoring Training Loads and Perceived Stress in Young Elite University Athletes. *Front Physiol*. 2019, 10, p. 34. DOI: 10.3389/fphys.2019.00034.
5. HERBERT, T.B., COHEN, S. Stress and Illness. *Encyclopedia of Human Behavior*. CA: Academic Press. 1994, vol. 4, pp. 325 - 332.
6. HOLDEVICI, I. Psihoterapia anxietății. Abordări cognitiv-comportamentale. București: Editura Universitară. 2011, 403 p. ISBN 978-606-591-270-0.
7. IAMANDESCU, I.B. Elemente de psihosomatică generală și aplicată, red. Iamandescu, I.B. București: Infomedica. 1999, 331 p. ISBN 973-9394-14-0.
8. INSEL, P. M., ROTH, W. T. *Core concepts in health*. New York: McGraw-Hill. 2013, 424 p. ISBN 978-0-07-8028533.
9. LU, F. J. H., HSU, Y. W., CHAN, Y. S. CHEEN, J. R., KAO, K. T. Assessing college student-athletes' life stress: Initial measurement development and validation. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. 2012, 16, 254-267. DOI:10.1080/1091367x.2012.693371.
10. MARTENS, R. *Sport Competition Anxiety Test*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1977, 150 p. ISBN 0873-2226-44.
11. NEIL, R., FLETCHER, D., HANTON, S., MELLALIEU, S. (Re)conceptualizing competition stress in sport performers. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2007, 3, pp. 23-29.
12. NIEMAN, P. Psychosocial aspects of physical activity. *Paediatric Child Health*. 2002, 7(5), p. 309-312.
13. NICOLESCU, A.C. Factorii de stres pentru dansatorii specializați în dans classic. In: *Revista de Științe Socioumane*. 2021, 2(48), pp. 67-73. DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p47-73.
14. NICOLESCU, A.C. Optimizarea performanțelor sportive prin tehnici de relaxare și vizualizare. Adaptare și limitare în practica online. În: *Condiții pedagogice de optimizare în post criză pandemică prin prisma dezvoltării gândirii științifice: conf. șt. intern. 18 iun. 2021*. Chișinău: S. n. (CEP UPS). 2021, pp. 151-156. DOI: 10.46728/c.18-06-2021. ISBN 978-9975-46-541-0.
15. NICOLESCU, A.C. Rolul psihologului sportiv în pregătirea pentru concurs. În: *Revista de științe socioumane*. 2021, 1(47), pp. 43-52. CZU:159.9:796.01. ISSN 1857-0119.
16. PATEL, D.R., OMAR, H., Terry, M. Sport-related performance anxiety in young female athletes. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*. 2010, 23(6), pp. 325-335.
17. RAGLIN, J. S. Psychological factors in sport performance. *Sports Medicine*, 2001, 31(12), pp. 875-890. DOI: 10.2165/00007256-200131120-00004
18. VASILE, T. The relation between Anxiety, Automatic Thoughts Adjustment and Emotional Control. *Journal of Experiential Psychotherapy*. 2018, 21(4((84))), pp. 23-28.

19. VASILE, T. The relation between psychosomatics, negative emotions and perceived stress – a multidisciplinary approach. Romanian Journal of Experimental Applied Psychology. Ediție Specială – Psiworld 2016 Proceedings. 2017, 8(1), pp. 405-409. DOI:10.15303/rjeap.2017.si1.a65.

CZU 371.3:159.922.7

## MOTIVAȚIA PENTRU ÎNVĂȚARE LA PREADOLESCENȚI – MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE

Stela CHISELIȚA, magistru în psihologie,  
profesoară, grad didactic unu,  
Instituția Publică Liceul Teoretic „Spiru Haret”,  
Chișinău, Republica Moldova

***Abstract.** This article states concised ideas of preadolescent's motivation for learning. The authors describe the aspects that reveal the main factors in the process of learning, as well as the factors that lead to a successful learning. In the research below, the ways of increasing motivation for learning are presented in the preadolescent period. Moreover, a session of a task force program and the content are described there.*

***Key words:** the motivation, the motivation for learning, the task force, the preadolescent, the expansion.*

Perioada preadolescenței este o etapă de trecere spre maturizarea biologică generală. Învățarea, la această vârstă, rămâne activitatea principală, însă ea își schimbă aproape în totalitate structura, mai ales în ceea ce privește calitatea și cantitatea materialului de învățat [3, p. 159]. Motivația elevului este un element esențial, necesar unei educații de calitate. Există mai mulți factori implicați, însă „ingredientele” de bază, care au impact asupra motivației școlare, sunt: elevul însuși, profesorul, conținutul, metodele și mediul. Motivarea pentru școală e sporită când sunt prezenți următorii factori în rândul elevilor: 1. motivația intrinsecă și extrinsecă; 2. factori individuali și sociali variați; 3. ierarhia nevoilor; 4. starea de bine percepută; 5. utilizarea eficientă a energiei și a capacității de concentrare; 6. stabilirea unor scopuri; 7. conștientizarea și reușita; 8. competența de a vorbi în public; 9. obiceiurile și timpul de studiu; 10. participarea la ore [6, p. 243].

Motivația desemnează ansamblul factorilor ce declanșează activitatea personalității care, în activitatea de învățare, orientează conduita preadolescentului spre realizarea obiectivelor educaționale. Pe de altă parte, motivația constituie o variabilă ce asigură organizarea interioară a comportamentului și este factorul stimulator al activității de învățare, favorizând obținerea unor rezultate calitative în activitatea subiectului. A fi motivat pentru activitatea de învățare înseamnă a fi impulsivat de motive, a te afla într-o stare dinamogenă, mobilizatoare și direcționată spre realizarea unor obiective [5, p.78].

Problema privind motivarea elevilor, în primul rând, pentru învățare, iar, drept urmare, și integrarea lor socio-culturală și profesională reprezintă un deziderat actual. Prin urmare, învățarea implică dinamizarea unei scheme de tip acțional, care se axează pe competențele generale ale subiectului, intuirea și perceperea situației în care urmează să acționeze, motivarea lui pentru sarcinile pe care le are de realizat în contextul și condițiile respective.

Analizând literatura științifică ce ține de teoria formării motivației pentru învățare și de identificare a condițiilor sociale ale învățământului, se evidențiază că motivația este unul din factorii principali în procesul învățării; are impact pozitiv asupra eficienței, activității și dezvoltării personalității; prin valorificarea ei, poate fi identificat potențialul intern de formare și dezvoltare a personalității. Motivația este și rămâne o problemă importantă pentru elevul ce este motivat să învețe și are resurse energetice și obiective clare, întrucât este pus să găsească instrumentele și contextele de menținere și de valorificare maximă, de transformare a ei într-o

resursă permanentă de dezvoltare. Autorii subliniază că noile particularități ale activității fundamentale a preadolescentului, adică a învățării implică: însușirea sistematică a cunoștințelor de bază din principalele domenii ale cunoașterii; diversificarea mai mare a disciplinelor școlare; se trece la activitatea cu mai mulți profesori deosebiți ca stil de activitate, exigențe, particularități de personalitate; diversificarea disciplinelor școlare, caracterul mai complex al cunoștințelor din fiecare domeniu și sporirea volumului acestora fac să crească și timpul de învățare independentă; se intensifică, în ansamblu, caracterul conștient și voluntar al învățării școlare; se amplifică responsabilitatea preadolescentului în învățare [2, p. 241].

Formarea motivației a fost abordată într-un șir de cercetări psihologice și pedagogice: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев – subliniau interesul pentru cunoaștere ce presupune o motivație intrinsecă cognitivă, adică nevoia – trebuința conștientizată de a cunoaște cât mai mult, de a înțelege lumea care te înconjoară, de a descoperi, precum și nevoia de autocunoaștere. Autorii С.Л. Рубинштейн, В.С. Ильин, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов, А. Маслов, М. Zlate etc. au analizat tipologia motivației, mecanismele și procesele motivației, motivația în aspect educațional [8; 9; 10; 11; 12].

În cadrul cercetării realizate am înaintat ipoteza conform căreia am presupus că motivația pentru învățare a preadolescenților poate fi dezvoltată prin implementarea unui program psihologic de intervenție în acest scop. Astfel am elaborat și implementat programul de intervenție *Dezvoltarea motivației pentru învățare la preadolescenți*. Am considerat eficientă această modalitate, deoarece conține forme eficiente de lucru în grup în scopul dezvoltării motivației pentru învățare atât pe calea exercitării unei influențe din partea metodelor și tehnicilor utilizate de către moderator, cât și prin procesele intragrupale, care amplifică considerabil motivația datorită comparării și prelucrării experiențelor altuia.

Programul este construit după o anumită structură ce include un ansamblu de ședințe de training dezvoltative în vederea realizării cu succes a obiectivelor cercetării. Acesta conține: metode de identificare a stării personale și a care permit evidențierea problemelor personale și interpersonale în grup, analiza dinamicii grupului; tehnici orientate spre conștientizarea și formularea scopurilor personale și ale grupului în corespundere cu aptitudinile, posibilitățile, valorile umane obiective și necesitățile societății; metode de dezvoltare a deprinderilor comunicative; tehnici de stimulare a gândirii creative, de reglare și autoreglare emoțională; tehnici de dezvoltare a gândirii pozitive.

Programul de intervenție psihologică reprezintă un sistem de exerciții și tehnici organizate în ședințe de training orientat spre creșterea nivelului motivației pentru învățare [1; 4; 7; 10; 11]. Acesta include în structura sa 10 ședințe a câte 60 minute și/sau 90 minute fiecare. Deci, trainingul realizat cu preadolescenții constă în dezvoltarea și consolidarea motivației pentru învățare.

Ședințele de training au fost realizate conform unui grafic ținând cont și de programul școlar pe care îl au elevii, astfel au fost organizate câte două ședințe pe săptămână. Tehnicile organizate în cadrul ședințelor de training sunt bine cunoscute, precum: brainstorming-ul, exercițiile energizante, jocurile de rol etc. Fiecare dintre exercițiile utilizate în cadrul ședințelor au scopuri bine determinate care se află în concordanță cu etapa de lucru și cu necesitățile participanților.

**Tabelul 1. Graficul ședințelor din cadrul programului de intervenție *Dezvoltarea motivației pentru învățare la preadolescenți***

Nr. d/o	Timp	Ședința
1.	90 min.	Să facem cunoștință.
2.	90 min.	Învățarea – șansă sau obligație.
3.	60 min.	Valorile vieții mele I.
4.	60 min.	Valorile vieții mele II.

5.	90 min.	Relațiile suportive și empaticе.
6.	90 min.	Școala – dificultăți și succese.
7.	60 min.	Colaborarea și interacțiunea eficientă cu cei din jur.
8.	90 min.	Managementul emoțiilor.
9.	90 min.	Colegii mei.
10.	90 min.	Totalizare: Traseul propriei dezvoltări.

În fiecare ședință de intervenție au fost urmărite anumite obiective. Respectiv, pentru ca obiectivele training-ului să se realizeze eficient, am elaborat un șir de reguli, norme, care au contribuit la stabilirea unei atmosfere psihologice favorabile pentru realizarea scopurilor și asigurarea participării active a grupului: - Grupul este un sistem închis fizic și psihic. - Activitatea grupului trebuie concentrată asupra prezentului, după principiul „aici și acum”. - Sinceritate maximală: Nu ieșim în afară grupului cubănuiei și îndoiei. Orice neclaritate trebuie înlăturată pe loc. - Respectarea dreptului de a spune „nu” și „da”. Atunci când nu ești sigur că dorești sau poți să faci un lucru, ai dreptul să spui că nu dorești sau nu poți, pentru a fi conștient și sigur că ești liber în decizii și alegeri. - Nu facem discuții de „paravan”. În grup nu se discută în șoaptă între 2-3 persoane, iar dacă aceasta se întâmplă, putem cere ca aceste discuții să fie scoase în grup. - Nu vorbim despre membrii grupului la a treia persoană. - Nu folosim generalizări și clișee comunicative, ele fac dificil contactul interpersonal.- Când comunicăm ceva, vorbim de la persoana întâia – „Eu”, astfel ne asumăm răspundere pentru cele comunicate. - Atacul la persoană este interzis. Nu criticăm persoana, ci numai ideea sau fapta. - Acceptați ideile și personalitatea altora, numai așa veți fi acceptat de alții. - Nu „poți” până nu „încerci”. În grup încerci să fii activ la maximum și ceea ce înveți aici încerci să realizezi în afara grupului.

De altfel, pentru un program de intervenție sunt necesare unele strategii și condiții de promovare a motivației școlare. Deosebim strategii și condiții de promovare a motivației școlare de natura familială. Printre cele mai importante, din această categorie, se pot menționa:prezența activă a unui grup familial încheagat;relații familiale bazate pe îndrumare și exigente instructiv-educative, pe cooperare, înțelegere, respect și ajutor reciproc;preocuparea constantă a părinților pentru educația elevată a copiilor elevi, pentru o comportare demnă, civilizată în familie și în afara ei;antrenarea elevilor la îndeplinirea anumitor activități cotidiene, care însă să nu ducă la diminuarea preocupărilor lor pentru învățare;condiții favorabile de viață, de hrană, îmbrăcăminte, încălțăminte, igienă, sănătate;condiții favorabile de învățatură și cultură, loc de studiu, sursede informații, manuale, îndrumare, culegeri de probleme, inclusiv rechizitele necesare;condiții de folosire activă și profitabilă a timpului liber;stimularea spiritului de independență și inițiativă, înlăturându-se tutelarea sau autoritarismul față de copii - elevi;sprijin în rezolvarea unor dificultăți la învățatură, inclusiv prin meditații, fără să se ajungă la supraîncărcare;îndrumare în alegerea anturajului copiilor, care să-i ferească de influențe negative și de abateri de la conduita demnă, civilizată, și de la neglijarea școlii;relații și contacte nemijlocite ale părinților cu școala, cu profesorii, cu profesorul diriginte îndeosebi, pentru a cunoaște exigențele acestora și a contribui la îndeplinirea lor, mai ales a celor legate de învățatură, de folosirea timpului liber, de orientare școlară și profesională [1, p. 126].

Printre cele mai importante strategii și condiții de promovare a motivației școlare de natură psihosociofiziologică se pot evidenția :

- asigurarea unui organism bine dezvoltat, sănătos, puternic și echilibrat. Dacă situațiile o cer, tratarea medicală corespunzătoare a unor eventuale deficiențe senzoriale, motorii etc. și a unor eventuale boli ale sistemelor organismului, cu asigurarea condițiilor de igienă;
- asigurarea unui psihic normal, echilibrat, capabil să dezvolte o activitate intelectuală, afectivă, volitivă etc., favorabilă unei activități de învățare elevate și eficiente; dacă este cazul, realizarea tratamentului medical și a psihoterapiei corespunzătoare în vederea

înlăturării unor tulburări nervoase și psihice, cum ar fi unele eventuale stări de impulsivitate, de inadaptabilitate școlară și socială, de singurătate sau a unor eventuale tulburări comportamentale, cum sunt psihozele;

- asigurarea unor relații interumane și sociale valoroase;
- calitatea organizării școlare la toate nivelurile;
- calitatea și modernitatea conținutului învățământului și al documentelor școlare;
- calitatea profesorilor, în sensul posedării de către aceștia a unei înalte și eficiente pregătiri de specialitate, generale, pedagogice, metodice, moral - civice etc., pe baza căreia să se manifeste o deosebită măiestrie și un elevat și dinamic tact;
- o modernă și completă bază tehnico-materială necesară activității instructiv-educative, în care să-și găsească locul mijloacele informatice;
- folosirea de strategii didactice moderne, care să determine caracterul activ-participativ și euristic al elevilor în actul învățării și să asigure legarea teoriei de practică și accesibilitatea cunoștințelor, fără coborârea nivelului științific prevăzut de documente;
- concomitent cu o tratare formală a elevilor, să fie prezentă activ și permanent și o tratare individuală și diferențiată a acestora, urmărindu-se valorificarea la înalt nivel de performanță a posibilităților individuale ale tinerilor, capacități intelectuale, aptitudini, interese, aspirații etc. sporind atenția față de cei supradotați;
- tratarea în mare măsură a elevilor, ca subiecți ai educației, transformându-i în proprii lor educatori, capabili de autoinstrucție, autoevaluare și de manifestare a feedback-ului;
- cooperare sistematică între profesorii diferitelor discipline de învățământ ce se interconstruiesc, asigurarea unității de notare, a evitării paralelismelor supărătoare și a supraîncărcării elevilor;
- dezvoltarea unor grupuri școlare încheiate, capabile de a se manifesta ca factori educativi;
- formarea convingerilor pentru obținerea unei pregătiri de înaltă performanță, pentru autodepasire, eliminându-se în cât mai mare măsură și chiar în totalitate măsurile corective;
- realizarea unei obiectivități și a unei coerențe evaluări a rezultatelor școlare și interiorizarea acestei evaluări pentru educarea capacității de autoevaluare;
- formarea în timpul școlii a capacităților necesare integrării socioprofesionale eficiente și creative [4, p. 228].

La elaborarea programului formativ *Dezvoltarea motivației pentru învățare la preadolescențe*-am ghidat de obiectivele generale ale cercetării, selectând conținuturi și activități orientate spre dezvoltarea unui nivel optimal al motivației pentru învățare. În continuare prezentăm o ședință din cadrul programului elaborat.

#### **Ședința nr 1. „Să facem cunoștință” (Durata: 90 min.)**

*Scopul:* Dezvoltarea încrederii în sine și în capacitățile proprii școlare, formarea și dezvoltarea deprinderilor de autocunoaștere și cunoaștere interpersonală. *Obiective:* să stabilească contacte cu alți participanți ai grupului, dezvoltarea percepției tactile; să determine și analizeze așteptările proprii și străine; să identifice și să prezinte în public calitățile colegului să recunoască componentele stimei de sine, importanța respectului de sine în viața școlară; să clarifice poziția și rolul lor în clasă; să aprecieze funcția și aportul fiecărui elev în clasă; să descrie momentele pozitive trăite la școală, demonstrând atitudinea pozitivă față de școală. *Metode și procedee:* metoda Bulgărele de zăpadă, brainstorming, lucrul în grupuri, terapia prin poveste, colajul, joc energizant, desenul. *Materiale:* foi flipchart, fișe color, fișa „Cel mai atrăgător”, fișa „Stea personală”, clei, foi A4, markere, creioane colorate, minge.

#### **Desfășurarea ședinței:**

1. **Salutul.** Moderatorul se prezintă. Comunică elevilor despre scopul și obiectivele activităților ulterioare. (3 min.)

2. Exercițiul **Prenume. Adjectiv. Animal** (bulgărele de zăpadă). (7 min.)

Scopul: cunoaștere interpersonală

Fiecare își spune prenumele, apoi un animal și o calitate pozitivă, ce îl caracterizează, a căror denumire încep cu inițiala prenumelui.

### 3. Principiile grupului (7 min.)

Pentru a desfășura cu succes o activitate ea trebuie bine organizată. Pentru aceasta e nevoie de respectarea anumitor principii/reguli de lucru.

*Prin metoda brainstorming participanții propun principiile de activitate a grupului:* 1. Fii punctual; 2. Fii pozitiv (atitudine binevoitoare); 3. Nu critica, nu râde de celălalt; 4. Nu întrerupe vorbitorul, exprimă-te laconic, clar, convingător; 5. Fii confidențial; 6. Vorbește la persoana I (Regula „Eu”); 7. Fii activ; 8. Participă binevol; 9. Fii sincer. Mai bine taci decât să spui neadevărul; 10. Ajută și susține;

4. „Așteptări și temeri” (7 min.) Scopul: formarea deprinderilor de planificare și determinare a priorităților, de formare a scopului; să determine și analizeze așteptările proprii și ale altora; să descopere necesitățile planificării, stabilirii scopului și a sarcinilor oricărei activități.

Descriere: Fiecare participant scrie pe fișe color ceea ce așteaptă de la ședință și ce temeri are în legătură cu ședințele ulterioare (2 min.). Apoi se formează 2 grupuri și discută aceste așteptări și temeri, lipindu-le pe o coală de hârtie. Un reprezentant al grupului expune așteptările și temerile întregului grup.

Reflecție: Cum v-ați simțit în procesul de lucru? Cum credeți, pentru ce ați îndeplinit acest exercițiu? De ce este important să vorbești și să gândești despre așteptările tale? De ce este important să poți formula scopul și să construiești planuri? Comentariu: Este important ca fiecare să-și propună un scop, atât în lucruri mari, cât și în cele mici. NB! realitatea este visul realizat! Succesul sunt așteptările realizate. Scopul clar formulat este primul pas spre realizarea lui.

5. Exercițiul: „Cel mai atrăgător” (20 min.). Scopul: cunoașterea interpersonală; dezvoltarea abilităților de comunicare; formarea deprinderilor de relaționare binevoitoare cu cei din jur.

Descriere: Se formează perechi. Participanții primesc fișa „Cel mai atrăgător”. E necesar să îndeplinească fișa colegului și apoi să o prezinte în fața tuturor la licitația „Cel mai atrăgător”. Folosind intonația, mimica, gesturile cele mai convingătoare. Celălți participanți vor hotărî, în final, a cui prezentare a fost cea mai reușită și cine este cel mai atrăgător.

Reflecție: Ce dificultăți ați întâmpinat? Cum v-ați simțit la prezentarea colegului? Ce a fost mai greu: să răspundeți la întrebări sau să ascultați prezentarea dintr-o parte?

### 6. Jocul „Să ne măsurăm” (10 min.)

Moderatorul solicită grupului să se aranjeze (în liniște, fără cuvinte) pe o linie după diverse criterii: (de ex: data nașterii). În final, se formează grupuri în dependență de semnul zodiacal (cu ajutorul gesturilor, fără cuvinte). În grupul creat membrii clarifică ce calitate îi unește pe toți, apoi ea este jucată în fața celorlalți, pentru a fi ghicită.

7. Exercițiul „Steaua personală” (20 min.). Scopul: să recunoască componentele stimei de sine, importanța respectului de sine în viața școlară.

Descriere: Fiecare membru al grupului primește o fișă individuală, numită „Steaua personală” pe care trebuie să o completeze în 3 minute.

Lucrul în perechi: să identifice ce au comun. Se afișează la flipchart toate, stelele, după care, prin voluntariat, se prezintă 4-5 dintre ele. Comentariu: Steaua fiecăruia ne arată cine și ce calități, deprinderi are, prin ce el este unic, individual, ce are comun cu alte persoane, și desigur ce îl ajută să aibă succes în viață. Deaceia ea luminează calea Dvs.

8. Exercițiul „Grădina clasei” (10 min.). Scopul: să identifice poziția și rolul lor în clasă, să aprecieze funcția și aportul fiecărui elev în clasă. Materiale: vatman, marker, creioane colorate.

Descriere: Se solicită elevilor să creeze grădina clasei proprii, fiecare elev alegând și desenând pe foaie copacul sau floarea ce-l reprezintă. ”Imaginați-vă că clasa este o grădină, iar voi sunteți parte componentă a ei: floare, copac, tufar sau altceva din grădină. Apropiati-vă pe rând de foaie și desenați, în ce loc doriți, ce simțiți că sunteți”.

9. Ritual de adio. „Mie îmi place la școală..., deoarece ...”(minge) (5 min.). Scopul: mărirea motivației școlare, identificarea momentelor pozitive trăite la școală, dezvoltarea atenției și a abilităților de comunicare.

Descriere: Copiii stau în cerc. Moderatorul stă în centru și aruncă fiecărui copil mingea. Elevul la rândul său trebuie să întoarcă mingea, finisând propoziția: „Mie-mi place la școală..., deoarece...”. La sfârșitul ședinței moderatorul apreciază acivitatea elevilor și le mulțumește pentru participare.

În cercetarea realizată, la etapa de început a trainingului, primele 2-3 ședințe au fost mai dificil de organizat, deoarece participanții nu se adaptase la condițiile înaintate. Implicându-se în activități manifestau deseori rezerve în ceea ce privește conținutul informației prezentate despre propria persoană. După ședința a treia această barieră a început să se diminueze, subiecții înțelegându-se mai bine, fiind mult mai liberi în comunicare. Probabil aceste ședințe au fost mai dificile și din motivul că participanții au asimilat și unele informații cu referire la abordările psihologice ale noțiunilor de motivație.

Majoritatea participanților au argumentat participarea lor la training pentru dorința de a avea mai multă motivație pentru învățare, pentru a ști să transforme dificultățile în succes. Menționăm că elevii au manifestat interes pentru activitățile realizate în cadrul programului de intervenție. Toate ședințele programului de intervenție *Dezvoltarea motivației pentru învățare la preadolescenți* sunt elaborate conform structurii ședinței prezentate.

Motivarea este o temă provocatoare și toți cei implicați în actul didactic sunt responsabili pentru crearea unui mediu stimulativ, care să permită dezvoltarea, îmbunătățirea și formarea unor indivizi capabili să răspundă provocărilor lumii în care trăim [6, p. 243].

În concluzie menționăm că prin intermediul metodelor, exercițiilor utilizate în cadrul programului de intervenție *Dezvoltarea motivației pentru învățare la preadolescenții* fost posibilă dezvoltarea motivației pentru învățare la vârsta preadolescenței, fapt confirmat de rezultatele retestării efectuate în cadrul cercetării.

#### **Bibliografie:**

1. BĂBAN, A. Consiliere școlară. Cluj-Napoca: Psinet, 2001. 308 p. ISBN 973-0-02400-6.
2. CREȚU, T. Psihologia vârstelor. Iași: Polirom, 2016. 389 p. ISBN 978-973-46-6008-7.
3. GOLU, F. Manual de psihologia dezvoltării: o abordare psihodinamică. Iași: Polirom, 2015. ISBN 978-973-46-5627-1.
4. MASLOW, A.H. Motivație și personalitate. Trad. Răsuceanu A. Ed. a 3-a. București: Editura Trei, 2013. 567 p. ISBN 978-973-707-905-3.
5. NEACȘU, I. Motivație și învățare, Eitura Didactică și Pedagogică, București, 1978, 239 p.
6. PÂNIȘOARĂ, G. (coord.) Parenting de la A la Z: 83 de teme provocatoare pentru părinții de astăzi. Iași: Polirom, 2022. 627 p. ISBN 978-973-46-8782-4.
7. PELEA, M.; VADANA, M. Ghid al jocurilor pentru copii. Iași, 2010.
8. ZLATE, M. Psihologia la răspântia mileniilor. Iași: Polirom, 2001. 431 p. ISBN 973-683-697-5.
9. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Я и оно. В: Райгородский Д.Я. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. Самара: Издательский Дом Бахрах-М, 2004, с. 145-160. ISBN 5-699-13728-9.
10. ИЛЬИН, Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с. ISBN 978-5-272-00028-6.
11. МАРКОВА, А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. с.192.
12. РУБИНШТЕЙН, С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 713 с. ISBN 5-314-00016-4.

**CZU 37.01:159.922**

### **ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ**

**Irina BURCA**, psiholog,  
LT, „Dacia”, Chișinău, Moldova.  
**Liudmila ANȚIBOR**, dr. hab., conf. univ.,



***Thesis:** the article reviews theoretical aspects of the problem of personality formation. We also consider various factors that influence its formation. Speaking about the factors influencing the formation of a personality, the main emphasis in this aspect is on the styles of upbringing in the family. Also in this article, special attention is paid to such a concept as resilience.*

***Keywords:** personality formation, parenting style, resilience, behavior strategies.*

Вопрос развития и формирования личности на различных этапах ее эволюции - одна из важнейших и актуальнейших проблем науки психологии в целом и педагогической психологии в частности. Большой вклад в решение вопроса о механизмах развития личности, факторах, влияющих на ее формирование, внесли многие отечественные и зарубежные исследователи: А. Адлер, А. Бандура, Э. Берн, П. П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, П.Я. Гальперин, А. Гезелл, И.С. Кон, Л. Кольберг, И.Б. Котова, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.Н. Мясищев, В.С. Мухина, А. Маслоу, К. Роджерс, В.И. Слободчиков, З. Фрейд, Э. Эриксон, Б. Д. Эльконин, и др..[4]

Как известно, человек – это существо социальное, и первичную социализацию он проходит в семье. В таком первичном социуме, человек в своих ежедневных контактах с близкими людьми обучается первым основным правилам, формируя таким образом собственную поведенческую природу.

Одновременно существует колоссальное количество работ, посвящённых стилям воспитания и их влияния на формирование личности ребенка. При этом каждая историческая эпоха отмечена своими стилями и методами воспитания. Среди авторов, например, Г. Песталоцци, который придает огромное значение семейному воспитанию, проработав всю свою жизнь с сиротами. В деле общественного воспитания, подчеркивает он в одном из своих произведений, следует подражать тем преимуществам, которые заключаются в семейном воспитании.[6]

Нам известно, что многие учёные пришли к выводу, что особенности взаимосвязи родителей и детей закрепляются в поведении детей и становятся моделью в социальных взаимодействиях, стратегиях поведения. Ими также выделяются характерные взаимосвязи между родителями и детьми, и эквивалентный этому отношению поведения ребенка, которые определяются в свою очередь классификации и группы. (Э.Берн, Е.С.Шафер, С.Броди, А.Л.Болдуин, Д.Боумрин, В.М.Гарбузов, А.И.Захаров, Е.А.Насонова, А.С.Спиваковская, В.В.Столин, А.В.Усова, Г.Т.Хоментаускас, Э.Г.Эйдемиллер, В.В.Юстицкий, и др.).

Воспитание в семье затрагивает все сферы жизни человека. Это физическое, эстетическое, трудовое, умственное и нравственное воспитание детей, которое трансформируется по мере их взросления. Базовая задача родителей в воспитании детей – это развитие таких основных качеств личности, которые в дальнейшем помогут ребенку, справиться с трудностями на жизненном пути. Такими задачами в воспитании являются развитие творчества, интеллекта, культуры, физического здоровья, первичного опыта трудовой деятельности, и в целом, благополучие ребенка зависит от семьи. Конечно родители – как первые воспитатели – оказывают значительное влияние на своего ребенка с самых первых дней его жизни. Стиль воспитания в качестве стиля взаимоотношений ребенка и родителей, отражается посредством степени заботы, контроля и опеки, насколько тесные эмоциональные взаимоотношения между родителями и ребенком (эмоционально теплый — эмоционально холодный), через особенности управления поведением ребенка со стороны родителей (авторитарный, либеральный, демократический), а так же посредством количества запретов (попустительский или ограничительный). В литературе можно встретить достаточно много ученых, изучающие семью, стили семейного воспитания (Захаров А.И, Эйдемиллер Э.Г., Личко А.Е., Варга А. Я. и т.д.).[4] Безусловно в литературе можно найти описание и неблагоприятных

характерологических черт личности родителей, которые могут привести к различным негативным, порой даже разрушительным последствиям в формировании личности ребенка (Захаров А.И., Варга А.Я., Адлер А. и др.).

Преобразования, происходящие на современном этапе во многих сферах общественной жизни, имеют множество рисков и неблагоприятных последствий для развития личности. Современные дети и подростки, а также сами взрослые зачастую не могут противостоять нестабильности, неопределенности, испытывают затруднения в адаптации и сохранении целостности своего «Я». Так, одной из наиболее актуальных черт личности, которую можно определить как значимую в современных условиях жизни является, на мой взгляд, жизнестойкость, способность противостоять трудностям. [9]

Говоря о способности человека противостоять негативному влиянию, жизненным невзгодам, стрессам, преодолевать трудности и двигаться вперед развиваясь, следует, в первую очередь, остановиться на таком психологическом понятии, как «резильентность». Длительное время данное понятие было изучаемо лишь в пределах теоретического аспекта. Зарубежными и отечественными учеными выделены подходы к его определению: когнитивный бихевиоризм, согласно которому в основу резильентности ложатся эффективные поведенческие стратегии преодоления человеком трудностей различного характера; конструктивизм, отводящий ведущую роль активной жизненной позиции индивида; экологический реализм, рассматривающий, в основном, социальные факторы преодоления трудностей; кросс-культурный подход, основанный на изучении способов реагирования людей в условиях всевозможных рисков в зависимости от расовой принадлежности, пола, возраста, места проживания и т.п. Определяя резильентность, ученые опираются на следующие понятия: «защитные факторы» (Rutter M.), «способность к восстановлению» (Федунина Н.Ю.), «положительная адаптация» (Bonanno G.A.), «стрессоустойчивость» (Рыльская Е.А.), «жизнестойкость» (Александрова Л.А., Maddi S.R.), «жизнеспособность» (Махнач А.В., Лактионова А.И.), «достижение успеха» (Шубникова Е.Г.) и др. [2,4,7,8]

Как считают А.В. Махнач и А. И Лактионова, на «резильентное» поведение способны влиять определенные группы факторов: 1) внутренние факторы: индивидуально-личностные характеристики человека (темперамент, стремление к самостоятельности, уверенность в себе и в своих возможностях, общительность, оптимизм, чувство юмора; 2) внешние факторы: семья и отношения внутри семьи, социальное окружение человека, культурный уровень, экологическое воспитание и др. Однако невозможно не отметить, что даже внутренние факторы (стремление к самостоятельности, уверенность в себе и др.) частично либо напрямую зависят от стиля взаимодействия родителя и ребенка. [7]

Таким образом семья выступает главным фактором при формировании резильентности. Безусловным фактом является разница в степени сформированности такого навыка исходя из разности в стилях воспитания. Так, например, известны исследования, в которых выявлено наличие взаимосвязи между жизнеспособностью, социальной адаптацией и социальной дезадаптацией. Чем выше уровень жизнеспособности, тем ниже уровень социальной дезадаптации и тем выше уровень социальной адаптации. В свою очередь, очевидно то, что в понятие адаптивности мы включаем принятие или непринятие себя, эмоциональный комфорт, умение общаться и просить помощь в социуме и многое другое.

#### **Библиография:**

1. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? // *American Psychologist*. 2004. p. 20.
2. Maddi S.R. On hardiness and other pathways to resilience // *American Psychologist*. 2005.
3. Werner E., Smith R. *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca. NY: Cornell University Press. 1992. 280 p.

4. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. Выпуск. 2. Кемеров: Кузбассвузиздат, 2004. р. 82.

5. Валиева Ф.И. Индивидуально-личностные предпосылки резильентного поведения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2016. № 4. р. 97.

6. Весна Е.Б. Развитие взаимоотношений с миром взрослых как определенных условий личностного становления подростка. / Дисс. на соиск. кан. псих. н. 19.00.07 М., 1991.р.96

7. Махнач А.В., Лактионова А.И. Личностные и поведенческие характеристики подростков как фактор их жизнеспособности и социальной адаптации. Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 5. р.69.

8. Рыльская Е.А. Научные подходы к исследованию жизнеспособности человека в зарубежной психологии // Теория и практика общественного развития. 2014. № 8. р. 57.

9. Теоретический обзор исследований по проблеме резильентности в научной литературе / Селиванова О.А., Быстрова Н.В., Дереча И.И., Мамонтова Т.С., Панфилова О.В. // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. Том 8. - Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf>.

10. Федунина Н.Ю. Понятие устойчивости к травме и посттравматического роста // Московский терапевтический журнал. 2006. №4. р.69.

**CZU 373.3:159.922.7**

## **DISLEXIE: METODE DE ÎNVĂȚARE A ALFABETULUI**

**Natalia PRISĂCARU**, psiholog școlar, grad didactic I,  
Liceul Teoretic „V. Maiakovski”, Bălți, Moldova

**Abstract:** *In the present study, those forms, work techniques / methods are selected that help students learn the Romanian alphabet better and to develop reading skills in these students. The proposed work techniques/methods can be used in the learning process for all students who have difficulties in learning the alphabet.*

**Keywords:** *alphabet, work techniques, methods, didactic game, letter*

În studiul de față ne-am propus să selectăm acele forme, tehnici de lucru / metode care le ajută elevilor din instituțiile alolingve să însușească mai bine alfabetul limbii române și să dezvoltăm la acești elevi abilități de lectură. Vom evita termenul *dislexie*, deoarece tehnicile de lucru/ metodele propuse pot fi utilizate în procesul de învățare pentru toți elevii care au dificultăți în învățarea alfabetului.

Atenționăm că prezentăm recomandări pentru lucrul cu elevii ce au deficiențe în însușirea alfabetului și la citire, dar acești copii au nevoie și de ajutorul medicului. Pentru ameliorarea situației nu e de ajuns numai lucrul învățătorului sau numai a medicului. Acești elevi au nevoie și de tratamentul medical, și de ajutorul învățătorului.

Stocul de tehnici de lucru/ metode, jocuri didactice a fost elaborat pe parcursul a mai multor ani. Tehnicile de lucru/ metodele cunoscute le-am adaptat modificat conform sarcinii și le-am aplicat în practică, de aceea venim cu unele recomandări practice pentru a le ajuta discipoliilor să însușească mai bine alfabetul și să citească corect, conștient, coerent.

În primul rând , trebuie să ținem cont că acești copiii pot memora o literă timp de o lecție sau 2-3 ore, nu e cazul să ne grăbim trecând la altă literă, diversificăm evantaiul de forme și metode până când elevul nu va însuși litera. Un interes pentru elevii sus numiți prezintă sarcina de a colora litera pe care o învață. La moment sunt binevenite sarcinile din internet, care propun să coloreze litera mare cu o culoare, iar litera mică cu altă culoare.

La a doua etapă se desenează litera, se înfrumusețează litera desenată.

O modificare este de a modela litera învățată din plastilină.

Elevii cu plăcere scriu în aer litera învățată, ne arată litera învățată ținându-se de mâini.

Dacă elevul întâmpină dificultăți realizând această sarcină, îi propunem să unească cu ajutorul liniilor literele de tipar și cele scrise de mână.

Este important ca elevul să învețe a copia din manual, acești elevi întâmpină dificultăți, de obicei, ei copie cu literele de tipar, aceste exerciții necesită de mai mult timp.

De desenat litera în nisip este o sarcină pe care copiii realizează cu plăcere deosebită.

Discipolii cu plăcere se joacă cu alfabetul decupat, le propunem să formeze silabele din literele decupate, apoi să citească silabele singuri. Este necesar ca literele decupate să fie și de tipar și cele de mână. Îi atenționăm copilului că formăm silaba din litere de tipar, apoi tot aceea silabă cu literele de mână. După ce discipolul realizează aceste sarcini îi propunem să formeze cuvinte, dar cuvintele trebuie să fie scurte, dacă copilul cu dificultăți de învățare a alfabetului aude un cuvânt mai lung, imediat se stresează, poate să se blocheze. E important să alegem cu atenție cuvintele.

Folosind alfabetul decupat îi propunem elevului să restabilească ordinea literelor în cuvântul propus, chiar începând cu cuvântul *mama*, apoi să verifice singur găsinde cuvântul în manual. Le propunem sarcini ușoare, ca elevul să aibă posibilitatea de a simți bucurie că poate realiza sarcini, le recomand profesorilor să evite comentarii, ci numai să laude orice sarcină realizată corect de către copil, menționând succesele copilului.

O altă sarcină este de a le propune copiilor să sublinieze literele învățate, de exemplu: de colorat în tabel litera **A** cu *verde*, litera **a** cu *albastru*, litera **M** cu *galben*, litera **m** cu *roșu*.

A	M	m	a	m	m	M	m	m	a
M	m	a	m	m	m	a	m	a	A
A	m	a	a	m	m	M	M	a	m
m	A	a	M	a	m	m	M	A	a

Atragem atenția asupra faptului copiii ce au greutăți în însușirea alfabetului trebuie antrenați la nivel de silabă să citească corect, mulți confundă silabele, de exemplu: studiind literele a și m, îi antrenăm la nivel de silabe să citească silabele *am* și *ma*. După ce discipolii s-au antrenat să scrie litera *M m*, apoi le propunem să se antreneze scriind silabele *ma*, *am*. Le complicăm un pic sarcina propunându-le să citească silabele din trei litere: *mam*, *ama*, după aceea cuvântul *mama*. Apoi le propunem să completeze următorul tabel scriind silabele și cuvintele cu litere de mână:

**A a M m M a m A**

Am	am	ma	am	Mam
Ma	ma	am	ma	mam
Ma-ma		mama		

Una din sarcinile care prezintă interes pentru elevi să unească cu ajutorul săgeților cuvântul și imaginea. E important ca elevul să conștientizeze că orice literă schimbă și sensul cuvântului, de exemplu:


capac



copac

La următoarea lecție propunem discipolilor jocul *Litera ascunsă*. Pe tablă este afișată imaginea și alături în cuvântul scris este acoperită litera care la lecția precedentă era evidențiată cu altă culoare.

Modificăm peste o perioadă sarcina pentru elev propunându-i să sublinieze varianta corectă a cuvântului ce corespunde imaginii. De exemplu:

<p>Copac Capac</p>	
------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------

Următoarea sarcină este de a scrie literele omise, e de dorit să fie și o imagine alături de cuvântul propus..



C ...pac

La ora următoare pentru elevii din instituțiile alolingve le propunem să unească cuvântul cu imaginea corespunzătoare, punând substantivele la plural.



c ...paci



c ...pac

Altă sarcină care prezintă interes este de a selecta din șirul de unități lexicale cuvintele care încep cu o anumită literă, subliniind litera.

Diversificăm acest joc propunându-le discipolilor să transcrie din șirul de unități lexicale cuvintele care conțin o anumită literă, numai decît subliniind litera.

A treia variantă a acestei sarcini să selecteze din șirul de unități lexicale cuvintele care se termină cu o anumită literă, la fel subliniind litera.

Un exercițiu de dezvoltare a atenției este de a sublinia din șirul de cuvinte sau într-un text toate literele cu o anumită culoare, apoi complicăm sarcina, propunând să sublinieze două litere, de exemplu litera *i* o subliniază cu culoarea roșie, iar litera *e* cu culoarea albastră, peste o perioadă, când elevul va realiza această sarcină cu ușurință, complicăm sarcina propunându-i să sublinieze a treia literă cu creionul de culoarea verde.

O alternanță a acestui exercițiu este de a sublinia cu o linie o anumită literă, apoi complicăm indicând copilului să sublinieze o anumită literă cu o linie, iar altă literă cu două litere.

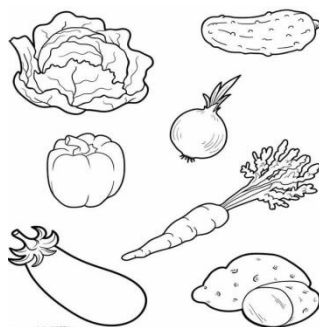
Un joc didactic de cuvinte e *Lănțișorul*, care ne ajută mult să atingem scopul propus este să numească cuvântul care începe cu ultima literă a cuvântului precedent, de exemplu un elev zice cuvântul *minge*, al doilea trebuie să numească cuvântul care începe cu ultima literă e: *elefant*, apoi *tren*, *nuc* etc. Acest joc dezvoltă auzul morfematic.

Alt joc didactic care ne vine în ajutor este Litera călătoare, se propune un cuvânt, de exemplu cuvântul *om*, elevul trebuie să numească cuvântul în care prima literă să fie pe poziția II, în al treilea cuvânt pe poziția III, de exemplu:

- I.     *om*
- II.    *po*m
- III.   *pl*oie etc.

Încă un joc didactic care dezvoltă auzul morfematic este să numească cuvintele ce încep cu aceeași literă, de exemplu:

Priviți imaginea și numiți cuvintele care încep cu litera C, pe urmă le propunem copiilor să coloreze aceste cuvinte, apoi să unească imaginile cuvintelor care încep cu sunetul c cu ajutorul săgeților cu litera scrisă alături.



C

Concomitent dezvoltăm motricitatea fină.

Jocul didactic *Litera oaspete* e binevenit la această etapă, se anunță că vine în ospeție litera n (c, m...), elevul trebuie să numească cât mai multe cuvinte care încep cu această literă.

Cu plăcere elevii participă la jocul didactic *Litera vinovată*: se scriu cuvinte greșit, elevului se propune să găsească greșela și să pronunțe corect cuvântul, de exemplu: leus, uras etc.

Jocul didactic *Detectivii* prezintă un interes deosebit la elevi: folosind coordonatele găsește literele necesare, copiii, citește cuvântul ascuns.

	A	B	C	D
1	m	r	ă	o
2	a	f	d	n
3	p	u	i	c

1. B1, A2, D3 \_\_\_\_\_ (rac)
2. A1, A2, D3 \_\_\_\_\_ (mac)
3. A1, C1, B1 \_\_\_\_\_ (măr) etc.

Încă un joc didactic care prezintă interes este de a descifra cuvântul, de exemplu:

ș	o	c
3	2	1

--	--	--

Cu plăcere elevii caută cuvintele ascunse în tabel. De exemplu:

Găsiți în tabel următoarele cuvinte: vacă, capră, ied, cal, leu.

n	v	a	c	ă	u	i
l	e	u	m	i	e	d
e	s	c	a	p	r	ă
v	c	n	d	c	a	l

Încă o sarcină pe care o realizează cu interes copiii este *al patrule de prisos*, se propun 4 cuvinte, elevul le citește și subliniază cuvântul de prisos, model:

Cal, ied, lup, vacă.

Urs, lup, capră, vulpe.

Atenționăm, e de dorit să fie alese cuvinte dintr-o silabă sau două silabe pentru a micșora frica copilului și a-i îmbunătăți imaginea de sine. Copilul trebuie să aibă satisfacție realizând sarcina propusă și încredere în propriile abilități.

Rezolvă cu interes elevii și rebusurile, de exemplu:



m = n (ninge)

Majoritatea copiilor cu greutate în însușirea alfabetului au probleme de pronunție, e nevoie de a repeta cuvintele citite precum în cor, așa și individual, elevul cum aude așa și scrie. E important regulat a exersa pronunția copilului și ne vin în ajutor pauzele dinamice, care au caracter

atractiv pentru elevi și asigură eficiența activității instructiv-educative. Fărămirile de limbă, versuri, cântece combinate cu exerciții fizice, declamare însoțită de mișcări, cântec însoțit de mișcări exersează capacitățile psihofizice ale copiilor. Pauzele dinamice dezvoltă perceperea, articularea și pronunțarea cu claritate, exacitate, expresivitate a cuvintelor.

#### **Concluzii:**

1. Pentru a ajuta elevul să însușească mai ușor alfabetul și să citească corect, conștient, coerent este necesar de a folosi cât mai multe tehnici de lucru/ metode.
2. De practicat regulat exerciții de copiere.
3. E nevoie de a exersa literele la nivel de silabe din două litere, apoi silabe din trei litere, după aceea de citit cuvinte scurte dintr-o silabă sau două silabe.
4. Un loc important îl ocupă jocul didactic.
5. Trebuie de îmbinat cât mai multe tipuri de exerciții ce dezvoltă memorie vizuală, memorie auditivă și memorie kinestetizică.
6. E nevoie de folosit sarcini de dezvoltarea motricității fine.
7. Realizarea sarcinilor trebuie să le provoace plăcere, bucurie, satisfacție copiilor că pot realiza sarcinile propuse.
8. E important a practica exerciții ce dezvoltă auzul morfematic.
9. Regulat de exersat exerciții bazate pe pronunție, în acest context sunt binevenite pauzele dinamice.
10. Având succes se schimbă și imaginea de sine a copilului.

#### **Bibliografie:**

1. Diana Antoci *Aptitudinile elevilor: interacțiune, influență, dezvoltare*, Chișinău: Print Caro, 2011, 122p., ISBN 978-9975-56-031-3
2. A. Bolboceanu *Cercetarea dezvoltării intelectuale a elevilor de vârstă școlarămică. Serviciul psihologic în școală*, Chișinău, 1991, 30p.
3. Galina Ciubara *Distracții și cunoștințe (Jocuri didactice în clasele I-IV)* Chișinău: Editura Lumina, 1993, 156 p., ISBN 5-372-00048-7
4. L. Granaci, N. Garștea, S. Chirilenco *Pauze dinamice. Ghid pentru cadrele didactice*, Chișinău, Editura Epigraf, 2001, 104p., ISBN 9975-903-34-7
5. T. Ponomari, N. Bondarenco, T. Guțul, M. Manu *Culegere de jocuri distractive la limba română pentru școala rusă*, Chișinău, Editura Lumina, 1991, 63 p., ISBN 5-372-00499-1
6. Charles Temple, Jeannie I. Steele, Kurtis S. Meredith *Inițiere în metodologia. Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*. Adaptare: T. Cartaleanu, E. Cartaleanu, O. Cosovan, N. Crețu, Chișinău, 2001, 60p. Supliment al revistei "Didactica Pro..." nr.1, 2001
7. Charles Temple, Jeannie I. Steele, Kurtis S. Meredith *Strategii de dezvoltare a gândirii critice*. Ghidul II. Adaptare: N. Crețu, Chișinău, 2002, 88p. Supliment al revistei "Didactica Pro..." nr.2, 2002
8. Н. П. Анিকেева *Воспитание игрой*, – М. : Просвещение, 1987, 144с.
9. Я. Коломинский, Е. Панько *Учителю о психологии детей шестилетнего возраста*, – М.: Просвещение, 1989, 190с. , ISBN 5-09-000258-4
10. Валентина Крутецкая, *90 эффективных упражнений для исправления дисграфии*, Litres, 2012, 96 с, ISBN: 978-5-40700-288-8
11. Рогов *Настольная книга практического психолога*, том 1, М.: ВЛАДА ПРЕСС, 2008, 383 с., ISBN 978-5-305-00049-8(1)
12. Рогов *Настольная книга практического психолога*, том 2, М.: ВЛАДА ПРЕСС, 2008, 474 с., ISBN 978-5-305-00048-1, ISBN 978-5-00050—4(1)
13. Любовь Цветкова , *Нейропсихология счета, письма и чтения. Нарушение и восстановление* . – М.: МПСИ, МОДЭК 360 с., 2005, ISBN 5-89502-434-3, 5-89395-481-5

## DEZVOLTAREA EDUCAȚIEI ESTETICE LA ELEVI ÎN BAZA COSTUMULUI TRADIȚIONAL ȘI A PRODUSELOR VESTIMENTARE REALIZATE

**Rodica UNGUREANU**, grad didactic întâi,  
Școala Profesională nr.3 din Bălți,

***Summary:** The development of aesthetic education for students based on the traditional costume and clothing products depends on the way in which the components of the traditional costume, the costume of other ethnicities, and the selection of diversification methods were capitalized. The methods of diversification in this case are dependent on the traditional basic elements and the modern peculiarities of the design of clothing products by students in plastic art classes and technological education. The creative and aesthetic approach of the new models must also be found in the selected assembly methods and the choice of initial contours.*

***Key-term:** Aesthetic development, traditional costume, clothing products, traditional elements.*

### Introducere

Dezvoltarea sortimentului contemporane de produse vestimentare în direcția celor solicitate de purtători determină, în mare parte rezervele de supraviețuire a întreprinderilor de confecții în condițiile de piață.

Costumul tradițional în aspect de transpunere în sortimentele moderne de îmbrăcăminte determină actualitatea studiului realizat, orientat spre identificarea și promovarea rezervelor de valorificare a patrimoniului cultural și în dezvoltarea educației estetice la elevi.

Utilizarea eficientă și rațională a materiilor prime textile de către elevi la orele de artă plastică și educația tehnologică este o trăsătură importantă noului model de economie (circulară și sustenabilă), model care are drept scop reutilizarea, repararea, recondiționarea și reciclarea materialelor și a produselor existente, iar stilul folcloric constituie o rezervă spre formarea și dezvoltarea educației estetice [1-4].

### Materiale și metode

În elaborarea acestui articol științific au fost utilizate metode de cercetare al elementelor de structură constructiv-compozițională a costumului tradițional, studierea portului tradițional moldovenesc(românesc) din Republica Moldova și costumele altor popoare(etnii) ce include în structura sa mai multe aspecte de funcționare: practicitate, estetică, ecologie, igienă, gen, vârstă, statut social, aspect sezonier, de morală, de ritual sau de sărbătoare, credință, ocupație, zona de circulație și altele.

### Rezultate și discuții

Portul popular tradițional din Nordul Basarabiei s-a format și s-a dezvoltat într-o interconexiune strânsă cu veșmântul etniilor vecine sau conlocuitoare: ruși, poloni, armeni, evrei, ucraineni, romi, etc. Tradiția estetică și maniera de transpunere a lucrurilor întâlnite în natură în modele plastice s-a dezvoltat prin stilizarea geometrică a imaginii obiectelor din mediul înconjurător. Decorul, practic omniprezent, este amplasat în campuri ornamentale bine delimitate, și are rolul de a sublinia forma reperelor constituente care, în pofida faptului că erau obținute din figuri geometrice simple (pătrate, dreptunghiri), conferă un aspect sculptural corpului uman.

Procesul de confecționare a produselor vestimentare și a textilelor de uz casnic nu poate fi studiat separat de producerea în condiții casnice a textilelor, care s-a dezvoltat apreciabil până la jumătatea secolului XX. Dincolo de aspectul strict practic (rolul de bază al îmbrăcăminteii fiind protecția corpului de factorii climatici), produsele vestimentare au devenit și obiecte ale unui proces continuu de reliefare a apartenenței sociale, etnice și chiar a stării materiale sau civile [1-4].

Un alt criteriu de diversificare a aspectului exterior al produselor vestimentare îl reprezintă destinația lor. Astfel, cele uzuale, ”de lucru” fiind purtate în viața de zi cu zi, erau lucrate din



materiale în culori naturale, lipsite de decor sau foarte puțin decorate, pe când cele „de sărbătoare” se disting printr-o paletă variată de decoruri și culori.

În funcție de poziția produsului față de corp, elementele costumului tradițional atât bărbătesc, cât și femeiesc, sunt împărțite în următoarele categorii: îmbrăcămintea purtată direct pe corp (stratul inferior), îmbrăcămintea intermediară cu sprijin în talie, îmbrăcămintea intermediară și exterioară cu sprijin pe umeri, accesorii (brâie, încălțăminte, acoperământul de cap).

Moda modernă este caracterizată prin variabilitate mare a tendințelor, determinând designerii să vină cu ceva nou fiecare sezon pentru a atrage noi clienți și a-i păstra pe cei existenți. Costumul etnic a ajuns în vizorul designerilor de modă ca sursă valoroasă de inspirație pentru crearea îmbrăcămintei moderne începând cu a doua jumătate a secolului XX, determinând și lansarea unui șir de studii în acest sens. Astfel, componenta costumului, silueta, croiala, gama cromatică, structura și modul de amplasare a ornamentelor au fost regăsite în calitate de sistem de mijloace compoziționale și elemente stilistice generatoare de idei noi.

Pioneratul în dezvoltarea și constituirea acestui stil îi aparține pe merit lui Yves Saint Laurent, care a folosit activ elementele tradiționale ale costumelor populare în procesul de creare a colecțiilor de modele începând cu anul 1976. A lansat mai multe produse inspirate din îmbrăcămintea tradițională chineză, marocană, rusă etc. [5].

Produsele elaborate de designerii casei de modă Kenzo pot servi ca exemplu al eclectismului elegant, caracterizat prin coexistența elementelor etnice și a produselor clasice, de afaceri și sport.

Diversitatea oferită de particularitățile de croială, soluțiile compoziționale și plastice adoptate, textura materialelor utilizate, gama cromatică și natura decorului, precum și modul de a purta părțile constitutive ale costumului ale diferitor națiuni reprezintă o rezervă inepuizabilă de inspirație.

Nici costumul tradițional pentru teritoriul Republicii Moldova nu a fost omis din zona de interes a marilor creatori, trăsăturile acestuia fiind prezente în mai multe colecții ale designerilor cu renume. Cel mai ”citat” produs în acest sens s-a dovedit a fi cămașa cu altiță sau ia. Cele mai directe replici cu referire la acest produs din garderoba națională sunt următoarele:

1. În 1981 Yves Saint Laurent prezintă la Paris colecția de toamnă-iarnă în care piesele de rezistență sunt bluzele inspirate din cămășile tradiționale cu altiță.

2. În 2006, Jean Paul Gaultier, promovează și el în colecțiile runway, produse vestimentare stilizate după ie.

3. În anul 2012, colecția de primăvară-vară, semnată Tom Ford are la bază ia, iar pe coperta Vouge apare cântăreața celebra Adele îmbrăcată în acest produs.

4. Joseph Altuzarra – un alt designer francez, care deține brandul american cu același nume, a utilizat elementele din portul tradițional pentru una din colecțiile sale, prezentând bluze care seamănă cu ia, fuste creion cu motive etno etc. [6].

Creatorii autohtoni sunt ademeniți de potențialul portului tradițional, în rândul acestora evidențiindu-se creatoarea Valentina Vidrașcu, care a adus în lumina reflectoarelor mai multe colecții extrem de senzuale și rafinate prin utilizarea materialelor fine, îmbinate cu detalii lucrate manual.

Din cele expuse se conturează concluzia evidentă, că dezvoltarea educației estetice la elevi în baza costumului tradițional, a produselor vestimentare realizate și motivelor tradiționale își păstrează actualitatea și în prezent, reprezentând un potențial enorm pentru a oferi note etno, inclusiv suficient de extravagante ținutelor, iar în trecutul nostru se găsesc lucruri extrem de valoroase, care permit să continuăm ceea ce au început străbunii noștri prin crearea produselor contemporane inspirate din cele tradiționale de către elevi la orele de artă plastică și educație tehnologică[1-4,7].

### **Concluzii**

1. În ultimile decenii constatăm particularitățile generale de dezvoltare ale costumului tradițional, evoluția portului popular tradițional în Republica Moldova și evoluția designului modern.

2. Este necesar de a susține dezvoltarea sortimentului contemporane de produse vestimentare cu specificul portului tradițional prin colecții spectaculoase de vestimentație și cu motive tradiționale de către elevi la orele de artă plastică și educație tehnologică.

3. Asigurarea legăturii dintre tradiție și modern s-a realizat prin analiza pe componente a caracteristicilor specifice tipurilor de produse principale, accentul de bază fiind trecut pe suprapunerea caracteristicilor grupului de produse vestimentare și dezvoltării educației estetice la elevi în baza costumului tradițional și a produselor vestimentare realizate.

#### **Referințe bibliografice:**

1. Ungureanu Rodica, 2022, *Abordarea costumului tradițional în dezvoltarea sortimentelor actuale de produse vestimentare, Teza de masterat, UTM, Chișinău.*
2. Varvara Buzilă, 2011, *Costumul popular din Republica Moldova, ghid practic, Chișinău.*
3. Iulia Paliț-Palade, 2003, *Portul popular din Republica Moldova, cu suportul Centrului Național de Creație Populară, editura Grafma Libri, Chișinău.*
4. *Port Popular*, 2014, publicație cu suportul Muzeelor din Suceava, Cernăuți și Bălți, editura Karl A. Romstorfer, Suceava.
5. Mda, stil, tendințe. Disponibil: <https://www.livemaster.ru/topic/896697-etno-stil>
6. Portul popular romanesc pe podiumurile de moda. Disponibil: <https://fitted.ro/portul-popular-romanesc/>
7. „[La blouse roumaine](https://anothercoolro.wordpress.com/tag/oscar-de-la-renta/)“ a story started by Matisse. Disponibil: <https://anothercoolro.wordpress.com/tag/oscar-de-la-renta/>

**CZU 159.942.5-053.66**

## **ПРОФИЛАКТИКА НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

**Анна ГАРБУЗ**, студент,  
Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины

***Abstract:** The article discusses the concept of neuropsychiatric stress. The distinctive features of neuropsychic tension are presented. The main methods of prevention of neuropsychiatric stress are considered.*

Согласно определению доктора психологических наук Т.А. Немчина, нервно-психическое напряжение – это «вид психических состояний, формирующийся у человека, действующего в психологически трудных обстоятельствах – при недостатке времени, информации, значительном уровне требований к качеству и объему результатов деятельности и ответственности за вероятную неудачу»

Нервно-психическое напряжение – особое психическое состояние, возникающее в тяжелых, непривычных для психики условиях, которые требуют перестройки всей адаптационной системы организма. Следует также понимать состояние как форму саморегулирования психики и как один из главных механизмов интеграции человека как целостности, как единства его духовной, телесной и психической организации.

Для диагностики нервно-психического напряжения и его проявления в юношеском возрасте можно использовать методику «Оценка нервно-психического напряжения» (Т.А. Немчин).

Опросник предназначен для измерения степени выраженности нервно-психического напряжения и представляет собой перечень признаков, составленных по данным клинических наблюдений, и содержит 30 основных характеристик этого состояния, разделенных на три степени напряженности. По содержанию все признаки также разделены на три группы.

Первая группа отражает наличие физического дискомфорта и неприятных ощущений со стороны соматических систем организма.

Вторая группа признаков отражает наличие или отсутствие психического дискомфорта и жалоб со стороны нервно-психической сферы.

Третья группа описывает общие характеристики нервно-психического напряжения: частоту, продолжительность, генерализованность и степень выраженности состояния.

Оценка состояния проводится по трем уровням: низкий уровень НПН составляет 30 – 50 баллов, средний уровень 51 – 70 баллов, высокий уровень – свыше 70 баллов.

Также для диагностики нервно-психического напряжения можно использовать Модифицированный восьми цветовой тест Люшера.

Данная методика предназначена для исследования неосознаваемых, глубинных проблем личности, актуального состояния, базовых нужд, индивидуального стиля переживания, вида реагирования и степени адаптированности испытуемого. Она также позволяет обнаружить компенсаторные возможности человека, оценить степень выраженности болезненно заостренных черт характера и клинических проявлений. Тест обрисовывает ситуативную реакцию и состояние индивида и позволяет определить личностные особенности конкретного индивида в определенной ситуации.

Исключение нервно-психического напряжения из нашей жизни и радикального изменения темпа жизни вряд ли реальна. Значит, нужно работать над укреплением высшей нервной деятельности и повышении ее адаптационных возможностей к условиям современной жизни.

Работа по профилактике нервно психического напряжения должна быть комплексной и включать в себя работу не только со студентами, но и с родителями и педагогами.

Методами профилактики нервно-психического напряжения могут быть:

- собеседование;
- психотренинг;
- аутотренинг;
- поддержка, подбадривание;
- режим труда;
- профессиональная ориентация и рациональное распределение;
- отдых;
- психологическая реабилитация;
- социальная реабилитация;
- индивидуальный подход;
- эмоциональная разрядка;
- психологическая релаксация;
- медицинская помощь;
- административные меры;
- постоянный контроль;
- периодическое тестирование.

Работа с родителями предполагает обучение оказанию помощи, а также поддержки для предотвращения стрессовых ситуаций и адекватной реакции в случае их возникновения. Родителям необходимо иметь представление о том, что такое стресс и какие проблемы, связанные с ним, могут беспокоить их ребенка.

Эта работа может проводиться психологом как в индивидуальном, так и групповой форме. Например, проведение цикла групповых занятий с родителями по помощи в период подготовки и сдачи экзаменов, а также индивидуальные консультации с родителями.

Что касается работы с педагогами, можно использовать выступления на педагогических советах, ознакомление педагогов со способами саморегуляции психических состояний, выступление на методических объединениях преподавателей,

проведение тренингов педагогической осознанности, а также индивидуальные психологические консультации.

Указанные методы профилактики нервно-психического напряжения проводится на всех этапах жизни.

Можно самостоятельно регулировать свое психическое напряжение, используя метод отвлечения. Заключается этот метод в произвольном переключении внимания с одного предмета на другой. Овладение им необходимо личностям, у которых условия напряженной работы вызывают навязчивые мысли, негативные эмоции, а также излишнее эмоциональное возбуждение. Каждый человек должен воспитать у себя способность на некоторое время произвольно отвлекаться от процесса работы и связанных с ним негативных эмоций и сосредотачивать мысли на какой-либо посторонней теме.

Метод самоприказа состоит в сознательном побуждении себя к осуществлению сложных и также трудных действий, в создании внутреннего состояния уверенности в том, что эти действия будут выполнены. Формулировка самоприказа имеет вербальное представление. Произносится (иногда многократно) фраза, в которой выражается способность преодолеть ту или иную психологическую трудность. Обычно это делается про себя или вполголоса, иногда вслух. Например, так: «Я могу сделать... Я должен(а) преодолеть...», – и т. п.

Важно повторять подобную фразу осознанно, но никак не автоматически, четко представляя ее содержание. Определенный самоприказ произносится от собственного имени («я могу...»), а не «это можно сделать...») как непосредственно в стрессовые моменты, а также и в другое время.

Научитесь воспроизводить формулу самоприказа с чувством уверенности в себе. Если же предстоит важное событие, начать работу с формулой за несколько дней до него, а не прямо в день события.

Часто используют метод регуляции дыхания. Этот метод заключается в повторении сочетаний глубокого вдоха с дальнейшим продолжительным выдохом. Правильно поставленное брюшное дыхание вовлекает в дыхательный акт все легкие, увеличивая емкость, как правило задействованную в дыхании; делает лучше насыщение на крови кислородом. Двигающаяся диафрагма массирует органы брюшной полости, в первую очередь, печень, оживляя ее кровоснабжение. Спокойное упорядоченное дыхание способствует эмоциональному выравниванию.

Влияние множество факторов оказывает влияние на дыхательную деятельность, например, газовый состав крови и психическое состояние. Дыхание – отличный индикатор изменений эмоционального состояния человека. Вспомните, как учащается ваше дыхание, когда вы взволнованы, а также как прерывисто вы дышите, когда чего-то боитесь. В минуты спокойствия дыхание ровное и глубокое.

Метод сосредоточений внимания дает возможность сформировать способность в важные моменты оставаться один на один с собой, а также объектом своей деятельности – определенным вопросом или проблемой.

В мозгу одновременно не могут присутствовать два крупных объекта внимания. Один из них постоянно привлекает к себе всю нервную активность. В связи с этим ответ на вопрос о том, как сосредоточить внимание на нужном объекте, достаточно прост – необходимо научиться вытеснять ненужное, заменяя его нужным, и делайте так, чтобы нужное стало интересным.

Такого рода метод как метод мышечного расслабления содействует снятию не только психического, но и физического напряжения. Его задача – вызвать ощущение тяжести и теплоты в определенных группах мышц, а также конечностях (ногах, руках). Именно теплота и тяжесть характеризуют расслабленность и спокойствие.

Большую роль в нормативном функционировании организма играет регулярный отдых. Находить время для отдыха должен даже самый занятой человек. Важно отдыхать не только телом, но также и душой. Можно погулять на свежем воздухе, почитать книгу,

посмотреть фильм, пообщаться с друзьями и т.д. Существует масса интересных занятий, которые могут расслабить и поднять настроение.

Хорошей защитой от стресса считается здоровый сон. Человек, который постоянно высыпается имеет более высокую стрессоустойчивость. Чтобы сон был крепкий, следует приучить себя ложиться в одно и то же время, не засиживаться допоздна, не принимать пищу за три часа до сна, также не принимать перед сном чая, кофе. Перед сном можно прогуливаться или хотя бы проветрить комнату. Полноценный сон – это хорошая профилактика экзаменационного стресса, который очень часто возникает у студентов во время сдачи экзаменов.

При стрессе в организме происходят различные сбои. Сбалансированное питание насыщает его всеми необходимыми витаминами и микроэлементами. Это повышает иммунитет, делает организм более выносливым и стрессоустойчивым.

Занятие спортом является отличным способом преодоления стресса. Каждый человек может выбрать себе наиболее подходящий вид спорта, исходя из своих предпочтений, а также физических возможностей. Спорт можно заменить танцами. Танцы особенно полезны для девушек, так как не только укрепляют тело и развивают пластику, но и способствуют раскрытию женственности и повышению самооценки.

Массаж положительно влияет на организм, а также помогает снять усталость и мышечное напряжение, то что в свою очередь способствует эмоциональному расслаблению. Это настоящая антистрессовая релаксация.

Водные процедуры положительно влияют на организм человека и помогает бороться со стрессами. Расслабляющие ванны с ароматическими маслами, регулярное посещение бассейна, купание в природных водоемах полезны для физического и психического здоровья и являются простыми и действенными способами релаксации.

Таким образом, наилучшей профилактикой нервно-психического, а в дальнейшем и физического перенапряжения остается в любом возрасте ведение здорового образа жизни, соблюдение режима труда и отдыха.

**CZU 159.942.5-057.87**

## **ВАЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Анна Курило**, студент,  
Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины, Гомель, Беларусь

***Abstract.** The article talks about the importance of developing emotional intelligence in students of pedagogical specialties. A study of the emotional intelligence of students of a pedagogical college is presented. It is proposed to develop emotional intelligence in students of pedagogical specialties with the help of group training.*

***Keywords:** intelligence, emotional intelligence, development of emotional intelligence, professionally important qualities, pedagogical specialties.*

Учащиеся педагогических специальностей, будущие педагоги, воспитатели детских садов, учителя младших и старших классов, преподаватели колледжей и университетов, в дальнейшем на своих рабочих местах будут практически ежедневно сталкиваться с ситуациями, при которых только высокого академического интеллекта может быть недостаточно. Примером подобных ситуаций могут стать разнообразные конфликты, которыми изобилует педагогическая среда, но кроме столь очевидных из-за их остроты ситуаций, стоит отметить также и постоянную эмоциональную вовлеченность педагога в образовательный процесс.

Говоря об эмоциональном интеллекте, следует начать с определения данного

понятия. Итак, одно из определений эмоционального интеллекта предложил Е.П. Ильин. Автор определяет эмоциональный интеллект довольно обобщенно, как «эмоционально-интеллектуальную деятельность» (2001, с. 243). Другой ученый, Д.В. Люсин, предлагает трактовать эмоциональный интеллект как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими (2006).

Важным является также то, что эмоциональный интеллект можно диагностировать, прибегая к таким методам как тестирование и оценка. Проводя аналогию с интеллектом, эмоциональный интеллект может быть также отражен при помощи коэффициента эмоционального интеллекта (Русалов 2007). Как в зарубежной, так и в отечественной психологии были разработаны разнообразные методики определения эмоционального интеллекта.

Определившись с тем, что в дальнейшем мы будем понимать под термином «эмоциональный интеллект», вернемся к тому, почему же эмоциональный интеллект так важен для будущих педагогов. Для этого поговорим о профессионально важных качествах, отметив, что по мнению А.К. Марковой (1996), данные качества влияют на эффективность осуществления труда по основным характеристикам. Таким образом, можно говорить о том, что профессионально важные качества должны быть не только правильно сформированы, но и иметь тенденцию к развитию.

Ф.Н. Гоноболин к качествам, важным для любого педагога, относит:

- способность понимать ученика;
- педагогический такт;
- способность к творческой работе;
- способность быстро реагировать на педагогические ситуации и четко вести себя в

них.

Д. Райнс в свою очередь к таким качествам относит следующие:

- благожелательное отношение к ученикам;
- ориентацию на детей в обучении;
- высокое вербальное понимание;
- эмоциональную стабильность;
- интерес к контактам;
- ответственность и деловитость (Почтарева 2012).

Перечисленные качества входят в структуру эмоционального интеллекта и, бесспорно, играют не последнюю роль в успешности такого особенного вида деятельности – педагогической деятельности.

Теперь, убедившись в важности высокого уровня эмоционального интеллекта для будущих педагогов, перейдем к рассмотрению экспериментальных данных изучения эмоционального интеллекта учащихся педагогического колледжа. Исследование было проведено на базе Гомельского государственного педагогического колледжа имени Л.С. Выготского. В исследовании принимали участие 79 девушек в возрасте от 15 до 18 лет, проходящих обучение по следующим специальностям: «дошкольное образование», «музыкальное образование», «начальное образование». Для определения основных показателей эмоционального интеллекта респондентов использовалась методика Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» авторства Д.В. Люсина.

В ходе исследования были получены следующие значимые данные.

Таким образом, при рассмотрении шкалы Межличностный эмоциональный интеллект были сделаны следующие выводы: у 7,5 % испытуемых выявлен очень низкий уровень межличностного эмоционального интеллекта, что говорит об очень низкой способности к пониманию эмоций других людей и управлению ими; у 30 % испытуемых выявлен низкий уровень межличностного эмоционального интеллекта, что говорит о низкой способности к пониманию эмоций других людей и управлению ими; у 45,5 % испытуемых выявлен средний уровень межличностного эмоционального интеллекта, что говорит о среднем уровне способностей к пониманию эмоций других людей и управлению

ими; у 13 % испытуемых выявлен высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта, что говорит о высоком уровне способностей к пониманию эмоций других людей и управлению ими; у 4 % испытуемых выявлен очень высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта, что говорит об очень высоком уровне способностей к пониманию эмоций других людей и управлению ими.

При рассмотрении шкалы Внутриличный эмоциональный интеллект были сделаны следующие выводы: у 5 % испытуемых выявлен очень низкий уровень внутриличного эмоционального интеллекта, что говорит об очень низкой способности к пониманию своих эмоций и управлению ими; у 16 % испытуемых выявлен низкий уровень внутриличного эмоционального интеллекта, что говорит о низкой способности к пониманию своих эмоций и управлению ими; у 57 % испытуемых выявлен средний уровень внутриличного эмоционального интеллекта, что говорит о среднем уровне способностей к пониманию своих эмоций и управлению ими; у 18% испытуемых выявлен высокий уровень внутриличного эмоционального интеллекта, что говорит о высоком уровне способностей к пониманию своих эмоций и управлению ими; у 4 % испытуемых выявлен очень высокий уровень внутриличного эмоционального интеллекта, что говорит об очень высоком уровне способностей к пониманию своих эмоций и управлению ими.

При рассмотрении шкалы интегральный показатель общего эмоционального интеллекта были сделаны следующие выводы: у 6 % испытуемых выявлен очень низкий уровень общего эмоционального интеллекта, что говорит об очень низкой способности к пониманию своих и чужих эмоций, управлению ими, контролю экспрессии; у 23 % испытуемых выявлен низкий уровень общего эмоционального интеллекта, что говорит о низкой способности к пониманию своих и чужих эмоций, управлению ими, контролю экспрессии; у 48 % испытуемых выявлен средний уровень общего эмоционального интеллекта, что говорит о среднем уровне способностей к пониманию своих и чужих эмоций, управлению ими, контролю экспрессии; у 15 % испытуемых выявлен высокий уровень общего эмоционального интеллекта, что говорит о высоком уровне способностей к пониманию своих и чужих эмоций, управлению ими, контролю экспрессии; у 8 % испытуемых выявлен очень высокий уровень общего эмоционального интеллекта, что говорит об очень высоком уровне способностей к пониманию своих и чужих эмоций, управлению ими и контролю экспрессии.

Таким образом, на основании полученных данных, можно говорить о том, что до трети будущих педагогов имеют показатели эмоционального интеллекта ниже среднего, когда только примерно одна пятая будущих педагогов имеют эмоциональный интеллект выше среднего. Полученные данные довольно ярко обрисовывают необходимость развития эмоционального интеллекта среди учащихся педагогических специальностей.

В современной психологии предложено значительное количество методов развития эмоционального интеллекта. Так, например известная белорусская исследовательница эмоционального интеллекта И.Н. Андреева (2003, 2011) выделяет несколько методов развития эмоционального интеллекта, среди которых следует отметить групповой тренинг, индивидуальный тренинг, коучинг, игру, арттерапию, психогимнастику, поведенческую терапию, дискуссионные методы, моделирование, проигрывание ролей, обратную связь, демонстрации, проектирование. М.А. Манойлова предлагает развивать эмоциональный интеллект посредством тренингового воздействия; С.П. Деревянко (2008) в ходе группового тренинга предлагает использовать игры, арт-терапию, дискуссионные методы, психогимнастику, поведенческую терапию.

По мнению обозначенных ученых эмоциональный интеллект может быть развит при помощи групповых тренинговых занятий. В основном в литературе представлены программы, направленные на развитие когнитивной и поведенческой составляющих эмоциональной компетенции (Зорина 2021).

Подводя итог вышесказанному, можно сделать выводы о необходимости

направленных действий по развитию эмоционального интеллекта у учащихся педагогических специальностей. Для достижения данной цели может быть использован тренинг по развитию эмоционального интеллекта, направленный на формирование адекватных эмоциональных компетенций у будущих педагогов. Таким образом, можно говорить о том, что для воспитания и обучения учащихся педагогических специальностей должны привлекаться не только талантливые педагоги, но и психологи.

#### **Библиография**

- 1 Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001.
- 2 Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. Психологическая диагностика. 2006, № 4, С. 3–22.
- 3 Русалов, В.Н. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ). М., 2007.
- 4 Маркова, А.К. Психология Профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. Фонд «Знание», 1996.
- 5 Почтарева, Е.Ю. Эмоциональный интеллект как составляющая непрерывного образования педагога. Наука об образовании. 2012, № 2 (11), С. 75– 81.
- 6 Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк: ПГУ, 2011
- 7 Андреева, И.Н. Синдром эмоционального выгорания у студентов педагогических и юридических специальностей. Феномен человека в психологических исследованиях и в социальной практике: материалы I Международной научно-практической конференции, Смоленск, 31 октября. 1 ноября 2003 г. Смоленск, 2003, С. 5–7.
- 8 Деревянко, С.П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах. Психологический журнал. 2008, № 2, С. 79– 84.
- 9 Зорина, Н.Н. Возможности развития эмоционального интеллекта. Проблемы современного педагогического образования. 2021, № 2, С. 300–303.

31. Samir HAMMUD, PhD student, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, The peculiarities of social relations in adolescence.

**CZU 376:004**

### **PROBLEMA DIGITALIZĂRII A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI**

**Victoria MAXIMCIUC**, dr., conf. univ.,  
psiholog școlar grad didactic I  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

***Abstract:** This article addresses the issue of digitization of people with disabilities. In the specialized literature, there is no clear definition regarding the training of digital skills of people with disabilities, what they can include and how they should be trained. Some works are mentioned in which the application of digital platforms for children with disabilities is proposed and what are their advantages, but we find fewer digital platforms for this category of children at the primary and secondary level.*

***Keywords:** persons with disabilities, information technologies, digital skills, educational platforms, digital applications.*

Problema digitalizării persoanelor cu dizabilități a devenit foarte actuală odată cu apariția pandemiei COVID 19. Menționăm că pentru această categorie de persoane este dificil accesul la tehnologiile informaționale, din cauza particularităților ce prezintă o anumită dizabilitate. Din cauza diverselor impedimente competențele digitale sunt insuficient formate/dezvoltate la un nivel optimal.



Debutul dezvoltării erei tehnologiilor informaționale, a dispersat mediul prezent în mediudigital și real. Concomitent cu evoluția tehnologiilor informaționale apare definiția de socializare digitală care prezintă un proces de însușire/studiere a tuturor tehnologiilor informaționale accesibile, cât și formarea unei experiențe sociale formate în sistemul online.

În dezvoltarea competențelor digitale la copiii cu dizabilități putem aplica modelul european de dezvoltare a competențelor digitale pentru cetățeni „DigComp2.1” [1, p. 3] care include următoarele competențe: corectitudinea gramaticală digitală; comunicarea și colaborarea; crearea unui conținut digital; securitatea digitală; rezolvarea problemelor.

Aplicarea tehnologiilor informaționale a primit o amploare în domeniul psihologiei speciale și anumite în activitățile de dezvoltarea limbajului. Филатова О. В., Вяльшина Е. И. [10, p. 33] a aplicat tehnologiile digitale pentru copii cu infirmitate motorie cerebrală prin Skype, ZOOM, WhatsApp. Prin intermediul acestor platforme a fost verificat nivelul de înțelegere a instrucțiunilor de către copil, volumul menținerii privirii la monitor, volumul informației prezentate. Au fost elaborate prezentări individuale, organizat locul de muncă a copilului în dependență de particularitățile sale. În conținutul slide-urilor - lor au fost introduse: gimnastica articulară, exerciții de respirație verbală, dezvoltarea percepției fonemice, dezvoltarea structurii lexico-gramaticale, dezvoltarea atenției vizuale, dezvoltarea motricității fine. În fiecare slide a fost prezentată câte o instrucțiune. În momentul activității are loc schimbarea permanentă a formelor de activitate. De asemenea pot fi introduse: informația - video, jocuri, cât și colaborarea cu părinții prin poșta electronică, aplicarea resurselor din internet – module interactive LearningApps.org pentru diferite exerciții, jocuri, „Constructor” de la Mersibo pentru materiale didactice.

Cercetătoarea Дорофеева Л. В. propune o altă alternativă digitală în activitatea cu copiii cu dizabilități ca se numește caietul electronic [7, p. 24]. Caietul electronic conține un set divers de exerciții gata elaborate pe diferite nivele de complexitate. Presupune activitatea în comun cu maturul cât și activitatea independentă. Prezintă o resursă liberă interactivă care poate fi perfectată permanent conform sarcinilor propuse. Pentru crearea acestui caiet există Google Docs și LearningApps. În prima variantă este posibil de creat documente textuale, de a efectua trimiteri la video, texte interactive cât și jocuri. Chestionarea părinților se poate de realizat cu ajutorul Google Forms. LearningApps – este un serviciu gratuit și simplu în utilizare. Aici există o diversitate de exerciții, jocuri de psihologie pentru preșcolari. Servisul conține 19 șabloane de diferit tip de exerciții: „Clasificarea”, „Ghicește”, jocuri „Perechi”, „Sortarea imaginilor”, „Caută perechea”. Tot aici este posibil de creat clase proprii și caiete electronice. Cu permisiunea părinților pentru fiecare copil poate fi creat câte un accont. Părinților le este prezentat loginul și parola pentru a accesa cabinetul personal cât și instrucțiunea - video cum trebuie de lucrat/aplicat caietul electronic. În cabinetul personal este prezent caietul electronic cu diferite sarcini interactive. Sarcinile pot fi selectate conform vârstei, particularităților dezvoltării și preferințelor. După executarea corectă a sarcinii copilul primește recompensa verbală, poza eroului iubit din poveste, desenului animat sau un video scurt cognitiv. Executarea sarcinii durează nu mai mult de 10 minute. O parte din sarcini presupune realizarea unei pauze dinamice muzicale de un minut, împreună cu eroii preferați din desene animate. Activitatea copilului în caietul electronic și corectitudinea realizării sarcinilor se urmărește în cabinetul personal. Colaborarea cu părinții se realizează prin poșta electronică în limitele serverului. Autoarea menționează anumite avantaje ale caietului electronic: pentru fiecare copil se elaborează un caiet individual în care are acces numai el și părinții - este posibilitatea de a urmări rezultatele copilului fără a compara cu alții; sunt propuse diferite variante de sarcini, este posibil de schimbat unul și același material, se poate de adăugat audio și video - materiale; realizarea activităților în mod sistematic; se creează un fișer - suport didactic integral unde se poate de repetat materialul, de selectat exerciții în mod independent; este posibil de organizat activitatea în orice moment; legătura permanentă dintre profesor și părinte.

Акимова А. Ю. [5, p. 26] propune crearea unor mini prezentări de caracter cognitiv. Autorul propune următorul conținut la subiectul „Omul”: 1 slide „sunetele din mediul

înconjurator” copiii conform imaginilor de pe slide însoțite și de sonorizare recunosc suntele din mediul înconjurator; slide-ul 2 „sunetele care poate pronunța omul?”- pe slide este prezentat omul care emite diferite sunete: merge, strănută, bate etc; slide – ul 3 „părțile corpului”- copiii numesc părțile corpului prezentate pe ecran; slide -ul 4 compunerea unei povestiri în baza unei imagini de pe ecran.

În literatura de specialitate este descrisă o metodă la fel de captivantă care se numește „secvein” care este aprobată de către Карапетрова О.А., Репникова З.А. [8, p. 25]. USB conține 10 jocuri. Fiecare joc are obiectivele și instrucțiunea clară. În fiecare joc este câte un personaj care îl motivează pe copil să interacționeze. Aplicarea metodei poate fi realizată și în timpul orelor integrate, poate fi aplicată în mod individual și de grup, materialul poate fi aplicat în diferite etape ale activității, vârsta copiilor trebuie să fie cuprinsă între 5-7 ani. Jocurile se realizează cu ajutorul unui personaj, exemplul: „Acum eu voi indica un simbol dar cuvântul nu o să – l verbalizez, tu privește atent simbolul și numește cuvântul”. Există mai multe sarcini în realizarea unui joc.

O abordare deosebită primește și consilierea copiilor cu cerințe educaționale speciale pe timp de pandemie. Realizarea procesului educațional în mare parte a căzut pe umerii părinților, cu părere de rău din lipsa de informare și instruire o mică parte din ei au o idee reală despre cum se întâmplă acest lucru. Din acest motiv părinții au nevoie de consiliere psihopedagogică. Activitatea de consiliere la distanță este descrisă de către mai mulți autori [Slone N.C., 4, p. 272] în forma individuală și de grup, dar totuși pentru desfășurarea acestei consilieri este nevoie de un specialist competent care are experiență de lucru cu așa copii și realizează această consiliere conform unui anumit algoritm. Organizarea consilierii poate fi realizată prin intermediul telefonului, rețelelor WhatsApp, Viber, Skype, Zoom, platforme online, poșta electronică. Iar după durată consilierile pot fi: unice, de scurtă durată și asistență de lungă durată. Trebuie să menționăm că în contextul activităților cu copiii (cu tulburarea din spectru autist) TSA în surse bibliografice naționale și internaționale lipsește descrierea algoritmilor de desfășurare a consultațiilor la distanță. În sursele rusești există numai organizarea consultării la distanță la nivelul intervenției timpurii, descrierea aplicării instrumentelor necesare și trecerea treptată de la asistență fizică la cea de distanță (Панцырь С.Н., [9, p. 6]). În organizarea orelor de consiliere trebuie luate în considerare aspectele etice cât și problemele care pot fi: legate de copil, terapeut și societate. În literatura de specialitate sunt menționate și efectele benefice în urma realizării consilierii psihologice la distanță, cu scopul diminuării problemelor afective și depresive, însă evaluarea eficacității consilierii la distanță la copiii cu TSA sunt foarte limitate: evaluarea rezultatelor intervenției psihopedagogice la distanță (Courtenay K. , [2, p 1114]), instruirea părinților în intervențiile psihopedagogice pentru categoria aceasta de copii (Slone N.C., [4, p.582]). În literatura de specialitate autorii С.Н Панцырь Е.Ф., С.Н, Шведовский [9, p.17] menționează că pentru organizarea consilierii la distanță trebuie luate în considerare următoarele aspecte: competențele profesionale a specialistului; particularitățile mediului familial (implicarea familiei); prezența unor caracteristici măsurabile pentru evaluarea eficacității consilierii; particularitățile relaționării of - line până la pandemie.

În activitatea cu copiii cu TSA terapeuții comportamentali aplică anumite particularități de lucru: consilierea părinților unde sunt explicate toate strategiile de intervenție și importanța implicării părinților; se începe cu activități de scurtă durată, după care se mărește timpul; în realizarea acestor activități recomandabil este utilizarea calculatorului (Андреева С.В., [6, p. 11]).

V. Maximciuc și N. Corcevoi [3, p. 110] au realizat un training privind formarea unor competențe la părinți prin aplicarea protocolului BST (behavioral skills training)- instruirea deprinderilor comportamentale la părinți pe platforma ZOOM din școala auxiliară nr.7 din mun. Chișinău.

În concluziile menționăm următoarele: în literatura de specialitate este clar determinat conceptul de competențe digitale pentru copiii cu dizabilități; nu este lucidă totuși care este metodologia formării competențelor digitale; există mai mult platforme digitale adaptate pentru

activitatea logopedică sau aplicarea jocurilor la vârsta preșcolară; puține elaborări metodologice sunt pentru copiii cu dizabilități la treapta primară și gimnazială.

### **Bibliografia**

1. Carretero, S. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use / S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie. - Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC\\_101254](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC_101254) unmedia-ted. (vizitat 08.09.2022)
2. Courtenay K., Perera, B. COVID-19 and People with Intellectual Disability: impacts of a pandemic. Irish Journal of Psychological Medicine, 2020, p. 1-21. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/> (vizitat 12.09.2022)
3. Maximciuc V., Corcevoi N. Formarea competențelor la părinți în formatul instruirii la distanță. Restructurări psihologice în criză. Lucrări Conferinței A.P.A.R. – Ediția XVI. Brașov: Editura A.P.A.R., 2021, p. 110-115.
4. Slone N.C., Reese R.J., McClellan, M.J. Telepsychology outcome research with children and adolescents: a review of the literature. Psychological Services, 2012, 9, 3, 272-292. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>
5. Акимова А.Ю. ИКТ как средство развития речи дошкольников с ТНР. Логопед, 2020, № 4, с. 24-28.
6. Андреева С.В. Дистанционная логопедическая работа с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями. Специальное образование, 2021, № 2, с. 6-19
7. Дорофеева Л.В. Электронная тетрадь в логопедической работе. Логопед, 2021, № 4, с. 22-27.
8. Карапетова О. А., Репникова З.А. Метод «синквейн» в компьютерных играх для развития связной речи детей с ОБЗ. Логопед, 2021, № 5, с. 25-30.
9. Панцырь, С.Н., Шведовский, Е.Ф. Возможности и условия дистанционного консультирования, семей воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Аутизм и нарушения в развитии, 2020, 18, с. 14-20.
10. Филатова О.В., Вяльшина Е. И. Логопедические занятия для детей с ДЦП в условиях дистанционного обучения. Логопед, 2021, № 2, с. 32-36.

Notă: Articolul este elaborat în cadrul proiectului: **BAZELE TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE ASIGURĂRII ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL DIN PERSPECTIVA ABORDĂRIILOR SOCIALE CONTEMPORANE**, Cifra Proiectului: 20.80009.1606.10.

## **Secțiunea IV**

**CZU 159.922.8:616.89-008.444.9**

### **DIFERENȚE DE GEN ȘI DE VÂRSTĂ ÎN MANIFESTAREA AGRESIVITĂȚII LA ADOLESCENȚI**

**Iulia RACU**, conferențiar universitar, doctor habilitat,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
**Mirela STANCIU**, doctorandă, Școala Doctorală de Psihologie,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

***Abstract:** The article presents and describes the gender and age differences in manifestation of indirect aggression, negativism and suspicion in adolescence. For boys is more particular negativism, while for girls are more characteristic indirect aggression and suspicion.*

16 – 17 and 18 – 19 years' adolescents manifest a higher level of indirect aggression and suspicion, while negativism have a higher level at adolescents of 14 – 15 years.

**Key words:** aggressiveness, indirect aggression, negativism, suspicion, adolescence

Psihologii G. Adams, M. Berzonsky, T. Crețu, F. Golu, D. Papalia și G. Pănișoară care au investigat în profunzime vârsta adolescenței menționează că această etapă este una complexă și complicată ce se caracterizează prin multiple schimbări în plan fizic, cognitiv și psihosocial și determină diverse probleme în ceea ce privește educația acestora [1, 2, 3, 5, 6]. Creșterea și maturizarea biologică, schimbările la nivelul proceselor psihice, transformările psihosociale, culturale și familiale, opțiunile pentru o carieră, pregătirea pentru viața adevărată produc semnificative presiune asupra adolescenților condiționând stres, anxietate, neliniște, stări depresive și agresivitate [1, 4, 5, 6].

Pornind de la cele expuse am întreprins o investigație experimentală a modului de manifestare a agresivității (agresivitatea indirectă, negativismul și suspiciunea) la adolescenți. Pentru a studia agresivitatea (agresivitatea indirectă, negativismul și suspiciunea) la adolescenți am selectat alioriu și am format un eșantion de 269 de adolescenți, școlarizați într-un liceu din județul Iași și trei licee din județul Neamț. Adolescenții se repartizează în funcție de dimensiunea gen: 143 adolescenți și 126 adolescente, iar în funcție de dimensiunea vârstă: 90 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 – 15 ani, 90 de adolescenți de 16 – 17 ani și 89 adolescenți de 18 – 19 ani. A fost posibil să stabilim și să examinăm nivelurile de manifestare ale formelor agresivității la adolescenți prin aplicarea *Inventarului ostilității de A. Buss și A. Darkee*.

O formă de agresivitate trăită de adolescenți este agresivitatea indirectă. Agresivitatea indirectă este un comportament care direcționează ostilitatea către cineva (grup, regulă, normă, etc.) într-un mod ocolit, ascuns și deghizat. Manifestări ale ostilității indirecte sunt: bîrfeli răutăcioase, batjocură, calomnie, tachinare, intimidarea sau ignorarea unei persoane. Alte comportamente indirecte ca de exemplu, trântirea ușilor, lovirea cu pumnul în masă, bătăile din picior, pierderea firii etc., permit unui adolescent să-și descarce trăirile generate de ostilitate, care pot să nu fie îndreptate împotriva cuiva anume.

Modul de manifestare a agresivității indirecte la adolescenți a fost pus în lumină în funcție de dimensiunea gen. Frecvențele adolescenților și adolescentelor pentru agresivitatea indirectă sunt prezentate în figura 1.

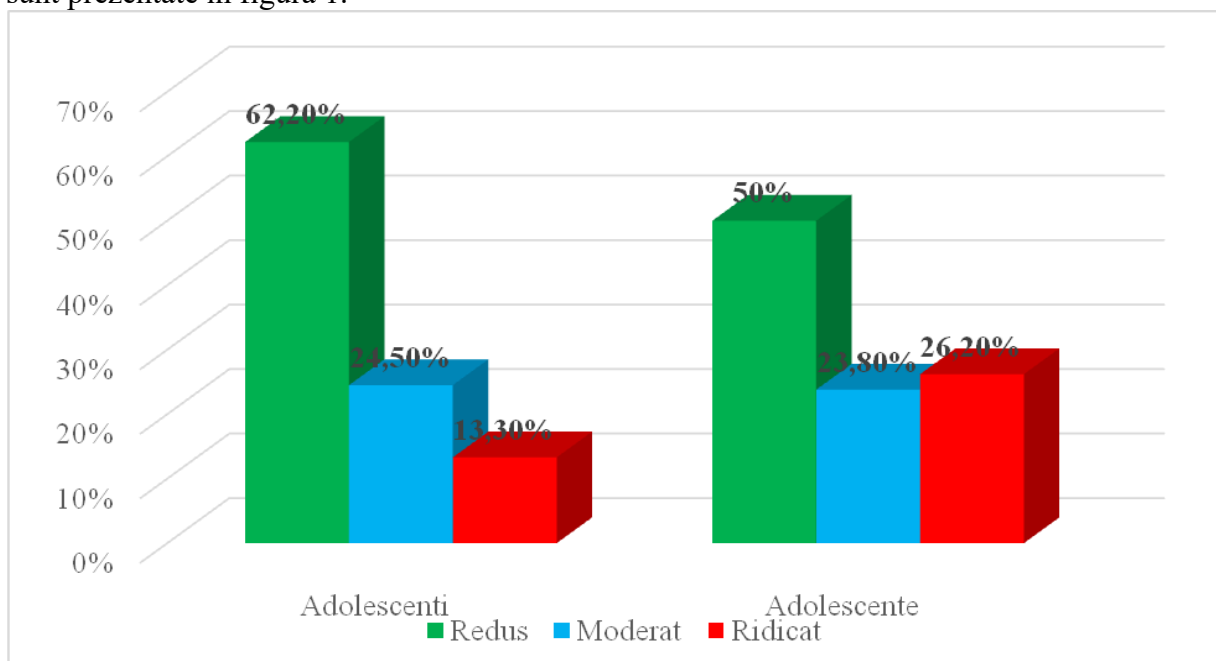


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind variabila agresivitate indirectă la adolescenți în funcție de dimensiunea gen

Analiza frecvențelor pentru agresivitatea indirectă, ca și în cazul agresivității fizice evidențiază frecvențe diferite la adolescenți și adolescente. La adolescenți frecvențele iau forma următoarei distribuții: un număr foarte mare din adolescenți manifestă nivel redus de agresivitate indirectă (62,20%), 24,50% din adolescenți au nivel moderat de agresivitate indirectă, iar 13,30% din adolescenți demonstrează nivel ridicat de agresivitate indirectă. La jumătate din adolescente (50%) întâlnim nivel redus de agresivitate indirectă, la 23,80% din adolescente observăm nivel moderat de agresivitate indirectă, cu îngrijorare consemnăm că la 26,20% din adolescente se atestă nivel ridicat de agresivitate indirectă.

Analiza comparativă a frecvențelor ne conduce la următoarele constatări pentru agresivitatea indirectă: nivelul redus și moderat de agresivitate predomină la adolescenți (62,20% și 24,50%) spre deosebire de adolescente (50% și 23,80%). Nivelul ridicat de agresivitate indirectă are o frecvență mai mare la adolescente (26,20%).

Statistic după testul T-Student pentru agresivitate indirectă identificăm diferențe semnificative între rezultatele adolescenților (media=1,51) și cele ale adolescentelor (media=1,76)

( $T=2,63$ ,  $p \leq 0,05$ ) cu rezultate mai mari în rândul adolescentelor. Vom evidenția că adolescentele manifestă agresivitate indirectă mai accentuată comparativ cu adolescenții.

Investigațiile continuă cu analiza frecvențelor pentru nivelurile agresivității indirecte la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă. În figura 2 sunt prezentate frecvențele adolescenților de 14 – 15 ani, adolescenților de 16 – 17 ani și adolescenților de 18 – 19 ani pentru nivelurile agresivității indirecte.

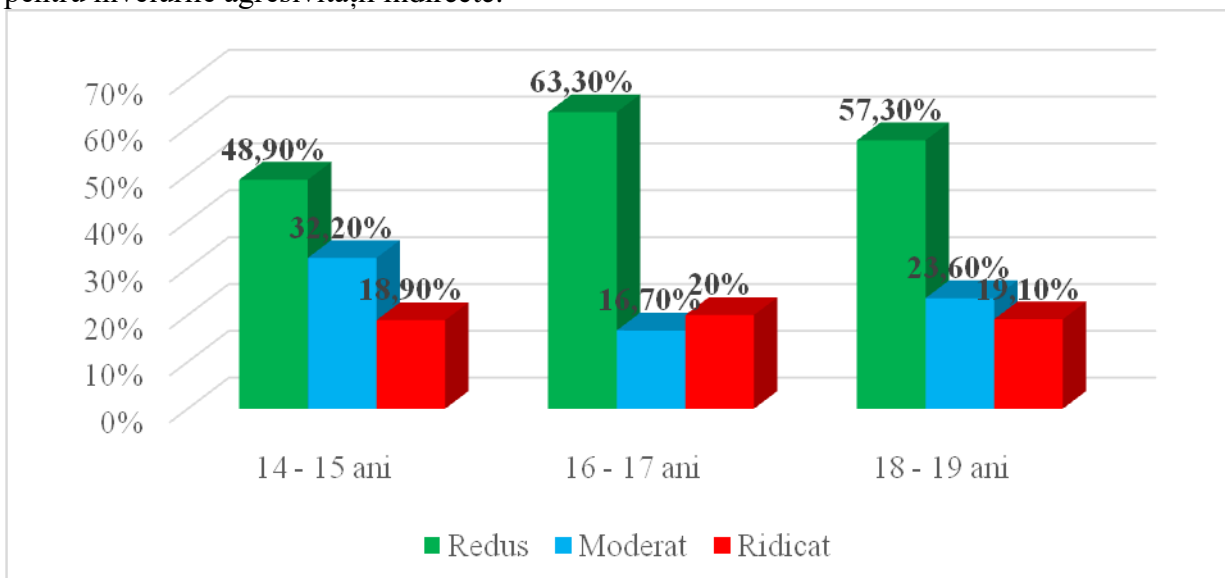


Fig. 2. Distribuția rezultatelor privind variabila agresivitate indirectă la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă

Frecvențele adolescenților de 14 – 15 ani, 16 – 17 ani, 18 – 19 ani sunt diferite pentru nivelurile agresivității indirecte. În rândul adolescenților de 14 – 15 ani: 48,90% din adolescenți au nivel redus de agresivitate indirectă, 32,20% din adolescenți manifestă nivel moderat de agresivitate indirectă, în timp ce 18,90% din adolescenți manifestă nivel ridicat de agresivitate indirectă. Pentru adolescenții de 16 – 17 ani evidențiem: cei mai mulți din adolescenții de această vârstă (63,30%) prezintă nivel redus de agresivitate indirectă, 16,70% din adolescenți se caracterizează prin nivel moderat de agresivitate indirectă, la 20% din adolescenți se înregistrează nivel ridicat de agresivitate indirectă. La adolescenții de 18 – 19 ani, ca și la adolescenții de 16 – 17 ani, cei mai mulți din adolescenți (57,30%) dau dovadă de nivel redus de agresivitate indirectă. 23,60% din adolescenți și 19,10% din adolescenți demonstrează nivel moderat și ridicat de agresivitate indirectă.

Frecvențele expuse pun în lumină următoarele tendințe: frecvența cea mai mare pentru nivelul redus de agresivitate indirectă este caracteristică adolescenților de 16 – 17 ani (63,30%),

fiind urmați de adolescenții de 18 – 19 ani (57,30%) și adolescenții de 14 – 15 ani (48,90%). Nivelul moderat de agresivitate indirectă predomină la adolescenții de 14 – 15 ani (32,20%) și adolescenții de 18 – 19 ani (23,60%), un număr mai mic din adolescenții de 16 – 17 ani (16,70%) manifestă acest nivel de agresivitate indirectă. Pentru nivelul ridicat de agresivitate indirectă frecvențele adolescenților de 16 – 17 ani și cei de 18 – 19 ani sunt apropiate (20% și 19,10%), în timp ce 18,90% din adolescenții de 14 – 15 ani prezintă nivel ridicat de agresivitate indirectă.

Încă o formă de manifestare a agresivității la adolescenți este negativismul. Negativismul înseamnă un comportament de opoziție față de autoritate. Negativismul include refuzul de a coopera și se poate exprima printr-un șir de comportamente: de la lipsă de bunăvoință pasivă la răzvrătire față de reguli și convenții.

Studiul experimental a continuat cu prezentarea frecvențelor pentru nivelurile negativismului la adolescenți în funcție de dimensiunea gen. Astfel figura 3 conține frecvențele pentru negativism a adolescenților și a adolescentelor.

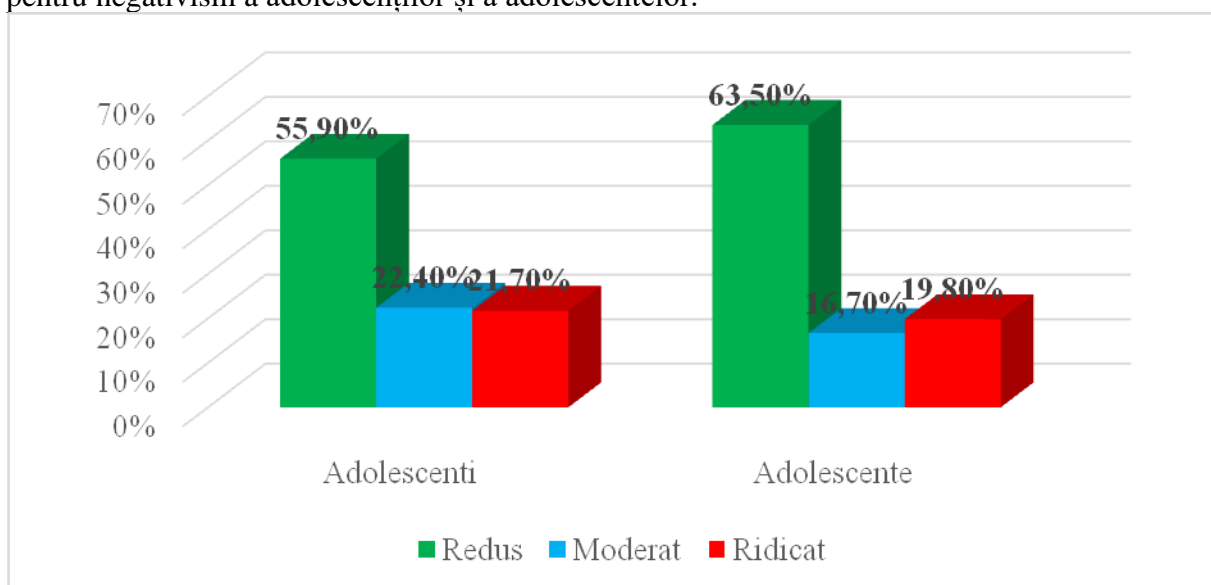


Fig. 3. Distribuția rezultatelor privind variabila negativism la adolescenți în funcție de dimensiunea gen

Adolescenții și adolescentele se caracterizează prin frecvențe diferite pentru nivelurile negativismului. 55,90% din adolescenți manifestă nivel redus de negativism, aproximativ același număr de adolescenți (22,40% și 21,80%) au nivelurile moderat și ridicat de negativism. La adolescente frecvențele se distribuie după cum urmează: 63,50% din adolescente demonstrează nivel redus de negativism, pentru 16,70% din adolescente este caracteristic nivelul moderat de negativism și 19,80% din adolescente dau dovadă de nivel ridicat de negativism.

Comparând frecvențele adolescenților ce cele ale adolescentelor putem evidenția: nivelul redus de negativism prevalează la adolescente (63,50%) spre deosebire de adolescenți (55,90%). Nivelul moderat și ridicat de negativism se întâlnește în frecvențe mai mari la adolescenți (22,40% și 21,70%) comparativ cu adolescentele (16,70% și 19,80%).

Am analizat negativismul la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă. Frecvențele adolescenților de 14 – 15 ani, adolescenților de 16 – 17 ani și adolescenților de 18 – 19 ani pot fi vizualizate în figura 4.

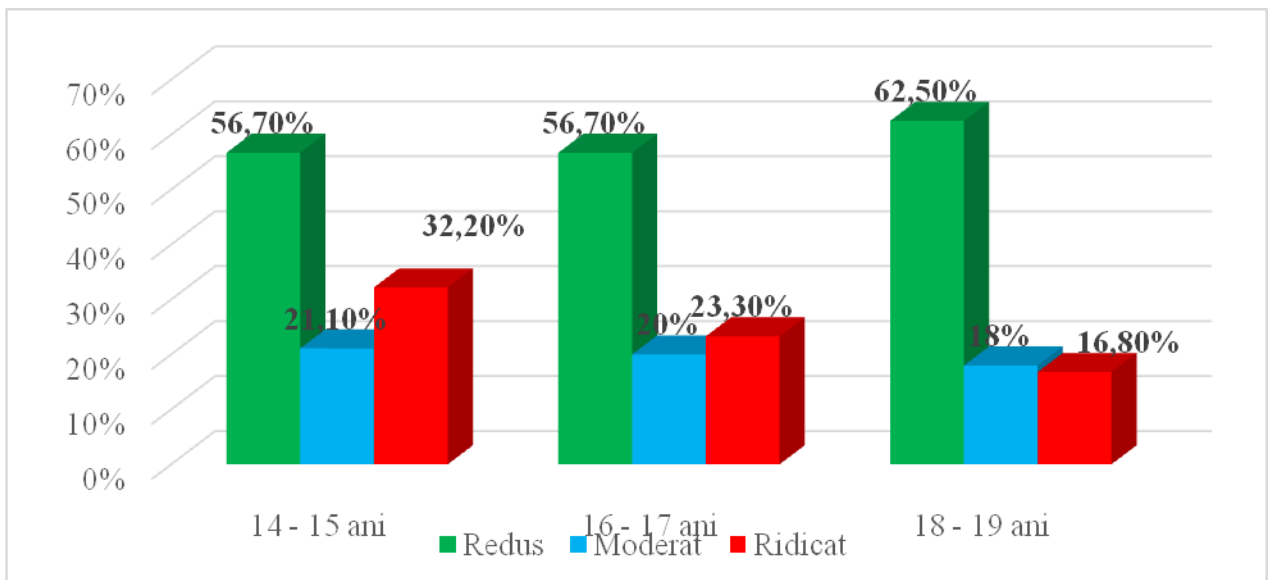


Fig. 4. Distribuția rezultatelor privind variabila negativism la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă

Frecvențele din figura 4 ne permit să menționăm că peste jumătate din adolescenții de 14 – 15 ani prezintă nivel redus de negativism, 21,10% din adolescenții de 14 – 15 ani au nivel moderat de negativism și 22,20% din adolescenți manifestă nivel ridicat de negativism. Frecvențele adolescenților de 15 – 17 ani sunt apropiate de frecvențele adolescenților de 14 – 15 ani. La 56,70% din adolescenți identificăm nivel redus de negativism, la 20% din adolescenți observăm nivel moderat de agresivitate și la 23,30% din adolescenți evidențiem nivel ridicat de negativism. La adolescenții de 18 – 19 ani: 62,50% din adolescenți se caracterizează prin nivel redus de negativism, la 18% din adolescenți atestăm nivel moderat de negativism și la 16,80% din adolescenți identificăm nivelul ridicat de negativism.

Comparând frecvențele pentru nivelurile negativismului observăm: nivelul redus de negativism este mai frecvent la adolescenții de 18 – 19 ani (62,50%), iar adolescenții de 14 – 15 ani și adolescenții de 16 – 17 ani au aceleași frecvențe pentru acest nivel (56,70%). Pentru nivelul moderat de negativism vom menționa că frecvențele descresc de la adolescenții de 14 – 15 ani spre adolescenții de 18 – 19 ani (21,10%, 20% și 18%). Pentru nivelul ridicat de negativism se înregistrează următoarea tendință: cei mai mulți adolescenți cu nivel ridicat de negativism sunt cei cu vârsta cuprinsă între 15 – 16 ani (23,30%), fiind urmați de adolescenții de 14 – 15 ani (22,20%) și adolescenții de 18 – 19 ani (16,80%).

Suspiciunea este încă o modalitate de manifestare a agresivității la adolescenți. Suspiciunea este o lipsă de încredere în cineva, îndoială în ceea ce privește corectitudinea, onestitatea intențiilor cuiva sau legalitatea faptelor. Suspiciunea implică proiectarea ostilității asupra altora.

Am investigat suspiciunea la adolescenți și adolescente. Frecvențele adolescenților pentru suspiciune sunt prezentate în figura 5.



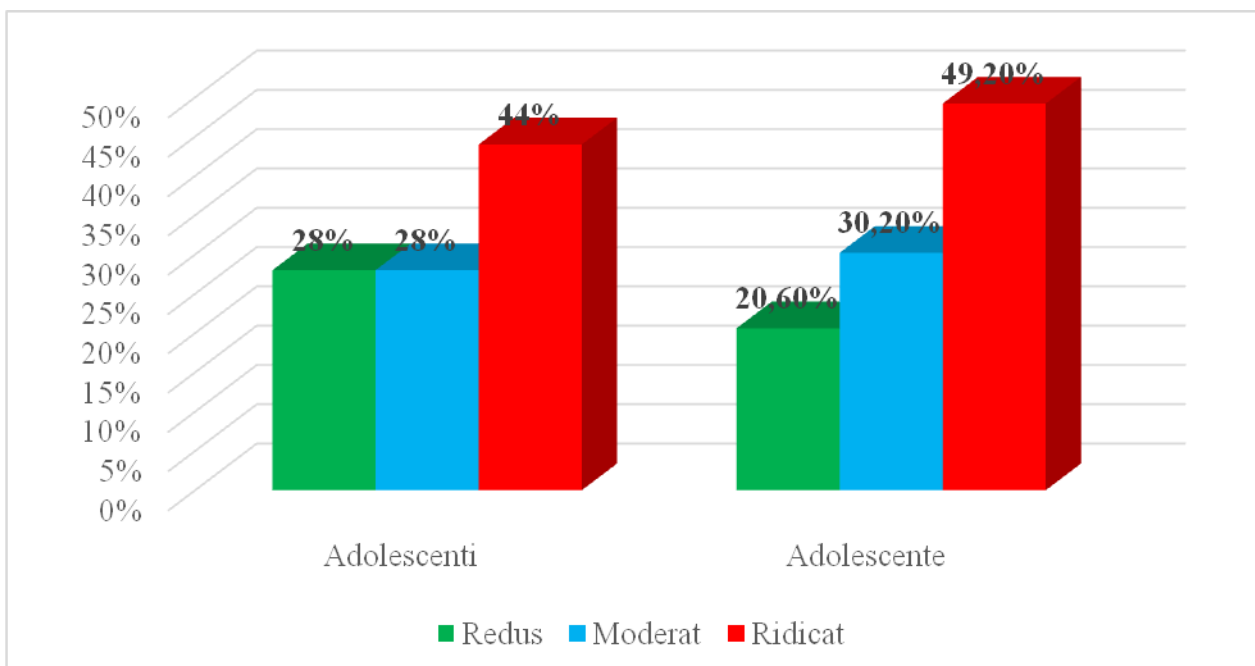


Fig. 5. Distribuția rezultatelor privind variabila suspiciune la adolescenți în funcție de dimensiunea gen

Pentru același număr de adolescenți (28%) este particular nivelul redus de suspiciune, în timp ce un număr mare din adolescenți (44%) manifestă nivel ridicat de suspiciune. Frecvențele adolescentelor iau forma următoarei distribuții: 20,60% din adolescente se caracterizează prin nivel redus de suspiciune, 30,20% din adolescenți manifestă nivel moderat de suspiciune și aproape jumătate din adolescente (49,20%) dau dovadă de nivel ridicat de suspiciune.

Nivelul redus de suspiciune se întâlnește în frecvențe mai mari la adolescenți (28%) spre deosebire de adolescente (20%). O tendință inversă consemnăm pentru nivelurile moderat și ridicat de suspiciune: adolescentele (30,20% și 49,20%) prezintă frecvențe mai mari pentru aceste niveluri comparativ cu adolescenții (28% și 44%).

Am analizat suspiciunea la adolescenți și în funcție de dimensiunea de vârstă. Figura 6 evidențiază frecvențele pentru suspiciune la adolescenții de 14 – 15 ani, adolescenții de 16 – 17 ani și adolescenții de 18 – 19 ani.

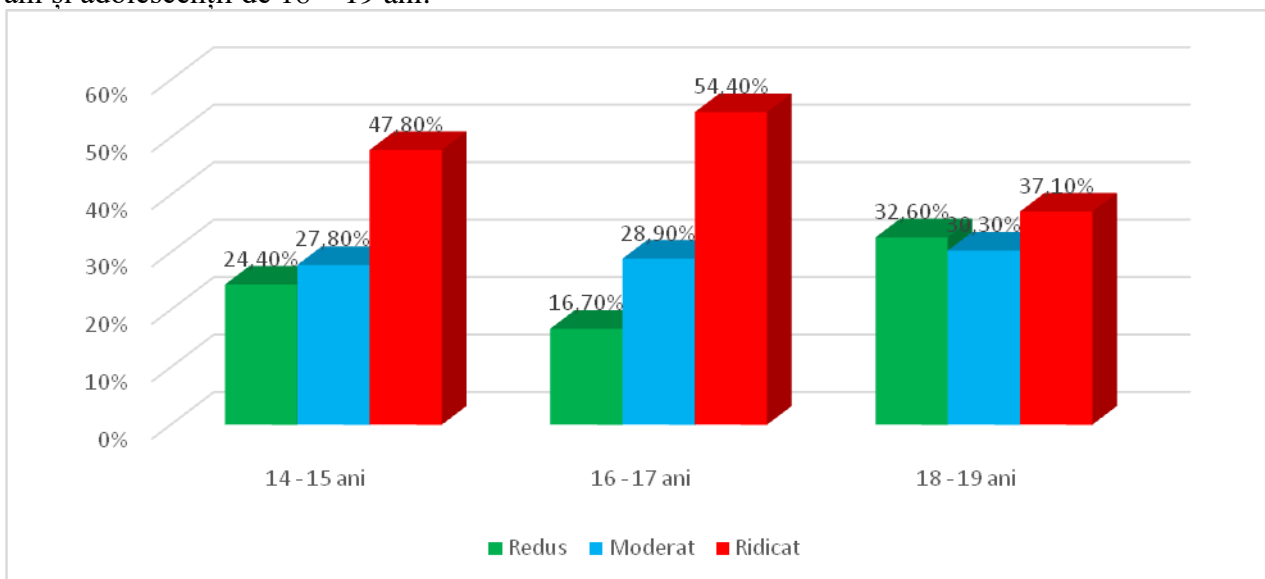


Fig. 6. Distribuția rezultatelor privind variabila suspiciune la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă

Frecvențele din figura 6 ne permit să menționăm că adolescenții din toate cele trei categorii de vârstă trăiesc suspiciunea în mod distinct. În cazul adolescenților de 14 – 15 ani atestăm că:



24,40% și 27,80% din adolescenți se caracterizează prin nivel redus și moderat de suspiciune, în timp ce aproape jumătate din adolescenții de aceeași vârstă demonstrează nivel ridicat de suspiciune (47,80%). La adolescenții de 16 – 17 ani evidențiem următoarele frecvențe pentru nivelurile de manifestare ale suspiciunii: nivelul redus de suspiciune: 16,70% din adolescenți, nivelul moderat de suspiciune: 28,90% din adolescenți și nivelul ridicat de suspiciune: 54,40% din adolescenți. În cazul adolescenților de 18 – 19 ani frecvențele adolescenților pentru toate cele trei niveluri de suspiciune sunt apropiate, astfel: 32,60% din adolescenți manifestă nivel redus de suspiciune, mai puțini adolescenți au nivel moderat de suspiciune (30,30%) și cei mai mulți adolescenți de această vârstă se caracterizează prin nivel ridicat de suspiciune (37,10%).

Demersul comparativ al frecvențelor adolescenților de diferită vârstă pun în lumină: nivelul redus de suspiciune prevalează la adolescenții de 18 – 19 ani (32,60%), un număr mai mic de adolescenți de 14 – 15 ani (24,40%) și adolescenți de 16 – 17 ani (16,70%) se caracterizează prin acest nivel de suspiciune. Adolescenții de 14 – 15 ani (27,80%) și adolescenții de 16 – 17 ani (28,90%) au frecvențe apropiate pentru nivelul moderat de suspiciune, o creștere a frecvenței atestăm la adolescenții de 18 – 19 ani (30,30%). Nivelul ridicat de suspiciune predomină la adolescenții de 16 – 17 ani (54,40%), la fel un număr mare de adolescenți de 14 – 15 ani (47,80%) prezintă nivel ridicat de suspiciune, iar 37,10% din adolescenții de această vârstă manifestă nivel ridicat de suspiciune.

Statistic după testul T-Student obținem diferențe semnificative pentru suspiciune între rezultatele adolescenților de 16 – 17 ani (media =2,37) și rezultatele adolescenților de 18 – 19 ani (media=2,04), ( $T=2,78$ ,  $p \leq 0,05$ ) cu rezultate mai mari pentru adolescenții de 16 – 17 ani. Astfel adolescenții de 16 – 17 ani dau dovadă de nivel mai ridicat de suspiciune comparativ cu adolescenții de 18 – 19 ani.

În concluzie vom evidenția că agresivitatea indirectă, negativismul și suspiciunea sunt particulare în frecvențe ridicate pentru adolescenți și adolescente. Conform dimensiunii gen putem consemna că adolescenții demonstrează nivel mai accentuat de negativism, în timp ce adolescentele se caracterizează prin nivel mai ridicat de agresivitate indirectă și suspiciune. În corespundere cu dimensiunea de vârstă atestăm că agresivitatea indirectă este mai specifică adolescenților de 16 – 17 ani și cei de 18 – 19 ani, negativismul este mai particular adolescenților de 14 – 15 ani, iar suspiciunea prevalează la adolescenții de 16 – 17 ani.

#### **Bibliografie**

1. ADAMS, G., BERZONSKY, M. *Psihologia adolescenței*. tr. de D. Nistor, G. Oancea, A. Hrab, M. Andriescu. Iași: Polirom. 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303-8.
2. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom. 2009. 329 p. ISBN 973-681-424-6.
3. GOLU, F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Universitară. 2010. 315 p. ISBN 973-749-865-6.
4. MUNTEANU, A. *Psihologia copilului și a adolescentului*. Timișoara: Augusta. 1998. 291 p. ISBN 973-9353-21-5.
5. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.
6. PĂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom. 2016. 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2.

**CZU 159.922.761**

### **EVALUAREA COPILULUI CU DIZABILITATE NEUROMOTORIE**

**Valentina OLĂRESCU**, dr., prof, univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova.

**Summary:** *The work is devoted to the exposition of the experimental results obtained from*

*the evaluation of preschool children with neuromotor disabilities. Five methods were applied to assess the level of development of the cognitive, motor, language/communication, socialization aspects. The results are illustrated by tables and figures, and conclusions are presented for each method.*

**Key words:** *disability, evaluation, assistance, psycho-socialization, educability*

*Actualitatea temei.* Copilul este ființa umană cu necesități și însușiri specifice, diferite de cele ale adultului. Copilul cu dizabilități neuromotorii are nevoie de satisfacerea specializată și profesională a necesităților de dezvoltare de la cele mai timpurii perioade, fiindu-i stimulată dezvoltarea motorie și senzorială, abordându-i-se sprijin permanent și necondiționat în procesul de reabilitare medicală și psihopedagogică. Dizabilitatea fizică și/sau neuromotorie reprezintă categoria tulburărilor care afectează în special componentele motrice ale persoanei, și au o serie de consecințe în planul imaginii de sine și în modalitățile de relaționare cu factorii de mediu sau cu alte persoane. Asistenta copilului cu dizabilități neuromotorii este o acțiune complexă și individualizată, multidisciplinară: medicală, psihopedagogică, psihologică, socială etc., care trebuie să fie începută și realizată de la cele mai timpurii etape, imediat, din momentul constatării problemei de dezvoltare a copilului.

Evaluarea și reabilitarea copilului cu dizabilitate neuromotorie ocupă un rol foarte important în dezvoltarea și integrarea socială și profesională. Diversitatea tipologică a dizabilității neuromotorii, dificultatea diferențierii diagnostice, precum evaluarea și reabilitarea individualizată a persoanelor cu această dizabilitate constituie o *problemă științifică* în continuă cercetare. *Scopul cercetării:* evaluarea copilului cu dizabilitate neuromotorie. *Obiective:* selectarea metodelor de evaluare a copilului cu dizabilitate neuromotorie; identificarea specificului de dezvoltare a copilului cu dizabilitate neuromotorie; analiza și interpretarea rezultatelor. *Ipoteza cercetării:* considerăm că evaluarea constituie o verigă importantă a unui lanț lung de măsuri de asistență în cazul persoanelor cu dizabilitate neuromotorie.

Examinarea și evaluarea corectă/exactă a statusului fizic (dezvoltarea psihomotrică), a abilităților intelectuale și educaționale, cât și a celor sociale ale persoanelor cu dizabilitate neuromotorie va deschide posibilități de reabilitare a lor. Reabilitarea timpurie, realizată de echipa multidisciplinară (kinetoterapia, masaj, logopedie, intervenții psihopedagogice, intervenții medicale) condiționează eficiența reabilitării

*Grup experimental:* 12 copii, vârsta 4-6 ani cu dizabilitate neuromotorie, din Centrul republican de reabilitare pentru copii cu dizabilități din orașul Bender.

*Metode de cercetare.* Au fost folosite metode empirice - teste psihopedagogice cu conotație medicală și socială, și metode matematice pentru prelucrarea cantitativă a rezultatelor:

➤ *Fișa de observare.*

**Scop:** evaluarea psiho-comportamentului copilului [1. p.28]

➤ *Chestionar de cunoștințe pentru prescolari.* **Scop:** Evaluarea cunoștințelor generale, relațiile cu mediul, abilități de comunicare, identitatea de sine, capacități de înțelegere și psihomotorii [1, p.155].

➤ *Scala de dezvoltare Portage.* **Scop:** evaluarea dezvoltării pe 5 coordonate ale comportamentului psihomotor: socializare, limbaj, cognitiv, motor, autoservire [1. P.39].

➤ *Scala de maturizare socială – scara Vineland.* **Scop:** evaluarea nivelului de maturizare psihosociala [1. p. 127]

***Prelucrarea și interpretarea rezultatelor experimentului de constatare***

Probele de evaluare nu au ca obiectiv evidențierea deficienței și a blocajelor pe care aceasta le determină în dezvoltare, ci determinarea abilităților și a disponibilităților imediate pentru dezvoltare. O asemenea abordare exclude teza „irecuperabilității” copilului cu dizabilități. Evaluarea stabilește elementele pozitive/negative în dezvoltarea copilului, care vor constitui punctul de plecare în activitatea de recuperare. Valorificarea rezultatelor la fiecare metodă aplicată ne-a dirijat spre o mai bună conceptualizare a stării psiho-comportamentale a copiilor implicați în cercetare, iar ulterior pentru o stabilire a traseului de reabilitare a lor.

**Rezultate la Fișa de evaluare.** Referindu-ne la *deprinderile de autonomie*, atestăm următoarele rezultate: abilitatea de a sta/așeza pe scaun este prezentă la un singur copil (8,33%) s-a așezat fără sprijin pe scaun și a stat liber; 4 copii (33,3%) s-au așezat tensionat pe scaun, corpul era ușor înclinat înainte, picioarele erau trase înainte și larg amplasate; 7 copii (58,3%) nu pot sta pe scaun fără sprijin din partea adulților – ei reprezintă numărul cel mai mare.

Pentru a cunoaște *abilitățile copilului în joc* este nevoie de a cunoaște (cu ce?, cu cine se joacă copilul?, capacitatea de a se concentra și a fi atent în timpul jocului). Observăm, că jucăriile preferate ale copiilor sunt cele de cauciuc -50% dintre copii le aleg; păpușile sunt alese de -33 % copii, și mașinuțele de 17 % dintre copii.

În continuare prezentăm preferințele copiilor în *alegerea partenerului de joacă*, cu cine se joacă copiii de obicei? Mama rămâne a fi actorul principal în viața copilului- 50%, și cu siguranță, un aport deosebit au celelalte persoane din anturajul copilului: cu personalul centrului- 25% copii; cu sora/fratele aleg să se joace 17% copii; și cu copiii- 8% copii.

Referitor la *Cât de concentrat și atent este copilul în timpul jocului*, am estimat următoarele: 1 copil (8,33%) rămâne activ pe tot parcursul jocului; câte 2 copii (16,7%) manifestă negativism și repede obosesc; 3 copii (25%) imediat au abandonat jocul căci au întâmpinat unele dificultăți; 4 copii (33,3%) nu au reușit să se concentreze asupra jocului – toate împreună, sugerând probleme din perspectiva concentrării atenției în joc.

La parametrul *Specificul comunicării copiilor*, evidențiem modalitatea verbală, evaluată la 8 copii (66,7%), iar cea neverbală o evidențiem la 4 copii (33,3%). Faptul că copiii folosesc limbajul verbal are conotație pozitivă, dar de menționat că nu am interpretat corectitudinea limbajului și comunicării.

*Potențialul actual* al subiecților este extrem de scăzut: 100% din copii – *manipulează obiectele*; 83,3% știu să *numere*; câte 50% copii *recunosc/indică și denumesc obiectele și culorile*; 41,7% *construiesc turnuri* din cuburi; 33,3% dintre copii *cunosc schema corporală*.

*Concluzia* extrasă în urma observației realizate este tristă deoarece observăm că copiii cu greu interacționează cu cei din jur, chiar dacă pot comunica verbal, rar folosesc abilitatea; iar privitor la autonomie - nu sunt capabili singuri să se deservască (nici chiar să se așeze pe scaun!).

**Rezultate la Chestionar de cunoștințe pentru preșcolari.** Rezultatele sunt calculate pentru trei dimensiuni ale chestionarului: *Cunoștințe generale, Îmbrăcămintea personală și Identitatea corporală*. Punctajul total, posibil de acumulat la dimensiunile investigate a fost divizat în maximal, mediu și minimal, ilustrat în figură pentru vizibilitate prin numărul de copii.

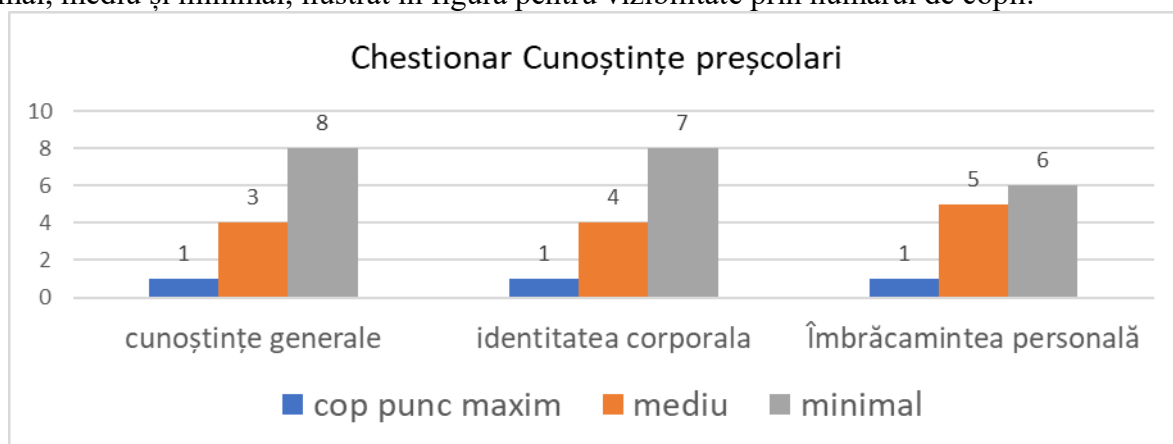


Fig.1. Repartizarea copiilor pe dimensiuni conform punctajului

Observăm ca la toate cele 3 dimensiuni investigate, copiii au acumulat punctaj minimal în număr mai mare. Punctajul maximal a fost atins de un singur copil (același copil!), ceea ce vorbește despre faptul că copii au cunoștințe, însă nu pot să răspundă la toate întrebările din diferite motive. Dimensiunea *Îmbrăcămintea personală* sugerează că copiii cunosc momentele legate de îmbrăcăminte și a fost realizată cu ușurință de ei; punctajul mediu și minimal fiind

acumulat de un număr apropiat de copii. Observăm că punctaj maximal este puțin populat pe toate dimensiunile, iar punctajul minimal acumulat de copii predomină la toate dimensiunile.

**Concluzionăm** că copiii posedă cunoștințe, însă ele sunt insuficiente, lacunare, nu la toate întrebările copiii cunosc răspunsul, ceea ce înseamnă că cunoștințele generale, relațiile cu mediul, abilitățile de comunicare, identitatea de sine, dar și capacitățile de înțelegere și psihomotorii sunt slab dezvoltate.

**Rezultate la Scala de dezvoltare Portage. Scop:** evaluarea dezvoltării copiilor pe 5 coordonate ale comportamentului psihomotor: socializare, limbaj, cognitiv, motor, autoservire.

Rezultatele vor fi prezentate pe fiecare arie separat. Aria *Socializare* cuprinde 11 itemi, și rezultatele le reproducem prin figuri, unde vom indica doar numărul copiilor care au reușit la itemi.

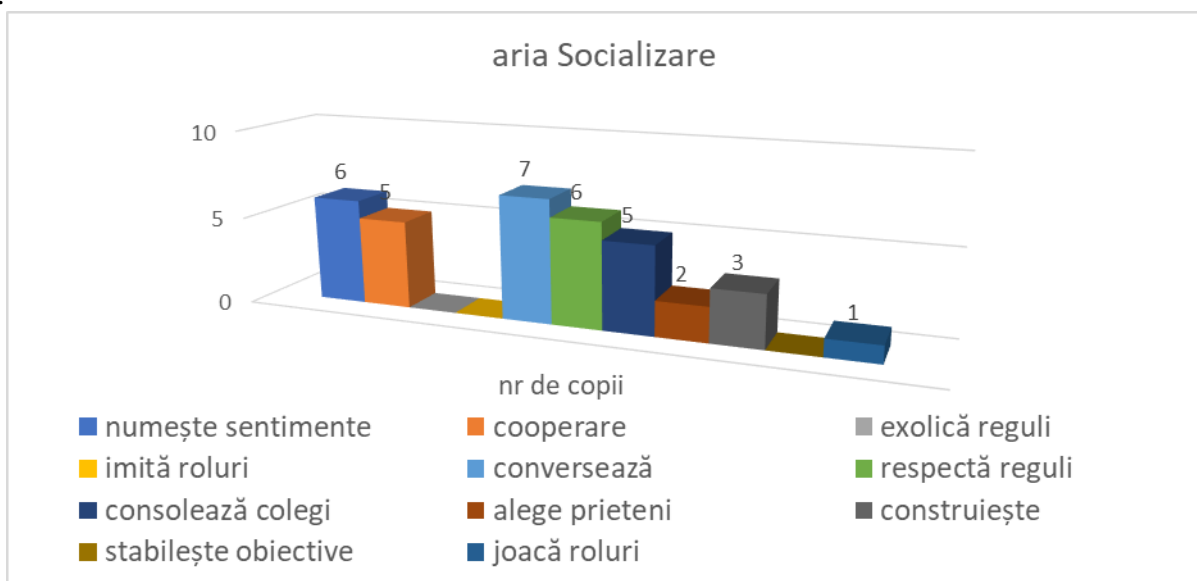


Fig.2. Numărul copiilor care au reușit la aria Socializare.

Din figură este clar care item a fost acceptabil copiilor, au reușit să îndeplinească condiția. Itemul 5-Conversează, a fost realizat de 7 copii, urmat de itemii Numește sentimente și Respectă regulile – câte 6 copii; urmează itemii Cooperare și Consolează colegi – cu câte 5 copii. Însăși denumirea itemilor reflectă abilitatea prezentă în psiho-comportamentul copilului.

Următoarea arie este cea de *Limbaj*, care cuprinde 12 itemi, rezultatele fiind ilustrate în figură de mai jos.

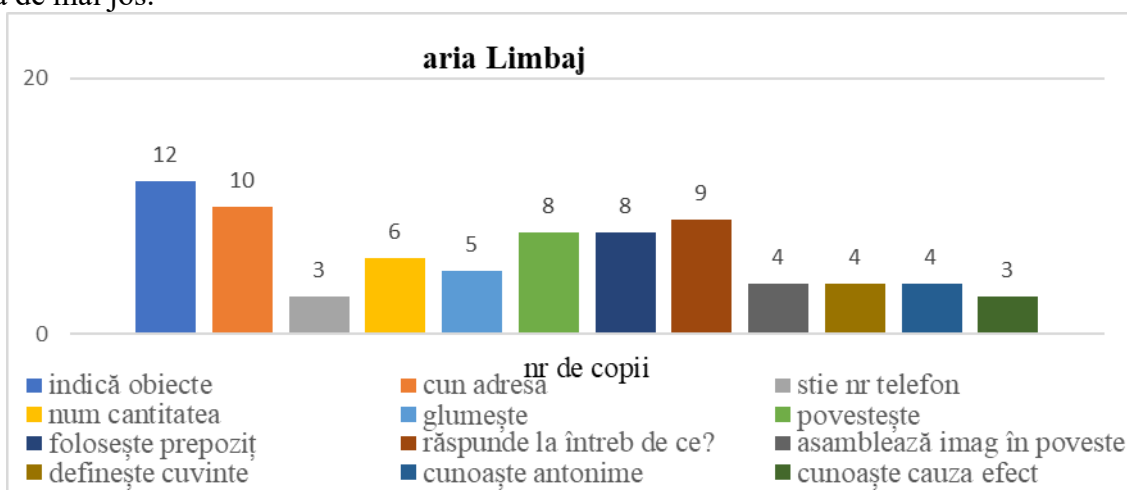


Fig.3. Numărul copiilor care au reușit la aria Limbaj.

Copii sunt descurcăreți la capitolul Limbaj; își exprimă intențiile, folosesc prepoziții, răspund la întrebarea De ce?, pot explica unele cuvinte et, evident nu toți. Numărul celor care au reușit este indicat în figură.

Aria *Autoservire* este foarte dificilă pentru copii. Cuprinde 14 itemi și la 9 din ei nici un copil nu a reușit să se manifeste. Itemii la care doar câțiva copii au prezentat abilitate sunt: alegere îmbrăcăminte -5 copii; leagă șnurul-4 copii; încheie centura în mașină-4 copii.

Aria *Cognitivă* cuprinde 22 itemi.

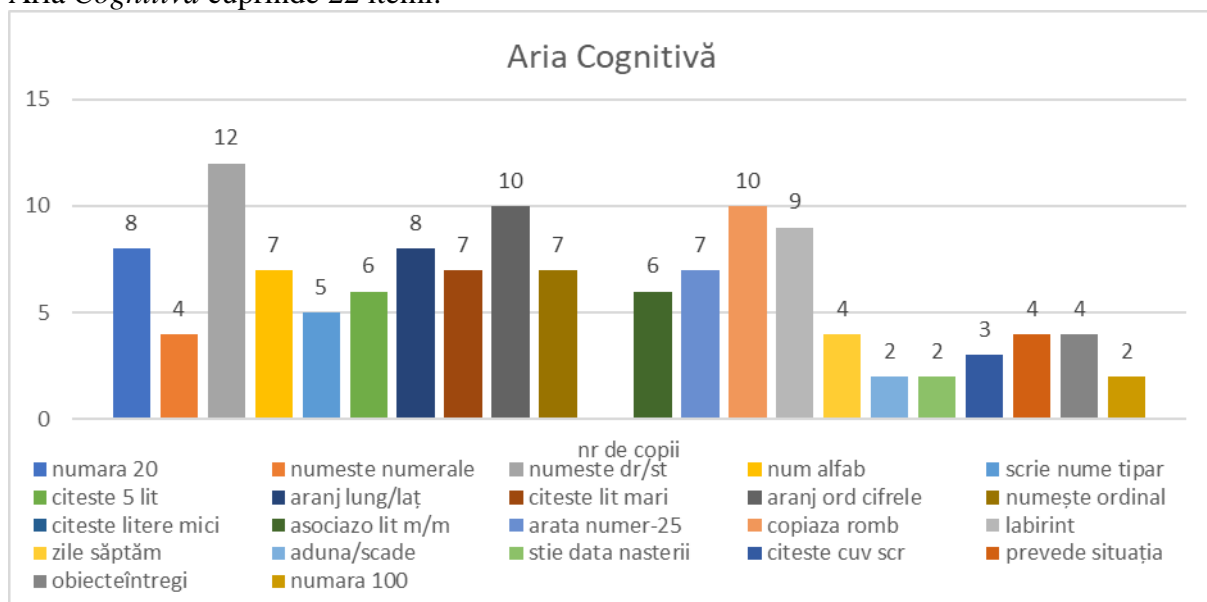


Fig.4. Numărul copiilor care au reușit la aria Cognitivă

Doar un singur item a fost realizat de către toți copiii – Numește stânga-dreapta, urmat de Copiază romb-10 copii; Așază în ordine cifrele până la 10, Labirintul-9 copii, etc. Dificili au fost itemii *Adună/scade*; *Știe data nașterii* și *Numără până la 100* la care s-au evidențiat doar câte 2 copii.

Aria *Motorie* cuprinde 29 itemi, dintre care la 4 itemi avem rezultate a câțiva copii; de ex., la itemul *Topăie*-10 copii, *Copie litere mici* – 8 copii, *Joacă, merge în bazin* – 4 copii, *Scrie numele cu litere de tipar*- 8 copii. În rest, la toți itemii rezultatul este 0, adică nici un copil nu a reușit să-l abordeze.

Referindu-ne la Media rezultată pentru fiecare arie a metodei obținem următorul tablou ilustrat în figură.

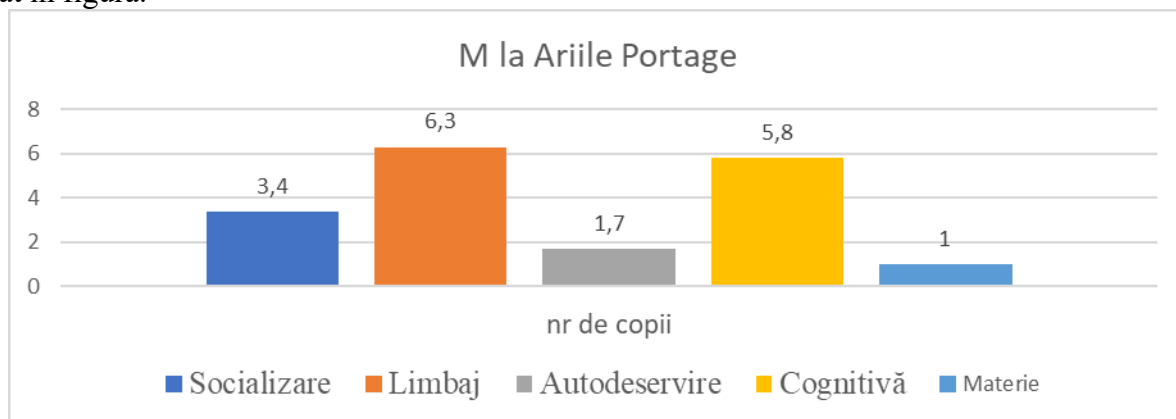


Fig.5. Media rezultatelor la Ariile metodei Portage.

*Concluzia generală* la Metoda Portage constă în aceea că se estimează abilitățile copilului pe 5 arii importante pentru dezvoltare și evaluarea copilului și imediat observăm care sunt problemele cu care se confruntă copilul. Dintre cele 5 arii cel mai complicate sunt ariile *Motorie* și *Autodeservire*. Rezultatele obținute de noi prin evaluare confirmă într-o măsură oarecare datele anterioare, precum că *cognitiv și verbal* copiii cu dizabilitate neuromotoră sunt bine dezvoltați, chiar dacă totul este individual.

**Rezultate la Scala de maturizare socială – scara Vineland.** La scală se cere să se răspundă prin Da/Nu. De obicei este completată de specialist și cu ajutorul părintelui. Pentru

preșcolari sunt indicate 34 de itemi, conținutul cărora se axează pe 4 dimensiuni: autoservire, comunicare, socializare, ocupație. Pentru ușurința prelucrării și interpretării rezultatelor noi am grupat itemii conform acestor dimensiuni și numărul copiilor care îndeplinește condiția itemului.

Tabelul 1. Rezultate la Scara Vineland

<b>autoservire</b>			<b>comunicare</b>		
Nr listă	conținut	Nr cop	Nr listă	conținut	Nr cop
1	Singur spală mâinile	7	2	Denumeste obiecte	12
3	Mănâncă singur	8	17	Comunică	9
5	Se îmbracă singur	5	30	Transmite mesaje	10
6	Agață hainele	8	33	Conceptualizează	7
8	Ține creionul	8	34	Redă semne grafice	6
10	Folosește pieptenele	10			
11	Circulă singur	4			
12	Se culcă singur	9			
14	Se dă cu sania	1			
22	Face baie singur	5			
23	Face baie singur	1			
28	Rămâne singur	11			
	<b>M</b>	<b>5,4</b>			<b>8,8</b>
<b>socializare</b>			<b>Ocupație</b>		
Nr listă	conținut	Nr cop	Nr listă	conținut	Nr cop
4	Precaut	8	7	Lucruri simple	7
13	Exprimă emoț	6	9	Taie foarfecă	5
16	Impresionat de cărți	4	15	Singur gospodărește	1
19	Imită roluri	7	18	Mânuieste unelte	1
20	Participă concursuri	7	25	Confecționează	4
21	Respectă reguli	9	26	Execută pt recompensă	7
24	Gesticulează	10	31	Adecvat se joacă	4
27	Realist	5			
29	Respectă reguli circulație	3			
32	Cumpărături mici	2			
	<b>M</b>	<b>6,1</b>			<b>3,9</b>

Din tabel observăm că Scala conține mai mulți itemi la dimensiunea Autoservire și Socializare. Alături este dat numărul de copii care îndeplinesc condiția cerută de item.

**Concluzii.** Scala Vineland oferă informație clară despre dezvoltarea socială în 4 arii principale: autoservire, comunicare, socializare, ocupație a copiilor cu dizabilitate neuromotoră. Avem următoarea succesiune conform mediei la dimensiunile scalei: comunicare, socializare, autodeservire, ocupație.

**Concluzii finale.** A fost stabilit un scop și trasate obiective concrete care prin selectarea metodelor adecvate, au fost realizate. În consecință, metodele aplicate în vederea evaluării nivelului dezvoltării aspectelor cognitive, motorii, comunicare, socializare, au dat rezultate pentru fiecare palier studiat.

Evaluarea ne ajută să gândim, structurăm, formulăm recomandările pentru reabilitarea copiilor cu dizabilitate neuromotoră; este un proces continuu de planificare și programare care ne orientează în elaborarea planului de servicii personalizate (PSP) și programele de intervenții personalizate (PIP).

#### **Bibliografie**

VRĂȘMAȘ, E., OPREA V. *Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități*. București: Editura MarLink, 2003. ISBN: 973-8411-06-8.

## ROLUL ACTIVITĂȚILOR DE TRAINING ÎN DIMINUAREA AGRESIVITĂȚII LA PREADOLESCENȚI

Lilia PAVLENKO, dr., conf. univ.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

Cătălina CERNOPOLC, studentă ciclului II,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

**Abstract.** *The content of the given article reveals one of the current problems frequently encountered in school - aggressive behavior among teenagers, in part, the forms, reasons, states experienced by students when they are attacked and the importance of training activities in reducing aggressive manifestations.*

**Key-words:** *aggressive behavior, teenagers, training activities.*

**Introducere.** Preadolescența este etapa cea mai dinamică a dezvoltării umane care excelează prin multitudinea, diversitatea, complexitatea modificărilor la care este supus organismul. Acesta se transformă *sub raport fizic* – prin creșterea diferitor segmente, aparate, organe; *sub raport psihic* – prin apariția și intrare în funcție a unor capacități intelectuale, afective, volitive, motivaționale, aptitudinale, atitudinal-caracteriale; *sub raport social* – prin sporirea gradului de implicare și realizare socială. Totodată, preadolescența este o perioadă fragilă, în care factori psihosociologici ca anxietatea, agresivitatea impun o barieră în dezvoltarea cu succes a personalității. [1, p. 78]

Agresivitatea în școală, sub toate formele sale, constituie o încălcare a drepturilor copilului la educație, sănătate și bunăstare. O educație de calitate prevede profilaxia în mediul școlar a comportamentelor agresive care se întâlnesc atât sub forma unor acțiuni singulare, cât și sub forma intimidărilor permanente, înjosirilor și a hărțuirii sistematice (bullying) [2, p.59].

Abordarea agresivității și-a găsit reflectarea în lucrările unor cercetători notorii precum N. Mitrofan, A. Neculau, C. Păunescu etc., analizând cauzalitatea, factorii și consecințele comportamentului agresiv. Particularitățile de dezvoltare fiziologice, psiho-sociale ale preadolescenților au fost abordate în literatura de specialitate de U. Șchiopu, E. Verza, P. Golu etc. Măsurile de prevenire a agresivității în școală au prezentat obiectul de studiu al specialiștilor în domeniu din țara noastră, așa ca M. Strulea, S. Baltag, E. Donica etc

După cum menționează specialiștii din domeniu, profilaxia agresivității școlare, în mod special, bullying-ul nu este inclus în programe școlare, dar nici în pregătirea continuă a cadrelor didactice etc. [8, p. 95]. Lipsa sau folosirea insuficientă a programelor de prevenire a agresivității în școală pentru copii și părinții acestora, antrenate pe dezvoltarea competențelor prosoziale, adaptate specificului de dezvoltare nu permite identificarea timpurie a elevilor ce manifestă comportamente agresive și intervenția asupra acestora înainte ca anumite incidente de oarecare amploare să izbucnească.

Articolul de față prezintă un studiu la tema dată alături de alte studii [4,7] în scopul de a eficientiza starea de bine a elevilor în școală, de a îmbunătăți relațiile în mediul școlar. Studiul nominalizat a inclus 91 de elevi (41 fete/ 44 băieți) cu vârsta între 13-14 ani (clasele a VII-„A”, a VII-a „B”, a VII-a „C”), realizat în cadrul IP Liceul Teoretic „Alec Russo” din Orhei. Drept metode de cercetare au fost aplicate metoda observației în baza unei *grile de observație pentru stabilirea potențialului de agresivitate și un chestionar*.

În continuare, aducem exemple ale unor date obținute în acest studiu. Astfel, La întrebarea *Cât de des se întâmplă ca în clasă să se manifeste agresivitatea între elevi*, 61% dintre subiecți au afirmat că *uneori*, iar 29% că în clasă *deseori*, fapt ce poate fi observat în figura 1.

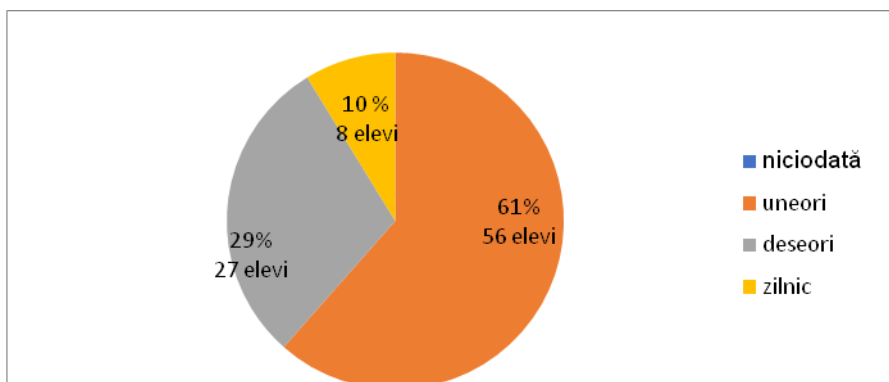


Fig. 1. Rezultatele obținute la întrebarea *Cât de des se întâmplă ca în clasă să se manifeste agresivitatea între elevi?*

Referitor la formele de agresivitate frecvent manifestate de elevi s-a constatat că cei mai mulți dintre subiecți au indicat lovirile (24%dintre sibiecti), îmbrâncirile(16% dintre sibiecti) și bătăile (11%dintre sibiecti), adică forma fizică. Printre manifestările agresive emoționale subiecții au menționat: intimidările (11%dintre sibiecti), umilirile (9% dintre sibiecti), amenințările (7% dintre sibiecti) și ironizările (4% dintre sibiecti). 18% dintre elevi manifestă agresivitate verbală prin înjurături (figura 2).

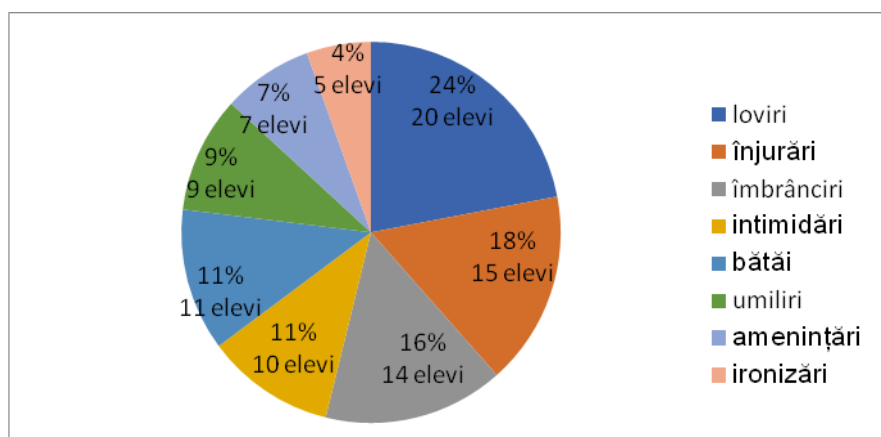


Fig. 2. Rezultatele obținute la întrebarea *Care sunt formele de agresivitate cel mai des întâlnite?*

Alte date relevă că elevii când sunt agresați preferă să vorbească cu cineva (43% dintre sibiecti), iar 27% dintre sibiectipreferă să sufere în tăcere sau plângând (12%dintre sibiecti), 16%dintre sibiectiși imaginează că se răzună.Dintre subiecții care preferă să vorbească despre manifestările agresive din partea colegilor 48,7% aleg să se destăinuie prietenilor sau colegilor, 28% - dirigintelui, 15% - doresc să vorbească cu abuzatorul (să-l întrebe de ce procedează așa) și doar 12% -cu părinții.

Vedem, că părinții sunt ultimii plasați în listă, posibil, din motivul că elevii consideră că nu vor fi înțeleși, susținuți sau pentru a evita implicarea nedorită a acestora în relațiile din școală.

Totodată, elevii conștientizează consecințele manifestării agresivității și își doresc următoarele:

-,„Aș vrea să nu fie dezastru în clasă”;

-,„Aș dori să avem o clasă comunicabilă, prietenoasă și colaborativă”;

-,„Mi-aș dori să nu mai fie violență și bătăi în clasă”;

-,„Este bine că muncesc greu ca să le arăt lumii că pot fi cineva”.

-, „Îmi pare rău că unele persoane pe care le consider prieteni nu-mi țin apărarea, chiar uneori mă ofensează”.

-,„Dacă ești cu bun simț nu vei fi abuzat, dar dacă nu, vei fi victimă”;

-,„Nu pot să vorbesc cu cineva despre problemele mele”;



-, „Mama mi-a spus că dacă trebuie să plec la psiholog, să mă duc....., pot să spun că-s într-o mică depresie”;

-, „Dacă stau liniștit, nimeni nu mă bate” etc.

Respectiv, constatările obținute au condus spre necesitatea elaborării unui program în scopul diminuării manifestărilor agresive la preadolescenți. Conținutul programului s-a axat pe activitățile de training.

Ca formă de activitate a fost ales anume trainingul deoarece acesta vizează dezvoltarea capacităților, aprecierea posibilităților și susținerea rezultatelor atinse. Esența oricărui training este modificarea a trei componente importante: cunoștințelor – deprinderilor – atitudinilor.

Specialiștii în domeniu scot în evidență mai multe caracteristici ale training-ului: acesta prezintă o metodă de formare a unor schimbări intenționate, o formă de instruire activă orientată spre asimilarea unor deprinderi prin intermediul modelării experienței (Д.М. Рамендик, 2009), mijloc de influență care vizează dezvoltarea cunoștințelor, atitudinilor sociale, aptitudinilor și experienței în domeniul comunicării (Л.А. Петровская, 2007), metodă de învățare socială activă ca direcție socială și didactică (Г.А. Ковалев, 1989), metodă specială care permite participanților să învețe din propria lor experiență în momentul dat într-un mediu favorabil special creat, unde fiecare poate să conștientizeze plusurile și minusurile calităților personale (С.Гладышев, 2005) etc. [apud 3].

Training-ul include o diversitate de metode și tehnici didactice, de lucru în grup, reflexia, discuția, jocul de rol, diferite tipuri de exerciții (relaxare, încălzire, de bază). Printre alte tipuri de activități training-ul este preferat de către mulți pedagogi, psihologi deoarece în scurt timp pot fi atinse rezultatele dorite[6,9].

Respectiv, programul training-ului elaborat este orientat spre diminuarea comportamentului agresiv la preadolescenți fapt ce va contribui la creșterea personală și dezvoltarea socială.

Obiectivele programului prevăd:

- dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă,
- coeziunea grupului, formarea încrederii reciproce,
- dezvoltarea deprinderilor de comportament constructiv în situații de conflict,
- dezvoltarea abilităților de exprimare adecvată a emoțiilor și înțelegerea emoțiilor altora,
- creșterea nivelului de reflexie, crearea motivației pentru autodezvoltare a participanților,
- înțelegerea comportamentului agresiv și exprimarea atitudinii față de acesta,
- acceptarea calităților sale negative,
  - formarea și dezvoltarea deprinderilor de autocunoaștere și cunoaștere interpersonală;
  - depistarea modalităților de evitare a conflictelor și influențelor negative;
  - dezvoltarea abilităților necesare unei bune relaționări și comunicări prin exersarea comportamentului asertiv.

**Durata:** 10 ședințe de training a câte 1,5(2 ore academice) ore petrecute 2 ori pe săptămână.

**Metode și procedee:** explicația, exercițiul, problematizarea, reflecția, tehnica brainstorming, studiu de caz, lucrul în grup, explozia stelară, Turul Galeriei.

**Materiale necesare:** suport și foi flipchart, marchere de diferite culori folosite la lucrul în grup sau individual, fișe de sarcini, prezentare PowerPoint.

**Grupul țintă:** 12 preadolescenți care au atestat comportament agresiv, vârsta 13-14 ani, clasa a VII-a din cadrul IP Liceului Teoretic “Alec Russo”, or. Orhei.

**Tabelul 1. Conținutul programului de training  
Diminuarea comportamentului agresiv la preadolescenți**

Nr. d/o	Tema ședințelor	Scopul
---------	-----------------	--------

1.	Să facem cunoștință	Crearea în grup a unei atmosfere confortabile, binevoitoare, de încredere și siguranță, stabilirea regulilor de grup, explicarea scopului ședințelor.
2.	Construirea relațiilor	Formarea și dezvoltarea deprinderilor construirii relațiilor colegiale și de grup
3.	Acesta sunt eu	Formarea și dezvoltarea deprinderilor de autocunoaștere și cunoaștere interpersonală
4.	Emoțiile mele	Conștientizarea rolului emoțiilor
5.	Legătura dintre emoții și comportament	Crearea abilităților de identificare a emoțiilor în situații stresante
6.	Comportamentul agresiv	Delimitarea de către elevi a cauzelor și consecințelor comportamentelor agresive
7.	Influențe bune, influențe rele.	Depistarea modalităților de evitare a conflictelor și influențelor negative
8.	Stilurile comportamentale	Demonstrarea stilurilor comportamentale posibile în situații traumatizante
9.	Comunicarea asertivă	Dezvoltarea abilităților necesare unei bune relaționări și comunicări prin exersarea comportamentului asertiv
10.	Evaluarea progresului. Finisarea trainingului	Consolidarea materialului, evaluarea progresului participanților, întărirea relațiilor de prietenie.

În continuare aducem exemplu unei ședințe de training.

### **Ședința 3.** **„Acesta sunt eu!”**

**Scopul:** Formarea și dezvoltarea deprinderilor de autocunoaștere și cunoaștere interpersonală.

**Obiective:**

- recunoașterea propriilor trăsături, individualitatea și unicitatea sa;
- aprecierea gradului de satisfacție de relațiile sale cu ceilalți;
- dezvoltarea abilităților de comunicare interpersonală;
- formarea unei imagini de sine pozitive, dar realiste;

**Metode și procedee:** lucrul individual, lucrul în grup, completare de fișe, discuție în grup mare, mișcarea browniană.

**Resurse:** fișa de lucru „Tricoul meu”, creioane colorate, flipchart, markere, hârtie A4, fișa de lucru „Bingo”, fișa de lucru „Cercul relațiilor interpersonale”.

#### **Desfășurarea ședinței:**

#### **1. Salutul „Întâlnirea” (5 min.).**

Grupul stă în cerc în picioare. Pe rând, fiecare se prezintă și face o mișcare, un gest, ia o poziție, încercând să demonstreze dispoziția sa în acest moment. Cel ce se prezintă face un pas înainte. După fiecare prezentare, tot grupul repetă numele și mișcarea văzută.

#### **2. Exercițiul „Tricoul cu deviză” (30 min.)**

**Obiective:**

- dezvoltarea autocunoașterii și cunoașterii colegilor;
- crearea unei imagini de sine pozitive, dar realiste.

**Descriere:** Moderatorul anunță: „Fiecare om se prezintă în fața celorlalți. Ați observat, probabil, tricouri pe care găsim diferite desene, cuvinte, atât în față, cât și pe spate. Partea din față, desigur, este destinată de a fi citită. Cu alte cuvinte, reprezintă „Eul social” al persoanei. Iar partea din spate este „Eul ascuns”, partea personalității dvs. ascunse de ceilalți oameni. Acum, vă rugăm, în partea din față a tricoului să reprezentați personalitatea dvs. cum este văzută de alții, iar pe partea din spate – reprezentați personalitatea dvs. așa cum este în realitate, dar ascunsă de

ceilalți. Utilizați desene, simboluri, cuvinte, diferite culori pentru a reda emoțiile ce vreți să le expuneți. Timp limită: 15 min. În continuare fiecare, pe rând, își prezintă tricoul întregului grup. Iar ceilalți membri pot oferi imediat feedback, adresând întrebări.

Întrebări pentru reflecție: Ce dificultăți ați întâlnit în pregătirea prezentării? Ce ați simțit când vi s-a oferit feedback?

### 3. *Exercițiul „20 de Eu” (30 min.)*

#### **Obiective:**

- autocunoașterea și intercunoașterea;
- creșterea respectului de sine;
- recunoașterea propriilor trăsături, individualitatea și unicitatea sa.

**Instrucțiune:** „Răspundeți de 20 de ori la întrebarea cine sunt eu, cum sunt eu? Utilizați caracteristici (trăsături, interese, emoții etc.) ce vă reprezintă. Fiecare propoziție trebuie să o începeți cu cuvântul „Eu...”. La finele caracterizării personale fiecare va citi răspunsurile sale”.

Întrebări pentru reflecție: cum a fost să vă caracterizați? Ați găsit careva asemănări cu alți membri ai grupului?

### 4. *Ancheta „Cercul relațiilor interpersonale” (20 min.)*

**Obiective:** să recunoască și evalueze gradul de satisfacție de relațiile sale interpersonale cu ceilalți.

**Descriere:** Fiecare primește fișa de lucru „Cercul relațiilor interpersonale”. Participanților li se cere să aprecieze pe scara de la 1 la 10 puncte gradul său de satisfacție de relațiile personale cu părinții, profesorii, colegii, prietenii etc. Se va explica faptul că, cu cât sunt mai mulțumiți de aceste relații, cu atât sunt mai aproape de 10.

Întrebări pentru reflecție: care relații dintre cele enumerate în fișă vă aduc mai multă satisfacție și de ce?

### 5. *Ritualul de adio (5 min.)*

În urma realizării ședințelor de training nivelul de manifestare a agresivității la elevii preadolescenți s-a diminuat, participanții s-au arătat mulțumiți, apreciind starea de bine trăită, identificând emoțiile pe care le trăiesc singuri și alți colegi, faptul că s-au cunoscut mai bine cu calitățile pozitive ale colegilor, au descoperit modalități eficiente de soluționare a conflictelor cu cei de o vârstă.

**În concluzie,** acest studiu prin rezultatele obținute a completat cercetările ce pun în valoare activitățile de training ca metodă eficientă în cazul comportamentului agresiv, în special, la copiii de vârstă preadolescentă, deoarece are impact direct asupra comportamentului. S-a dovedit că elaborarea și implementarea unui program structurat, adaptat și axat pe ședințe de training cu elevii ce comportă manifestări agresive eficientizează relațiile din grupul școlar și evidențiază necesitatea implicării copiilor în activități de training.

#### **Bibliografie:**

1. ALBERT-LORENTZ, E. Adolescentul inadaptat. Aspecte ale profilului psiho-sociologic al adolescenților cu probleme de adaptare. Cluj-Napoca, 2009.
2. FARTUȘNIC, C.; JIGĂU M. Violența în spațiul școlar, de la înțelegere la acțiune. Revista de Pedagogie, nr. 7-9, 2009.
3. PAVLENKO, Lilia. Training-ul psihosocial și dezvoltarea personală: Culegere de exerciții pentru desfășurarea activităților de training. Chișinău: UST, 2019. – 96p. ISBN 978-9975-76-294-6.
4. PERCIUN, Natalia; ANDRUSENCO, Artiom. Diminuarea agresivității la preadolescenți Diminishing aggressiveness to preadolescents Psihologie 1-2, 2015, pp.74-80
5. SARANCIUC-GORDEA, Liliana; URSU, Ludmila. Trainingul – modalitate optimală de formare la diriginți a competențelor de educație ecologică a elevilor, Laboratorul științific „EcoEducație”, UPS „I. Creangă”.
6. Studiu. Bullying-ul în rândul adolescenților în Republica Moldova. UNICEF. Chișinău, 2019. 114 p.

7. VERDEȘ,Angela. Diminuarea agresivității la preadolescenți, <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/573/Verdes%20Diminuarea.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
8. Рамендик Д.М.. Тренинг личностного роста.- М.:ИНФРА-М,2009 - 398с.
9. Тренинг коррекции агрессивности у подростков.<https://coach.jofo.me/557663.html>

**CZU 37.015.3+371.125.8**

**STRATEGII DE INTERVENȚIE PSIHOSOCIALĂ  
DIN PERSPECTIVA ȘCOLII CA ORGANIZAȚIE**  
(actualizări și ilustrări de caz)

**Natalia COJOCARU**, dr. conf. univ.,  
Universitatea de Stat din Moldova

**Abstract:** *The pandemic triggered a series of challenges including the need to quickly and efficiently adjust the organizational environment to the social and economic transformations. As the psychologists have an essential role in this process, we will analyse the strategy of psychosocial intervention from the „school as an organization” approach, taking into account the challenges of the pandemic period. In this respect, starting from the premise that educational institutions function based on the specific rules of an organization, we will suggest the necessity to reconfigure the psychological assistance in schools from a systemic-organizational perspective.*

**Keywords:** *psychosocial intervention, school as an organization, psychological assistance*

**Introducere**

Perioada de pandemie a lansat o serie de provocări, printre care și nevoia de a implementa rapid și eficient schimbări organizaționale, ca răspuns la transformările sociale și economice. Așa cum psihologii au un rol esențial în implementarea unor asemenea schimbări, în acest context, vom examina câteva aspecte privind strategiile de intervenție psihosocială în instituțiile educaționale din perspectiva „școlii ca organizație”. Pornind de la ideea că instituțiile educaționale funcționează în baza unor principii și legități specifice oricărei organizații, vom argumenta modul în care pot fi reconceptualizate serviciile de asistență psihologică dintr-o perspectivă sistemic-organizațională.

În cadrul unor studii recente [1; 2; 3], ne-am propus să analizăm activitatea psihologică din învățământul general dintr-o **perspectivă sistemic-organizațională** (cu aplicații ale cunoașterii din domeniul psihologiei organizaționale, în scopul abordării „școlii ca organizație”, cu procese, dinamici și interacțiuni specifice). Prin acest cadru de analiză, sugerăm câteva repere pentru o reconfigurare teoretică și practică a serviciilor psihologice, în vederea încadrării acestora într-un sistem holistic și complex, cu specificări inclusiv la nivel organizațional. Astfel, am argumentat necesitatea adoptării unei perspective sistemice în abordarea serviciilor de asistență psihologică în instituțiile educaționale, luând în considerare și dimensiunea organizațională, deoarece problemele cu care se confruntă actorii instituției educaționale au profunde implicații de ordin organizațional și psihosocial.

Având în vedere necesitatea de a răspunde unor provocări organizaționale și societale cu care se confruntă instituțiile educaționale la etapa actuală și reieșind din specificul asistenței psihologice la nivel sistemic-organizațional, am analizat aplicabilitatea conceptului de „**solicitări organizaționale multiple**” (definit ca o serie de problematici specifice, tensiuni sau disfuncționalități, cu potențial de a produce riscuri psihosociale și evoluții defectuoase asupra comportamentelor organizaționale, a proceselor instituționale și asupra instituției în ansamblu), în procesul de elaborare a unui **model de intervenție psihosocială** în instituțiile educaționale [cf 3]. Respectiv, în acest context, dorim să venim cu câteva precizări legate de aceste roluri

psihologului în procesul de schimbare organizațională și modul în care serviciile psihologice din instituțiile educaționale pot fi ajustate în conformitate cu acest proces.

### **Cum se pot implica psihologii școlari în procesul de schimbare organizațională?**

La etapa actuală, poate mai mult ca oricând, psihologii sunt în fața unei provocări de a-și ajusta serviciile la schimbările societale și organizaționale, la cerințele pe care le reclamă aceste schimbări. Așa cum procesul de schimbare presupune niște costuri (financiare, economice, psihosociale etc.), implicarea psihologilor este necesară în vederea reducerii sau diminuării costurilor psihosociale și a sporirii beneficiilor, ca urmare a implementării unor programe de schimbare organizațională în instituțiile educaționale. În această ordine de idei, considerăm necesară clarificarea procesului de elaborare a unor programe de intervenție psihosocială în cadrul instituțiilor educaționale, având drept scop schimbările organizaționale. În cadrul unui studiu [cf 2], am propus un model al unui asemenea program, prin care sugerăm psihologilor practicieni modalități de identificare a unor problematici specifice din instituția în care activează, etapele elaborării unor programe de intervenție psihosocială în funcție de aceste problematici și care să fie aplicabile în primul rând instituției date, precum și modalități de monitorizare și evaluare a schimbărilor produse.

Din punct de vedere psihosocial, orice schimbare organizațională necesită analiza unor aspecte legate de: a) percepțiile privind necesitatea unor asemenea schimbări (cum sunt percepute de diferite categorii de beneficiari care sunt vizați în acest proces); b) rezistența și adaptarea la schimbare (experiențe anterioare, practici de succes, capacități și abilități ce necesită a fi dezvoltate etc.); c) percepțiile privind echitatea și justiția social-organizațională ș.a. Investigarea acestor aspecte este esențială, deoarece, în fond, nu doar schimbarea în sine contează (importanța și urgența acesteia), ci și modul în care este percepută, acceptată și adoptată de către actorii organizaționali (de ex., dacă este percepută ca fiind în beneficiul persoanelor sau dimpotrivă), evitându-se situațiile în care cei vizați în proces ar putea să resimtă situații de insatisfacție, in Justiție sau inechitate organizațională (studiile constată o serie de efecte negative asupra comportamentului organizațional generate de asemenea percepții).

Totodată, schimbările organizaționale nu pot fi dissociate de schimbările societale în sens larg, acestea fiind în fond niște răspunsuri și ajustări instituționale la aceste schimbări. Orice schimbare societală, dar și organizațională, demarează prin studiul contextului în care acea schimbare urmează să fie implementată, scrie M. Lauri [5]. În termenii teoriei reprezentărilor sociale, precizează autoarea, acest fapt ar însemna investigarea reprezentărilor pe care grupul sau grupurile le au cu referire la problematica schimbării, acesta fiind de altfel și punctul de plecare în strategia pe care trebuie să o adopte agenții schimbării. O asemenea abordare ne-ar permite să identificăm și posibile răspunsuri comportamentale la schimbări [*ibidem*].

În aceeași ordine de idei, enecesar să identificăm instrumente utile care să fie folosite de psihologii școlari. Respectiv, subiecte esențiale pentru studiul modului de organizare a intervenției psihosociale în contextul schimbărilor organizaționale din instituțiile educaționale ar fi, analiza unor: (a) metode de evaluare a gradului de pregătire pentru schimbare, (b) metode de diagnostic a formelor de rezistență la schimbare, (c) metode de identificare a percepțiilor privind riscurile și beneficiile, (d) metode de identificare a percepțiilor privind necesitatea și urgența schimbării organizaționale, (e) factoricare vor facilita sau bloca schimbările organizaționale ș.a.

Chiar dacă activitatea psihologului școlar se desfășoară preponderent la nivel individual și de grup, în situațiile în care instituțiile educaționale se confruntă cu nevoia de schimbare și dezvoltare organizațională, psihologul este solicitat să răspundă unor provocări privind implementarea cu succes a schimbărilor strategice la nivel instituțional. În asemenea situații, instituțiile au nevoie de ajutor profesionist, iar psihologii școlari au nevoie de cunoștințe și experiență practică inclusiv la nivel organizațional. Respectiv, așa cum formarea universitară se axează mai mult pe diagnoza și intervenția la nivel individual, psihologii școlari necesită a fi instruiți inclusiv pentru a oferi servicii de intervenție și consultanță organizațională. De altfel, orice psiholog care activează în cadrul unei instituții, indiferent de profilul acesteia (educațional,

medical sau militar etc.), are nevoie de o bună pregătire și în domeniul psihologiei organizaționale.

### **Actualizări ale strategiilor de intervenție psihosocială din perspectiva „școlii ca organizație”**

În contextul instituției educaționale, schimbarea organizațională reprezintă un proces prin care școala este ajutată să devină mai eficientă, creându-se un mediu propice pentru creșterea performanței la locul de muncă, sporirea calității serviciilor educaționale sau ajustarea la cerințele socioeconomice. În cadrul acestui proces, psihologul inițiază, planifică și implementează împreună cu managerii din instituțiile educaționale programe de schimbare și dezvoltare organizațională [3]. Analizând rolul psihologului în acest proces, sugerăm câteva *actualizări ale strategiilor* de intervenție psihosocială, și anume:

- Participarea directă a psihologului din cadrul instituției la planificarea și implementarea programului de schimbare și dezvoltare organizațională (inclusiv la orice acțiuni de comunicare și promovare care preced etapa de implementare);
- Realizarea unor cercetări empirice în instituția educațională vizată în procesul de schimbare organizațională, în baza cărora se va fundamenta programul de intervenție psihosocială (reiesind din rezultatele cercetării, psihologii vor fi capabili să propună recomandări pentru proiecte coerente și realiste în scopul implementării unor schimbări instituționale eficiente);
- Colaborarea activă a psihologului cu beneficiarii, atât în diagnoza problemelor, cât și în elaborarea programului de schimbare organizațională, în vederea identificării celor mai optime soluții pentru problemele cu care se confruntă un grup sau o instituție în ansamblu;
- Familiarizarea psihologilor școlari cu diverse tehnici de diagnoză și evaluare a organizațiilor, inclusiv cu strategiile de identificare și soluționare a problemelor instituționale, modalitățile de prevenire și gestionare a riscurilor psihosociale;
- Realizarea unor evaluări sistematice care vor permite o mai bună ajustare a acțiunilor prevăzute în procesul de schimbare organizațională, ceea ce va permite identificarea bunelor practici care vor fi utilizate pe viitor în alte programele de intervenție;
- Redactarea unui raport inițial (privind capacitatea instituției și a actorilor implicați de a realiza schimbarea preconizată, în aspect psihologic) și un raport final (schimbările reale înregistrate, dificultăți și căi de urmat în viitor).

Respectiv, activitățile din această perioadă au fost orientate în vederea revizuirii și actualizării metodologiei de intervenție și evaluare psihologică din instituțiile educaționale, luând în considerare schimbările organizaționale și „solicitările organizaționale multiple” cu care se confruntă psihologii școlari la etapa actuală.

### **Ilustrări de caz în contextul schimbărilor organizaționale**

Unul dintre primele studii care ne-a servit drept bază în analiza serviciilor psihologice din instituțiile educaționale dintr-o perspectivă sistemic-organizațională a fost studiul lui A. Furman [4], un reputat psiholog școlar din Slovacia. Argumentând nevoia unei formări profesionale în această direcție, Furman prezintă cazul psihologilor școlari din Olanda din anii '90. Nefiind suficient de pregătiți în domeniul psihologiei organizaționale, scrie autorul, psihologii școlari nu au fost capabili să răspundă la modul așteptat solicitărilor legate de implementarea unor reforme educaționale de la acea vreme. Acest fapt i-a determinat pe mulți să rămână în afara procesului, managerii din Olanda apelând la servicii de consultanță din afara școlii.

Contextul actual, marcat de o serie de crize (sociale, economice, politice), este probabil cel mai elocvent exemplu care ilustrează necesitatea implicării psihologilor în diverse echipe decizionale având drept scop schimbarea socială și organizațională. Programele de schimbare organizațională au drept scop restructurarea unor structuri, organisme sau grupuri și implementarea acestora nu decurge fără obstacole: pe perioada derulării intervenției pot surveni diverse forțe incontrollabile, refulări sau reacții afective perturbatoare [6]. Uneori, inițiativele

manageriale pot să dezvolte un tip de „schimbare atitudinală negativă”, ce apare în situațiile când actorii implicați consideră că prin demersurile de schimbare le este restricționată libertatea de gândire, acțiune și decizie, când se percep în afara acestui proces, iar schimbarea este văzută mai curând ca o inițiativă impusă „de sus”, un „atentat” la libertatea lor de a gândi, evalua sau acționa.

În prezent, managerii sunt interesați nu doar de cum am putea spori eficiența personală, dar și pe cea organizațională. Așa cum majoritatea studiilor privind schimbarea organizațională se bazează pe studii de caz din cadrul unei organizații, scriu B. Schneider și E. Pulakos [7], sunt necesare studii de caz care să implice multiple organizații. Autorii argumentează că deseori se evaluează performanța organizațională, pornind de la performanța individuală. Astfel, ei sugerează activități în echipe axate pe analiza unor unități organizaționale de același tip și care implementează același tip de schimbări, transferând cunoașterea, experiența și practicile de succes în cadrul propriei instituții (performanță interorganizațională).

### **Concluzii și direcții ulterioare de cercetare**

Instituțiile educaționale, ca și orice organizație, se află în strânsă relație cu mediul social în continuă schimbare. Acest fapt necesită implementarea unor programe de schimbare strategică ca răspuns la provocările contextului social, proces care poate să genereze anumite rezistențe, tensiuni și disfuncționalități în cadrul instituției. Din acest punct de vedere, este necesar de a analiza specificul intervenției psihosociale în contextul implementării unor programe de schimbare și rolul psihologului în acest proces. În cadrul instituției educaționale, schimbarea organizațională reprezintă un proces prin care școala este ajutată să devină mai eficientă. În acest proces, psihologul are un rol esențial, el inițiază și implementează împreună cu factorii de decizie din instituțiile educaționale programe de schimbare și dezvoltare organizațională. Psihologul, în calitate de membru al unei echipe responsabile de managementul schimbării organizaționale, are rolul de a evalua situațiile de risc, rezistențele sau atitudinile negative și de a propune acțiuni în vederea gestionării eficiente a acestora.

Reieșind din acest fapt, am încercat să argumentăm necesitatea unei abordări sistemice în conceptualizarea asistenței psihologice și încadrarea serviciilor oferite de psihologii școlari într-un sistem complex de servicii de asistență psihologică, cu specificări inclusiv la nivel organizațional. În vederea investigării capacității de pregătire a instituției educaționale și a actorilor organizaționali pentru implementarea unor programe de schimbare, se recomandă ca tehnicile de diagnoză și intervenție aplicate la nivel individual, să fie suplinite și cu tehnici de diagnoză și intervenție la nivel organizațional-sistemic.

Fiind vorba despre o perspectivă oarecum mai puțin discutată în contextul academic local, ne-am propus să dezvoltăm subiectul intervenției psihosociale din instituțiile educaționale la nivel sistemic-organizațional, lărgind substanțial dimensiunile analizate. În acest context, este necesar un studiu prin care să aflăm care sunt cele mai importante nevoi de schimbare organizațională cu care se confruntă instituțiile educaționale la etapa actuală, în mod particular, cum este fundamentat procesul de schimbare, dacă psihologul școlar participă nemijlocit la elaborarea și implementarea unor programe de schimbare (dacă sunt solicitate serviciile de consultanță psihologică și cum anume se implică psihologii), dacă sunt utilizate niște metode de analiză și evaluare a gradului de pregătire pentru schimbare și a formelor de rezistență ce pot surveni și care sunt aceste metode etc. La fel de important, la etapa de evaluare a programelor de intervenție, este identificarea practicilor de succes, dar și a experiențelor mai puțin reușite în procesul de implementare a unor schimbări organizaționale, în vederea ajustării acțiunilor pentru programe ulterioare.

**Notă:** Studiul a fost elaborat în cadrul proiectului „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”(cifra proiectului 20.80009.1606.10, direcția strategică „Patrimoniul național și dezvoltarea societății”).

### **Referințe bibliografice**

1. COJOCARU, N. Aplicații ale psihologiei organizaționale în instituțiile educaționale: mod de utilizare și principii de acțiune. În: O. PALADI și A. POTÂNG (coord.). *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova*. Chișinău: CEP USM, 2021a, pp. 63-69.
2. COJOCARU, N. Particularități ale intervenției psihosociale în instituțiile educaționale în contextul schimbărilor organizaționale. În: O. PALADI și A. POTÂNG (coord.). *Bazele teoretice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Chișinău: IȘE, 2021b, pp. 341-369.
3. COJOCARU, N. Rolul psihologului în implementarea schimbărilor organizaționale din instituțiile educaționale. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Institutul de științe ale educației: ascensiune, performanțe, personalități”*. Chișinău: IȘE, 2021c, pp. 147-153.
4. FURMAN, A. School psychologists and school reform: challenges and opportunities. In:
5. LAURI, M. Social change, social marketing and social representations. In: G. SAMMUT et al. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, pp. 397-410.
6. NECULAU, A. Cuvânt înainte. Intervenția în câmpul social. În: A. Neculau (coord.). *Analiza și intervenția în grupuri și organizații*. Iași: Polirom, 2000, pp. 7-11.
7. SCHNEIDER, B.; PULAKOS, E. Expanding the I-O Psychology mindset to organizational success. In: *Industrial and Organizational Psychology*, 2022, vol. 15, pp. 385-402.

**CZU 159.962.7:371.12**

## **BOURNOUT ȘI AUTOCONTROL LA ANGAJAȚII DIN DOMENIUL EDUCAȚIONAL**

**Maria PLEȘCA**, conferențiar universitar, doctor,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Moldova  
**Victoria MAXIMCIUC**, conferențiar universitar, doctor,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Moldova

**Abstract:** *The study is focused on the particularities of the manifestation of emotional burnout and self-control in employees in the educational field. Teaching is one of the most stressful professions, therefore, the syndrome of emotional exhaustion is very common among its representatives. The need for psychological self-regulation of teaching staff is dictated by professional training tasks. Knowing the peculiarities of the teacher's psychological self-control and the factors that affect its effectiveness can help determine the possibility of optimizing their psychological well-being and preventing the formation of emotional burnout.*

**Keywords:** *emotional burnout, self-control, resistance to stress, teaching staff, profession.*

În lumea modernă, activitatea profesională a multor specialiști se desfășoară în condiții tensionate, extreme. Eficacitatea unor astfel de activități este determinată nu numai de cunoștințele, abilitățile generale și cele profesionale, ci și de calitățile semnificative din punct de vedere profesional, inclusiv autocontrolul emoțional, rezistența la stres, care este un element important al adaptabilității unei persoane. Munca angajaților din domeniul educațional este de obicei clasificată ca o activitate profesională cu un nivel ridicat de stres emoțional care solicită un autocontrol emoțional înalt. Particularitatea muncii acestora are un efect cu mai multe fațete asupra unei persoane, prezentând reguli și condiții specifice unei persoane, reconstruindu-i aspectul și imaginea internă [4, p. 77].

În psihologie se evidențiază mai pregnant două puncte de vedere asupra esenței sindromului de burnout: 1. modelele factoriale, în care epuizarea emoțională este reprezentată de



o construcție care include mai multe componente; 2. modelele procedurale - se concentrează pe dinamism și etapele procesului de burnout. Cu toate acestea, modelele au o caracteristică comună - alocarea unor manifestări cognitive, emoționale și comportamentale similare [1, pp. 28-29].

În cadrul acestui studiu, vom trata epuizarea emoțională din punctul de vedere al modelului procesual al lui В.В.Бойко, conform căruia epuizarea emoțională este „un mecanism de apărare psihologică dezvoltat de o persoană sub forma unei excluderi complete sau parțiale a emoțiilor (scăderea energiei acestora) ca răspuns la efecte psiho-traumatice selectate” [7, p. 121]. Preferăm această abordare, deoarece se concentrează pe manifestarea individuală a epuizării emoționale ca sindrom și ia în considerare, de asemenea, o serie întregă de diverși factori care afectează deteriorarea sănătății psihologice a unei persoane. Ca urmare, prevederile teoretice ale teoriei lui В.В.Бойко oferă o oportunitate de a dezvolta un program eficient de dezvoltare în contextul problemei epuizării emoționale în rândul angajaților din domeniul cadru didactic [7].

Problema autoreglării comportamentului este, de asemenea, studiată de oamenii de știință din diferite aspecte. Lucrările științifice dedicate studiului tiparelor, funcțiilor și structurii autoreglării pot fi împărțite în mai multe grupuri. Primul grup ar trebui să includă studii care să acorde atenție caracteristicilor reglementării voluntare a activității. Al doilea grup este format din lucrări științifice, principala problemă în care sunt caracteristicile autoreglării stărilor mentale. Al treilea grup include lucrări cu accent pe caracteristicile autoreglării personalității. O astfel de clasificare este mai degrabă condiționată, deoarece o persoană nu există în afara activității, iar activitatea unui individ este o manifestare funcțională a unei persoane într-o activitate organizată, ordonată și structurată de el însuși [5, pp. 311-313].

Autocontrolul este „un sistem holistic pentru promovarea și gestionarea atingerii scopurilor comportamentului și activității” [2, p. 125]. Ca criteriu de eficacitate a autoreglării, se propune dezvoltarea legăturilor în structura autoreglării conștiente. Sunt definite două niveluri ale acestor legături: caracteristicile individuale ale proceselor de reglementare (planificare, modelare, programare și evaluarea rezultatelor) și caracteristici de stil (independență, fiabilitate, flexibilitate, inițiativă) [3, p. 64].

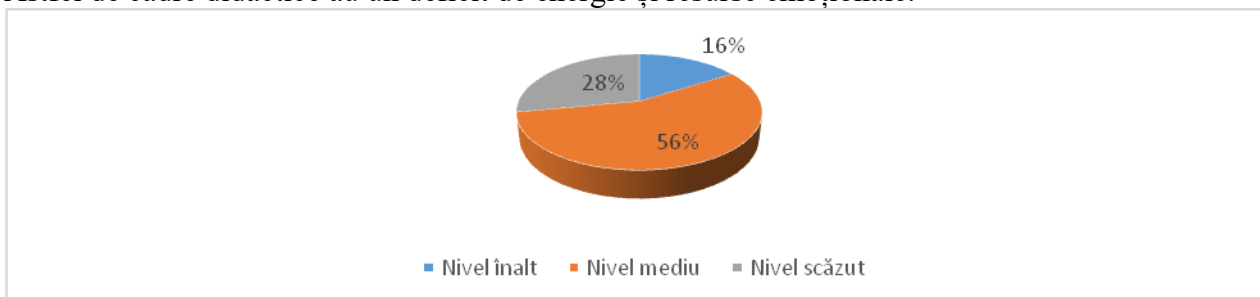
O caracteristică integrală a autoreglării este gradul sau nivelul general de autoreglare conștientă, care reflectă capacitățile umane reale de a gestiona în mod proactiv și conștient activitatea voluntară. Vedem avantajul acestei abordări prin aceea că o descriere detaliată a structurii și criteriilor pentru eficacitatea autoreglementării cu clarificarea legăturilor sale vă permite să creați cel mai eficient program, al cărui scop este dezvoltarea autoreglementării comportamentului [6, p. 42].

Scopul studiului este de a studia particularitățile manifestării burnout-ului emoțional și autocontrolului la angajații din domeniul educațional. Ipoteza studiului este presupunerea că: există diferențe în manifestarea burnout-ului la angajații din domeniul educațional în funcție de vechimea în muncă: cu cât este mai mare vechimea în muncă, cu atât sunt mai înalți indicatorii de burnout emoțional;

există relație între burnout, fazele, simptomele acestuia și nivelul de autocontrol la angajații din domeniul educațional: burnoutul și simptomele acestuia la nivel înalt vor corela cu un nivel scăzut de autocontrol, iar nivelurile scăzute ale burnoutului vor corela cu nivelul înalt al autocontrolului. Instrumentele de măsurare a variabilelor cercetate: chestionarul Arderea Emoțională (elaborat de Maslach și Jackson MBI-HSS); chestionarul Nivelul de burnout emoțional (В.В.Бойко); chestionarul Stilul de autocontrol (В.И.Моросанова). Eșantionul a fost format din 100 cadre didactice cu o vechime în muncă de 5 - 15 ani.

Pentru a determina nivelul burnout-ului la cadrele didactice am utilizat Chestionarul Arderea Emoțională (MBI Burnout Questionnaire K. Maslach, S. Jackson). Datele obținute sunt reflectate în figura 1. În general, în funcție de gradul de epuizare emoțională, eșantionul a fost repartizat astfel: 16% (16 persoane), dintre cadrele didactice, cu un grad ridicat de epuizare emoțională, 56% (56 persoane) au un grad mediu de burnout și, în consecință, 28 % (28 persoane) dintre cadrele didactice au un grad scăzut de burnout emoțional.

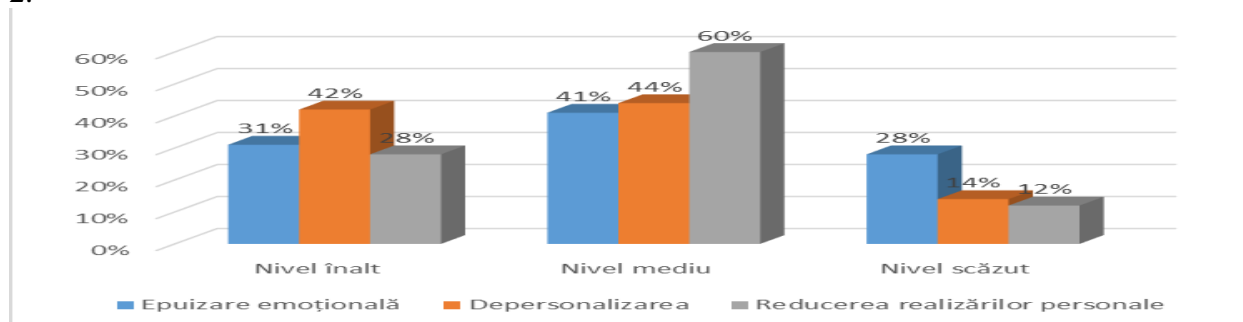
Subiecții cu un grad ridicat de epuizare emoțională au cote scăzute la realizările personale. Ei văd munca lor ca neatractivă și le lipsesc resursele emoționale pentru a face față situațiilor stresante și tensionate. Se caracterizează prin distanțare de oameni și, prin urmare, este posibil să nu primească informațiile și sprijinul social necesar. Munca nu le aduce recompense psihologice. Astfel de cadre didactice au un deficit de energie și resurse emoționale.



**Figura 1. Frecvența rezultatelor cu privire la Arderea emoțională (K. Maslach, S. Jackson)**

Cadrele didactice cu un grad mediu de epuizare emoțională reprezintă cea mai mare parte a eșantionului. Acești subiecți experimentează o epuizare emoțională crescută. Se caracterizează prin: fond emoțional redus, oarecare indiferență, suprasaturare emoțională. Ei încep să simtă suprasolicitare emoțională, un sentiment de gol, epuizarea rezervelor emoționale. În unele situații, poate exista un sentiment de emoții „înăbușite” și „plictisitoare”. Persoanele cu un grad scăzut de epuizare emoțională se caracterizează prin respect și tact în comunicarea profesională cu colegii și cei dragi. Ele văd munca lor ca fiind semnificativă din punct de vedere social; dispun, de asemenea, de resursele emoționale necesare pentru a depăși majoritatea situațiilor stresante pe care le întâmpină în cursul activităților și vieții profesionale.

Chestionarul Arderea Emoțională ne oferă oportunitatea de a analiza datele la scalele Epuizarea emoțională, Depersonalizarea și Reducerea realizărilor personale. Datele obținute de întregul eșantion se prezintă astfel: un nivel scăzut la scala „Depersonalizarea” a fost stabilit la 14 % (14 persoane), mediu - la 44% (44 persoane), ridicat - în 42% (42 persoane). La scala „Reducerea realizărilor personale” nivelul scăzut a fost detectat la 12% (12 persoane), un nivel mediu la 60% (60 persoane) și un nivel ridicat la 28% (28 persoane). Semne de epuizare emoțională sub formă de devastare emoțională, apatie, scădere a potențialului energetic, dezamăgire față de activitățile profesionale și scăderea interesului față de acesta la 72% dintre cadrele didactice chestionate au fost prezente în principal într-un grad mediu (41%) sau înalt (31%). Într-o măsură mai mică, aceste manifestări au fost caracteristice la 28% dintre cadrele didactice, care au un nivel scăzut de „Epuizare emoțională”. Rezultatele sunt prezentate în figura 2.



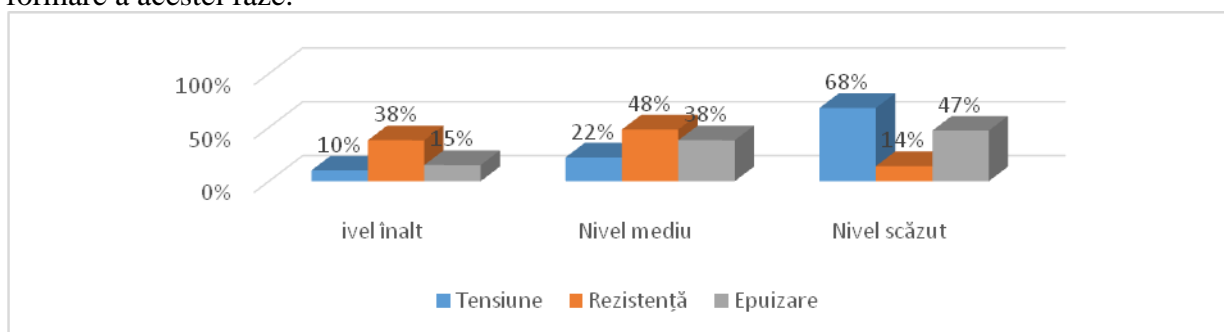
**Figura 2. Frecvența rezultatelor cu privire la scalele Arderii emoționale (K. Maslach, S. Jackson)**

Analizând rezultatele obținute, observăm că cadrele didactice au cele mai înalte cote medii pe scala „Reducerea realizărilor personale” ( $M = 32.92$ ). La scala de epuizare emoțională au înregistrat o valoare medie de 17.54. Scala *Depersonalizare* are, de asemenea, un nivel mediu de severitate a acestui simptom ( $M = 7.8$ ).

Pentru a verifica ipoteza conform căreia există diferențe în manifestarea bournout-ului la angajații din domeniul educațional în funcție de vechimea în muncă: cu cât este mai mare

vechimea în muncă, cu atât sunt mai mari indicatorii de burnout emoțional, în continuare vom analiza datele obținute în funcție de experiențe de muncă. În general, vechimea în muncă a cadrelor didactice cercetate de noi a variat între 5 și 15 ani. I-am împărțit condiționat în 3 grupuri. Primul grup de cadre didactice are experiență de lucru de la 5 la 7 ani (34 persoane). Încadrul acestora, observăm că gradul predominant de burnout emoțional este un grad scăzut 73.53% (25 persoane). Ei se caracterizează prin disponibilitatea resurselor pentru a depăși situațiile stresante. Gradul mediu de epuizare emoțională a fost constatat la 26.47% (9 persoane). Nu a fost depistat un grad ridicat de epuizare emoțională în rândul celor a căror experiență de muncă a fost de 5-7 ani. Al doilea grup este format din cadre didactice cu experiență profesională de la 8 la 12 ani (40 persoane). Dintre acest grup, am constatat că gradul predominant de epuizare emoțională este gradul mediu 82.5% (33 persoane). Acești angajați se caracterizează prin: fond emoțional redus, oarecare indiferență, suprasaturare emoțională. 10% (4 persoane) dintre ei au un grad ridicat de epuizare emoțională. Aceste persoane se caracterizează printr-un deficit de energie și resurse emoționale. Gradul scăzut de epuizare emoțională este constatat la 7.5% (3 persoane). Aceștia au cantitatea necesară de energie și resurse emoționale. Și, în sfârșit, al treilea grup este format din persoane cu 13 până la 15 ani de serviciu (26 persoane). Acestea sunt dominați de un grad ridicat de epuizare emoțională 84.62% (22 persoane). Se caracterizează prin distanțare față de oameni și, prin urmare, este posibil să nu primească informațiile necesare și sprijinul social. Tot în acest grup, s-a constatat un grad scăzut de epuizare emoțională la 15.38% dintre profesori. Au o atenuare a emoțiilor, acuitatea sentimentelor dispare. Astfel, putem concluziona că cu cât este mai lungă vechimea în muncă a cadrelor didactice, cu atât sunt mai mari indicatorii de burnout emoțional. În procesul de îndeplinire a îndatoririlor lor profesionale, epuizarea emoțională crește în rândul profesorilor. Pentru a verifica diferențele statistice dintre aceste variabile am folosit metoda neparametrică de comparație între grupuri (testul U Mann-Whitney). Conform rezultatelor statisticii matematice  $U = 908,5$ , nivelul de semnificație  $p \leq 0,01$ . Aceasta înseamnă că există într-adevăr modificări ale indicatorilor rezistenței la stres în rândul angajaților din domeniul educațional în funcție de vechimea în muncă.

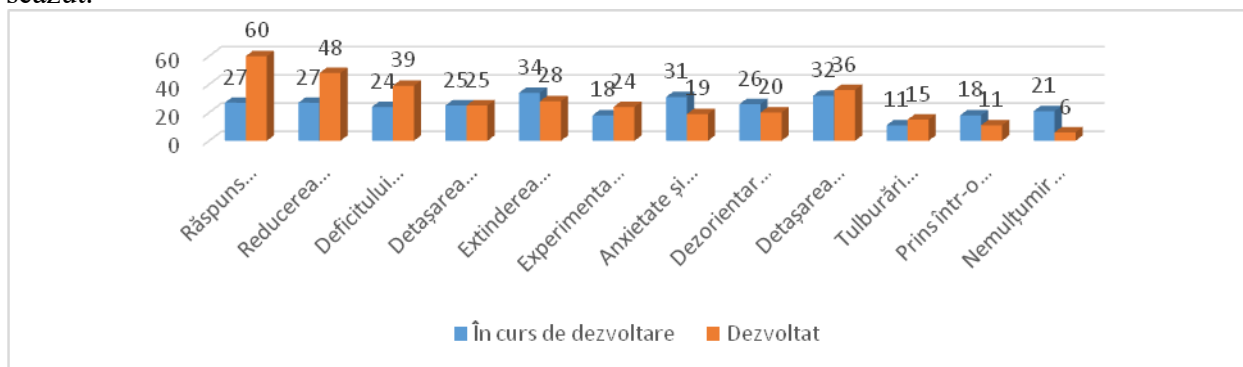
Prin utilizarea chestionarului Nivelul de burnout emoțional (B.B.Бойко), am cercetat nivelul burnout-ului și simptomele acestuia. Datele sunt reflectate în figura 3. În urma acestui studiu privind formarea burnout-ului emoțional, s-a constatat că majoritatea cadrelor didactice au avut o fază de rezistență. Astfel, nivelul mediu al acestei faze a fost depistat la 48% de respondenți (48 persoane), un nivel ridicat - la 38% (38 persoane) și un nivel scăzut - la respectiv 14% (14 persoane). În faza de tensiune, cea mai mare parte este ocupată de un nivel scăzut, care se observă la 68% (68 persoane), la 22% (22 persoane) dintre respondenți s-a relevat un nivel mediu, iar la 10% (10 persoane) dintre cadrele didactice, se remarcă un nivel ridicat de formare a acestei faze.



**Figura 3. Frecvența rezultatelor cu privire la fazele burnout (chestionarul Nivelul de burnout emoțional (B.B.Бойко))**

De remarcat, de asemenea, că 47 de cadre didactice (47%) au un nivel scăzut al fazei de epuizare, 38 de respondenți (38%) au un nivel mediu, 15 respondenții (15%) se caracterizează printr-un nivel ridicat de formare a acestei faze. În continuare, pe baza rezultatelor obținute, am împărțit subiecții în grupuri corespunzătoare simptomelor selectate de epuizare emoțională (Fig. 4). Și, de asemenea, pentru o percepție și înțelegere mai convenabilă a informațiilor, am

schimbat gradul de coerență al simptomelor de burnout emoțional la niveluri - ridicat, mediu și scăzut.

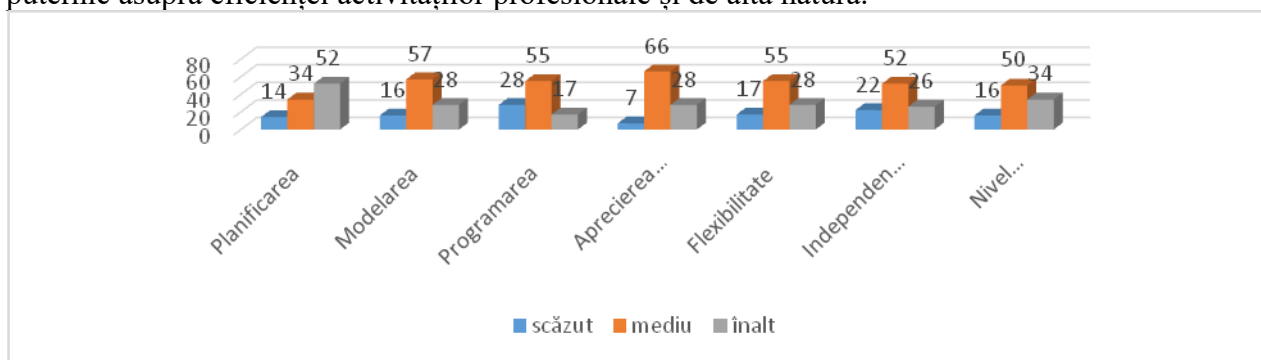


**Figura 4. Frecvența rezultatelor cu privire la simptomele burnout (chestionarul Nivelul de burnout emoțional (B.B.Boïko)**

Prevalența simptomului „Răspuns emoțional selectiv inadecvat” a fost constatată la majoritatea cadrelor didactice, în număr de 60% (60 persoane). La 27% (27 persoane), acest simptom a fost dezvoltat a fi în curs de dezvoltare, iar la 13% respondenți (13 persoane) - acest simptom nu s-a dezvoltat. Trebuie remarcat un simptom care este aproape similar în saturare - reducerea sarcinilor profesionale. 48% dintre cadrele didactice (48 persoane) au dovedit că acest simptom s-a dezvoltat. Pentru un simptom care se află în faza de dezvoltare, au fost repartizați 27% respondenți (27 persoane), iar 25% (25 persoane) rămân cu acest simptom nedezvoltat. Simptomul „deficitului emoțional” a fost identificat la 39% de respondenți (39 persoane) ca simptom stabilit, în curs de dezvoltare - 24% (24 persoane), iar nedezvoltat - la 37% (37 persoane). Simptomul se poate intensifica treptat și capătă o formă mai complexă, când emoțiile pozitive vor apărea din ce în ce mai rar și mai des negative. De asemenea, simptomul „deficitului emoțional” poate fi completat de astfel de emoții - asprime, grosolanie, iritabilitate, resentimente și mofturi. Simptomul „detașării personale sau depersonalizării” include 25% dintre cadrele didactice (25 persoane) care au un simptom dezvoltat, un simptom în curs de dezvoltare - 25% respondenți (25 persoane) și unul nedezvoltat - 50% de subiecți (50 persoane). Sindromul „extinderii sferei de economie a emoțiilor” se observă la 28% (28 persoane) - un simptom existent, la 34% respondenți (34 persoane) - un simptom în curs de dezvoltare, și nedezvoltat - la 38% de subiecți (38 persoane). O astfel de dovadă a epuizării emoționale apare atunci când această formă de protecție este efectuată în afara domeniului profesional - în comunicarea cu rudele, prietenii și cunoștințele. Simptomul „experimentării unor circumstanțe psihotraumatice” este depistat la 24% (24 persoane) ca simptom existent, ca simptom în curs de dezvoltare la 18% (18 persoane), iar pentru nedezvoltat - 58% (58 persoane). Acest simptom se manifestă printr-o conștientizare din ce în ce mai mare a factorilor psiho-traumatici ai activității profesionale, care sunt dificili sau complet inamovibili. Simptomul de „anxietate și depresie”: 19% (19 persoane) - un simptom dezvoltat, 31% (31 persoane) - un simptom în curs de dezvoltare și un simptom neformat - 50% (50 persoane). Simptomul se găsește în legătură cu activitatea profesională în circumstanțe deosebit de complicate, determinând epuizarea emoțională ca mijloc de protecție psihologică. Acest simptom, probabil, este punctul extrem în formarea tensiunii anxioase în dezvoltarea epuizării emoționale. Simptomul de „dezorientare emoțională și morală” include, la rândul său, 20% (20 persoane) - în simptomul dezvoltat, 26% (26 persoane) - în simptomul în curs de dezvoltare, iar simptomul nedezvoltat - 54% (54 persoane). Simptomul „detașării emoționale” include 36% (36 persoane) în simptomul dezvoltat, 32% (32 persoane) în simptomul în curs de dezvoltare și 32% (32 persoane) în simptomul neformat. Simptomul „tulburărilor psihosomatice și psiho-vegetative” include 15% (15 persoane) - un simptom existent, 11% persoane (11 persoane) - un simptom în curs de dezvoltare, iar nu unul stabilit - 74% (74 persoane). După cum sugerează și numele, simptomul se manifestă la nivelul bunăstării fizice și psihice. Simptomul „prins într-o cușcă” se manifestă la 11% (11 persoane) - un simptom existent, 18% (18 persoane) - un simptom în curs de dezvoltare și un simptom neformat - 71%

(71 persoane). Acest simptom poate să nu apară în toate cazurile, deși este o continuare logică a dezvoltării stresului. Simptomul „nemulțumirii de sine” contează și se manifestă la cel mai mic număr de cadre didactice studiate. Și anume, 6% (6 persoane) au avut un simptom dezvoltat, 21% (21 persoane) au avut un simptom în curs de dezvoltare și un simptom care nu sa dezvoltat - la 73% (73 persoane).

Chestionarul Stilul de autocontrol (B.И.Моросанова) a fost administrat pentru a determina particularitățile autocontrolului la angajații din domeniul educațional. Rezultatele obținute sunt prezentate în figura 5. Din datele prezentate în figură, observăm că la subiecții cercetați, aproape la toate scalele predomină nivelul mediu, în afară de planificare, la care predomină nivelul înalt. 52% (52 persoane) sunt caracterizate de cote ridicate de dezvoltare la „planificare”. 34% (34 persoane) au demonstrat un nivel mediu de dezvoltare a acestui mod de autocontrol. Și doar 14% (14 persoane) au un nivel scăzut de dezvoltare a „planificării”. lor, pot avea un impact negativ puternic asupra eficienței activităților profesionale și de altă natură.



**Figura 5. Frecvența rezultatelor cu privire la autocontrol** (chestionarul Stilul de autocontrol (B.И.Моросанова))

La 57% de respondenți (57 persoane), a fost dezvoltat un nivel mediu de dezvoltare a unui astfel de proces de autoreglare precum „modelarea”. 28% dintre cadrele didactice (28 persoane) au fost diagnosticate cu un nivel ridicat de dezvoltare a procesului de autoreglare menționat mai sus. Un nivel scăzut de dezvoltare a „modelării” a fost constatat la 16% (16 persoane). Mai mult de jumătate dintre subiecții cercetați tind să evalueze obiectiv condițiile pentru atingerea scopului, ceea ce le permite, în cea mai mare parte, să obțină rezultatele dorite. 55% (55 persoane) au demonstrat un nivel mediu de dezvoltare la scala „programare”. Un nivel scăzut de dezvoltare a procesului de menționat anterior a fost constatat la 28% (28 persoane). 17% (17 persoane) dintre respondenți au un nivel ridicat de dezvoltare a „programării”. Studiul a arătat că 66% (66 persoane) se caracterizează printr-un nivel mediu de dezvoltare a unui astfel de proces de reglementare precum „evaluarea rezultatelor”. 28% (28 persoane) au un nivel ridicat al procesului de reglementare menționat mai sus. Și doar 7% (7 persoane) au constatat un nivel scăzut de dezvoltare a „evaluării rezultatelor”. 55% (55 persoane) au fost diagnosticați cu un nivel mediu de dezvoltare la scala proprietăților personale de autocontrol „flexibilitate”. Nivel ridicat de dezvoltare „flexibilitatea” a fost depistată la 28% (28 persoane). 17 cadre didactice (17%) au arătat un nivel scăzut de dezvoltare a „flexibilității”. La 52 de cadre didactice (52%) s-a înregistrat un nivel mediu de dezvoltare a „independenței” personale. Un nivel ridicat de dezvoltare a „independenței” a fost relevat la 26 persoane (26%). La 22 dintre respondenți (22%) am constatat un nivel scăzut de dezvoltare la „independență”.

De asemenea, am identificat nivelul general de „autocontrol” al cadrelor didactice. Nivelul mediu de dezvoltare a acestui parametru a fost constatat la 50 de persoane (50%). 34 de subiecți (34%) au fost diagnosticați cu un nivel ridicat de dezvoltare de „autocontrol”. Nivelul scăzut a fost înregistrată la 16 persoane (16%). Putem concluziona că jumătate dintre cadrele didactice sunt înclinate spre independență, răspuns flexibil și adecvat la condițiile în schimbare, profesionale. Avansarea și atingerea scopului acestora se caracterizează printr-un grad suficient de conștientizare. Nivelul ridicat de dezvoltare a autocontrolului indică faptul că, cu o motivație ridicată de realizare, cadrele didactice din lotul investigational își formează un stil de autoreglare

care le permite să compenseze influența caracteristicilor personale, a trăsăturilor caracterologice care împiedică atingerea rezultatului dorit. Ele stăpânesc cu ușurință noi tipuri de activitate, se simt încrezători în situații nefamiliare și demonstrează un succes stabil. Nivelul scăzut al autocontrolului mărturisește lipsa de formare la cadrele didactice a nevoii de planificare și programare conștientă a comportamentului și activității lor. Ele depind de circumstanțele și opiniile celorlalți, se caracterizează printr-o capacitate redusă de a compensa trăsăturile de personalitate care sunt nefavorabile pentru atingerea scopurilor propuse.

Analiza statistică a datelor a făcut posibilă stabilirea legăturilor între fazele de burnout emoțional și procesele de autocontrol și particularitățile autocontrolului. Legături inverse, corelații negative au fost stabilite dintre fazele de „simulare” și „rezistență” și „epuizare” ( $r=-0,472$ ,  $p\leq 0,01$  și respectiv  $r=-0,346$ ,  $p\leq 0,01$ ).

În continuare vom analiza mai detaliat legătura dintre simptomele burnout-ului și autocontrol și proprietățile autocontrolului. A fost stabilită o relație inversă între „flexibilitatea” autocontrolului și simptomul burnout „anxietate și depresie” ( $r=-0,299$ ,  $p\leq 0,05$ ). Dezvoltarea unui astfel de proces de autoreglare precum „modelarea” corelează negativ cu simptomul arderii emoționale „răspunsul emoțional selectiv inadecvat” ( $r=-0,45$ ,  $p\leq 0,01$ ). Au fost depistate relații semnificative invers proporționale dintre „modelare”, ca particularitate a autocontrolului, și simptomul „extinderea sferei emoțiilor” ( $r=-0,37$ ,  $p\leq 0,01$ ), ceea ce decurge logic din cele enunțate mai sus. Legătura inversă a simptomului „extindere a sferei emoțiilor” a fost stabilită și cu procesul de autocontrol al „evaluării rezultatelor” ( $r=-0,315$ ,  $p\leq 0,05$ ). Cadrele didactice nu își observă greșelile, manifestă non-critică față de propriile acțiuni. Drept urmare, s-ar putea să nu realizeze că epuizarea emoțională începe să aibă un impact negativ asupra vieții lor personale: în comunicarea cu rudele și prietenii. În plus, inadecvarea evaluării asupra lor înșiși și a rezultatelor activităților lor duce inevitabil la o deteriorare a calității muncii și la o creștere a volumului acesteia, ceea ce duce la o deteriorare a stării lor și la apariția de noi probleme.

Un astfel de simptom precum *deficitul emoțional* are o legătură inversă cu o serie de procese de autocontrol: „planificare” ( $r=-0,287$ ,  $p\leq 0,05$ ), „modelare” ( $r=-0,469$ ,  $p\leq 0,01$ ), „programare” ( $r=-0,284$ ,  $p\leq 0,05$ ), precum și cu nivelul general de autoreglare a comportamentului ( $r=-0,387$ ,  $p\leq 0,01$ ). Acest fapt indică faptul că cadrele didactice care au un nivel scăzut de dezvoltare a autocontrolului, proceselor de reglare ajung în ultima fază a burnout-ului - „epuizare”. Simptomul de mai sus indică faptul că cadrele didactice au dificultăți în a împărtăși și a empatiza cu colegii și subalternii lor. Epuizarea emoțională nu mai poate rămâne imperceptibilă nici pentru respondenții înșiși, nici pentru oamenii din jurul lor.

S-a dezvăluit o relație directă, pozitivă între proprietățile personale de autocontrol „independență”, „flexibilitate” și „detașare emoțională” ( $r=0,288$ ,  $p\leq 0,05$  și respectiv  $r=0,337$ ,  $p\leq 0,01$ ). O situație similară se observă cu privire la un astfel de simptom ca „detașarea personală”. Acest simptom este corelat pozitiv cu particularitatea autocontrolului „independență” ( $r=0,292$ ,  $p\leq 0,05$ ). Dezvoltarea autonomiei de autocontrol, atunci când este imposibil de a face față stresului psiho-emoțional în creștere, se manifestă printr-o raționalizare „pervertită”: cadrele didactice încep să afirme că comunicarea cu colegii nu este interesantă, nu aduce satisfacție și nu este valoroasă. A fost stabilită o relație inversă a „tulburărilor psihosomatice și psihovegetative” cu „evaluarea rezultatelor” și „flexibilitate” ( $r=-0,322$ ,  $p\leq 0,05$  și  $r=-0,352$ ,  $p\leq 0,01$ , respectiv). Astfel, ipoteza s-a confirmat: există relație între burnout, fazele, simptomele acestuia și nivelul de autocontrol la angajații din domeniul educațional: burnoutul și simptomele acestuia la nivel înalt vor corela cu un nivel scăzut de autocontrol, iar nivelurile scăzute ale burnoutului și simptoamelor vor corela cu nivelul înalt al autocontrolului.

Concluzii: cadrele didactice cu diferite niveluri de autoreglare a comportamentului au trăsături de burnout emoțional, care constau într-o severitate mai mare a indicatorilor de burnout emoțional în fazele de „rezistență” și „epuizare”. La angajații din domeniul educațional cu un nivel scăzut de dezvoltare a proceselor de autocontrol „modelarea” și indicatori mai pronunțați ai epuizării emoționale în faza de „epuizare”; la cadrele didactice cu un nivel scăzut de dezvoltare a „programării”, precum și prezența legăturilor nivelelor scăzute și medii la fazele de



„rezistență” și de „epuizare” și un complex de simptome a burnout-ului cu procesele autocontrolului personal.

#### **Bibliografia:**

1. BHARWANEY, G. *Reziliența emoțională. Învăță cum să devii adaptabil și să-ți atingi potențialul maxim*. Iași: Polirom, 2020. pp. 28-29
2. BOURNE, E. *Anxietatea și fobia*. Tr. de C. Olteanu. București: ALL. 2019. 574 p.
3. FENGLER J. *Burnout. Strategii pentru prevenirea epuizării profesionale*. București: Trei, 2016. 152 p.
4. HERDEA V., BRÎNZĂ I.-L. *Sindromul burnout*. București: Almatea, 2018. 90 p.
5. NEGOVAN, V., DINCĂ, M. *Evaluarea psihologică în context educațional*. București: TREI, 2015. pp. 311-313.
6. VRASTI, R. *Reglarea emoțională și importanța ei clinică*, București: ALL. 2015. 140 p.
7. БОЙКО, В. В. *Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении* / В. В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 305 с.

**CZU 159.942:159.922.77**

### **DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ A COPIILOR: DIFERENȚE DE GEN**

**Daniela CAZACU**, dr., conf. univ.,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova.

***Abstract:** The article is a study, aimed to investigate objective the socio-emotional development of children. The socio-emotional skills is a product of emotional development and social learning. This article reports on social and affective differences in boys and girls.*

Într-o lume plină de roluri, copiii încearcă și învață, încă de la vârste foarte mici, ce înseamnă să fii băiat sau fată, fiind expuși la mulți factori care le influențează în mod direct comportamentul și atitudinile cu privire la rolurile de gen. Acestea se învață pentru prima oară în mediul de acasă, prin interacțiunea cu membrii familiei și apropiații lor, și sunt apoi întărite și menținute de grupul de prieteni, de mediul grădiniței/școlii, de mass media [6].

Alături de dezvoltarea competențelor cognitive și dezvoltarea sănătoasă a corpului, copiii au nevoie să-și dezvolte în cât mai multe contexte inteligența emoțională. Învățarea socio-emoțională este un element primordial în dezvoltarea copiilor, facilitând înțelegerea emoțiilor și asigurând relații armonioase cu ceilalți. James Comer, specialist în dezvoltarea copiilor la Școala de Medicină a Universității Yale, a introdus conceptul de învățare socio-emoțională în anul 1968, iar în prezent, conceptul de învățare socio-emoțională se dezvoltă și se extinde [4].

Competențele emoționale, mai exact capacitatea de a recunoaște, exprima, înțelege și regla emoțiile se conturează treptat, în funcție de etapa de vârstă a copilului. Pentru a înțelege toate aceste mecanisme este necesar ca mai întâi să cunoaștem care sunt elementele specifice în achiziționarea competențelor emoționale.

La vârsta de 0-2 ani un copil:

- își exprimă emoțiile cel mai frecvent prin plâns și prin zâmbete spontane. Treptat se transformă în zâmbete sociale (aproximativ la 3-6 săptămâni);
- în primele 6 luni de viață principala achiziție la nivel emoțional este sentimentul de frică. Mai exact frica de persoane pe care nu le cunoaște și pe care le respinge întorcând privirea și refuzând să fie luat în brațe;
- până la 2 ani reglarea emoțională se realizează prin comportamente de genul suptului degetului, a suzetei, atașarea frecventă la sân și căutarea suportului din partea adultului chiar și printr-o simplă privire.

La vârsta de 2-4 ani un copil:

- încep să discute despre propriile emoții, ceea ce înseamnă că încep și să le recunoască și să înțeleagă cauzele emoțiilor de bază. Nu pot să înțeleagă că ceea ce produce o anumită emoție nu este situația de viață în sine ci interpretarea cognitivă pe care fiecare o acordă situației;
- pot pricepe legătura dintre cauză și efect în fraza ”dacă ... atunci”;
- identifică expresiile faciale asociate emoțiilor de bază (bucurie, tristețe, furie și frică);
- se angajează în ”lupte pentru putere” care conduc la accese de furie;
- manifestă teamă de separare;
- apelează la comportamente de autoreglaj emoțional precum căutarea suportului adultului.

La vârsta de 4-5 ani un copil:

- identifică expresiile faciale asociate emoțiilor precum bucurie, tristețe, furie, frică, rușine, mândrie, vină;
- au capacitatea să identifice emoțiile și după alți indicatori cum ar fi tonul vocii;
- pot împărți trăirile emoționale în pozitive (”bune”) și dureroase (”rele”);
- utilizează etichete verbale pentru diverse emoții care se diferențiază mai greu între ele („nu sunt supărat, sunt îngrijorat”);
- nu pot înțelege faptul că o persoană poate simți două emoții în același timp. De exemplu, poate fi tristă și furioasă;
- încă atribuie emoțiilor factori externi. Nu pot să înțeleagă că emoțiile sunt produse de interpretarea cognitivă pe care o acordă situației în fapt;
- pot înțelege impactul pozitiv sau negativ al exprimării unei emoții;
- sunt interesați să exploreze emoțiile celorlalți (”mami, de ce plângi?” sau „de ce esti trist, tati?”);
- încep să înțeleagă că aceeași situație poate fi o sursă de emoții diferite pentru persoane diferite. De exemplu, câștigătorul concursului e fericit, iar cel care a pierdut e trist;
- sunt capabili să tolereze trăirile frustrante care nu au o soluție imediată. Dacă sunt la medic și le este foame pot aștepta fără să se enerveze până se termină consultul;
- reglarea emoțională se realizează mai ușor pentru că pot interioriza regulile sociale și familiale și pentru că sunt capabili să identifice soluții adecvate la problemele cu care se confruntă (raționalizarea sau minimalizarea).

La vârsta de 5-7 ani un copil:

- identifică și denumesc majoritatea emoțiilor pentru că au limbajul bine dezvoltat;
- devin critici și nu agreează eșecul, motiv pentru care este recomandată stimularea competitivității cu ei înșiși și nu cu alți copii;
- își dezvoltă empatia, adică abilitatea de a înțelege emoțiile celorlalți;
- încep să își formeze simțul moralității și înțeleg termeni abstracți ca: onestitate, corectitudine, moralitate;
- manifestă teamă de separare când nu sunt alături de persoanele semnificative din viața lor în situații critice (de exemplu, când schimbă grădinița sau când dorm în altă parte decât acasă);
- înțeleg că emoțiile sunt produse de interpretarea cognitivă pe care o acordă situației în fapt, adică ceea ce gândim noi despre ele;



- sunt capabili să își elaboreze propriile reguli de reglaj emoțional în diverse situații de joc, de interacțiuni sociale și uneori aceste reguli sunt complexe;
- apreciază prietenii de aceeași vârstă dar continuă să apeleze la adulți pentru ajutor [1].

Trăirile unui copil sunt extrem de profunde, indiferent că și le exprimă în cadrul jocurilor, activităților educative sau când trebuie să ducă la bun sfârșit unele sarcini în familie, acestea exercitând o influență puternică asupra conduitei sale. Din acest motiv, cei mici trebuie să învețe ce înseamnă ceea ce simt, pentru că doar așa pot vorbi despre acest lucru, făcând deosebire între sentimentele lor și exprimarea acestora externă, fiind capabili să identifice emoțiile din expresia facială a unei persoane și reușind cu succes să-i răspundă într-un mod adecvat.

Astfel, există câteva competențe emoționale specifice, pe care trebuie să le aibă în vedere un educator sau un părinte care dorește să se asigure că micuțul reușește să evolueze în acest sens:

- recunoașterea emoțiilor;
- exprimarea emoțiilor;
- înțelegerea emoțiilor;
- reglarea/autoreglarea emoțiilor.

Competențele sociale dezvoltate în perioada preșcolară sunt:

- complianța la reguli;
- inițierea și menținerea unei relații;
- integrarea într-un grup de prieteni.

Dintre caracteristicile dezvoltării socio-emoționale la vârsta preșcolară pot fi amintite:

- copilul încearcă să se identifice cu modelele oferite de părinții săi;
- pentru a contracara criza de opoziție, prichindelul are nevoie de independență, acest lucru generând conduite pozitive;
- acum apar diferite sentimente morale, cum ar fi rușinea, mulțumirea când este lăudat, atașamentul, dragostea pentru frați, prietenia
- în jurul vârstei de 4-5 ani apar reușitele de autocontrol, încrederea în forțele proprii, stăpânirea emoțiilor, conștientizarea regulilor de comportament și a normelor de conviețuire în societate etc.[2].

Stereotipurile de gen influențează în mod direct manifestarea emoțională a copiilor. Manifestarea stereotipurilor de gen apare destul de timpuriu la copii. Astfel, fetele sunt încurajate să manifeste un comportament mai puțin activ, mai lipsit de agresiune fizică, furie decât băieții. Mamele se simt mai confortabil să discute cu fetele subiecte legate de exprimarea emoțiilor, iar cu băieții îndreaptă discuția mai curând către consecințele emoțiilor decât către experimentarea stărilor emoționale.

Teoria despre diferențele de gen a lui Chodorow ne ajută să înțelegem de ce stereotipurile de gen ale părinților influențează dezvoltarea abilităților emoționale ale copiilor. Astfel, mamele au tendința să privească fetele ca pe o "extensie" a lor, în timp ce băieții sunt priviți diferit. Ca urmare a acestui fapt, băieții vor fi mai mult încurajați, comparativ cu fetele, să întărească legătura cu mamele și să-și reprime capacitățile de relaționare cu ceilalți. În schimb, fetele sunt în general mai conectate cu ceilalți [7].

Bebelușii sunt în mod instinctiv, ființe sociale. La numai câteva ore de la naștere, bebelușul manifestă interes față de mama sa, uitându-se adânc în ochii acesteia. Pupilele mari, de culoare închisă, dilatate de la hormonii de stres latenți, eliberați de corpul său în timpul nașterii, țintesc ochii mamei. Nou născuții sunt total neajutorați fără grija părinților, iar acel contact vizual de la pupilă la pupilă- este, probabil, cea mai rapidă cale de a-i face pe părinți să se îndrăgostească de ei.

Conștientizând importanța acestui contact vizual timpuriu, nu este de mirare că atât băieții cât și fetele nou-născuți, se angajează în acesta în mod egal. Un studiu realizat încă în anul 2004 a demonstrat că nu există nici o diferență între băieți și fete imediat după naștere [3].

Un studiu realizat în Universitatea Cambridge de către psihologul Simon Baron-Cohen și echipa sa a demonstrat că fetele sunt programate mai mult pentru interacțiuni sociale pe când băieții, pentru obiecte și interese din sfera mecanicii. Un alt studiu realizat în 1996 de cercetătorii canadieni au descoperit că la 11 săptămâni, atât băieții cât și fetele se uitau mai mult la o jucărie colorată decât la chipul mamei [apud. 3]. Un alt studiu a descoperit că băieții prin comparație cu fetele acordă o mai mare atenție fețelor decât figurilor geometrice. Băieții sunt mai irascibili, mai ușor de perturbat și mai greu de calmat decât fetițele. Băieții nou-născuți prin comparație cu fetele, produc o creștere mai mare a hormonului stresului, cortizolul, atunci când sunt deranjați de un stimul ori de vreo schimbare socială nedorită.

Un studiu realizat de către cercetătorii J. Haviland și C. Malatesta au realizat că părinții depun mai multe eforturi pentru a gestiona emoțiile băieților. Între 3 și 6 luni, fetele și băieții încep să difere în ceea ce privește varietatea expresiilor feței pe care le arată. Fetele din această categorie de vârstă ridică mai des din sprâncene, au mai des gura relaxată, precum și limba în mișcare.

Perioada preșcolară este optimă din punctul de vedere al achizițiilor socio-emoționale. Abilitățile sociale și emoționale au un rol foarte important în viața noastră. De aceea, este foarte important ca părinții și educatorii să valorizeze potențialul abordării diferențelor de gen în dezvoltarea abilităților emoționale la copiii mici prin activități care să sprijine și să ofere suport și oportunități în mod adecvat, fără a crea limitări de stereotipuri de gen[6].

O primă activitate de dezvoltare socio-emoțională se numește „Termometrul emoțiilor” și are scopul de a construi împreună cu copilul un instrument, un „termometru” care să îl ajute să exprime la ce intensitate este emoția lor negativă (furia, în special) la un moment dat și să găsească alternative sănătoase de răspuns în locul strigătelor, cuvintelor urâte sau al trântitului ușilor.

Astfel, se desenează un termometru cu trei niveluri exprimate prin culorile verde, galben și roșu. Culoarea roșie este cea care exprimă nivelul maxim de intensitate al emoției. Atunci când experimentăm cu putere o emoție negativă, este necesar să ne oprim. STOP spune și culoarea roșie a semaforului. Oprește-te, respiră adânc și numără până la 10. Culoarea galbenă înseamnă să exprimăm problema și ceea ce simțim împreună cu copilul, să ne gândim la consecințele faptelor noastre și să ne utilizăm creativitatea în găsirea soluției la problema cu care ne confruntăm. Culoarea verde înseamnă să acționezi, să încerci planul cel mai bun. Termometrul poate fi lipit într-un loc vizibil și aceste abilități pot fi exersate ori de câte ori situația emoțională o impune.

O altă activitate care vizează exprimarea fricii la copii se numește „Balaurul fricii”. Împreună cu copilul desenăm pe o coală A3 un balaur sau o arătare hidoasă, putem lăsa creativitatea să se manifeste. În jurul balaurului lipim cu postit-uri toate fricile pe care copilul le are: de întuneric, apă, înălțime, moarte, note mici, eșec etc. Este important ca el să exprime cât mai multe dintre fricile pe care le are. După ce acestea au fost lipite în jurul balaurului, copilul își imaginează că el este cavalerul care va trebui să se lupte cu balaurul care se hrănește din fricile lui: Ce arme are?, Ce variante poate găsi pentru a-l învinge? La final, aducem în discuție toate lucrurile pe care „balaurul fricii” ne împiedică să le facem și ce alternative găsim pentru a ne depăși fricile [5].

#### **BIBLIOGRAFIE:**

1. BUJA,C. Dezvoltarea abilităților emoționale pe categorii de varsta. Accesat:<http://www.cristinabuja.ro/dezvoltarea-abilitatilor-emotionale-pe-categorii-de-varsta/>
2. Dezvoltarea socio-emoțională a copiilor preșcolari - Informații utile părinților și educatorilor. Accesat: <https://www.babyneeds.ro/blog/dezvoltarea-socio-emotionala-a-copiilor-prescolari-informatii-utile-parintilor-si-educatorilor.htm>
3. ELIOT, L. Creierul roz, creierul bleu: cum micile diferențe ajung să fie prăpăstii perturbatoare-și ce putem face în această privință/ Lise Eliot ; trad.: Maria Letiția Chiruliță. – București : Editura Trei, 2001. PP.119-124

4. Învățarea socio-emoțională: CE, CUM și DE CE într-o lume schimbătoare. Accesat: <https://www.kinderpedia.co/ro/invatarea-socio-emotionala.html>
5. ROTARU, A. Patru activități de dezvoltare socio-emoțională pentru copii. Accesat: <https://ziarullumina.ro/societate/psihologie/patru-activitati-de-dezvoltare-socio-emotionala-pentru-copii-156064.html>
6. STANCU, N. Diferențele de gen și dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale copiilor. Accesat: <https://didactica.genesis.ro/diferentele-dezvoltarea-abilitatilor-emotionale-sociale-copiilor/>

CZU 159.947.3:316.622

## ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ

**Анна КРУТОЛЕВИЧ**, кандидат психологических наук, доцент,  
**Мария КАЕШКО**, студент,  
Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины,  
Гомель, Беларусь

***Annotation:** In modern realities, a common problem, along with such phenomena as depression, stress, is the problem of co-dependent behavior. This problem is exacerbated by the fact that a clear idea of codependency has not been formed in the ordinary consciousness of people. If in a situation with depression a person can clearly understand his problem and the need to get professional help in solving it, then codependency may not be perceived and identified as a problem that needs to be addressed.*

***Keywords:** codependency, codependent behavior, coping, coping strategies, relationship.*

Актуальность исследования. В современных реалиях распространенной проблемой, наряду с такими феноменами, как депрессия, стресс, выступает проблема созависимого поведения. Данную проблему усугубляет то, что в обыденном сознании людей не сформировано четкое представление о созависимости. Если в ситуации с депрессией человек может четко осознать свою проблему и необходимость получить профессиональную помощь в ее решении, то созависимость может не восприниматься и не идентифицироваться как проблема, которую необходимо решать. Между тем доказано, что проблема созависимого поведения является достаточно серьезной и достигает широких масштабов в мировом сообществе. Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд приводят данные, согласно которым 98% американцев имеют высокий уровень созависимости [3, с. 12]. На постсоветском пространстве подобных исследований не проводилось, но можно предположить, что данная проблема также актуальна и в нашем социуме.

Созависимое поведение – это дисфункциональная модель поведения в отношениях, при которой один человек (созависимый) полностью сосредоточен, заиклен, на интересах другого и на его жизни, старается контролировать его действия и поведение, каким бы то ни было способом манипулировать им, пытается оказать на него воздействие с целью его «перевоспитать», испытывает навязчивую потребность заботиться о другом человеке и переживает сильное беспокойство по поводу его благополучия, одновременно при этом чувствует себя жертвой и в душе, тайно обвиняет другого человека во всех своих жизненных несчастьях. Наиболее предрасположены к созависимому поведению лица, которые выросли или же живут в дисфункциональных семьях. В основном, склонны к этому недугу жены химически зависимых индивидов. Долгое пребывание в состоянии созависимости может стать

причиной развития различного рода заболеваний, как психических, так и соматических. Такой человек может полностью утратить себя как личность, что отражается на его повседневной жизни, а также на работе, отношения с близкими и друзьями.

Термин «копинг» происходит от английского слова «coping», которое в отечественной психологии переводится как «совладание» и означает поведенческие, когнитивные и эмоциональные действия человека, предпринимаемые им для преодоления трудных ситуаций и адаптации к новым жизненным условиям. Данное понятие впервые было использовано Л. Мерфи в 1962 г. в контексте исследований способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития [2, с. 388].

Таким образом, копинг-стратегии – это актуальные эмоциональные, когнитивные, поведенческие способы совладания с трудными жизненными ситуациями. На сегодняшний день различными исследователями выделено более 400 стратегий преодоления жизненных трудностей и предпринято множество попыток их классификации, однако общепринятая классификация пока отсутствует. Первая классификация копинг-стратегий принадлежит основоположникам их исследования Р. Лазарусу и С. Фолкману, которые предложили выделять среди копинг-стратегий, фокусированные на решении проблемы и фокусированные на эмоциях [1, с. 331]. Однако наиболее основанной является классификация копинг-стратегий, рассматривающая когнитивные, поведенческие и эмоционально-ориентированные копинг-стратегии. Исследователи сходятся во мнении, что наиболее эффективным является использование различных копинг-стратегий в зависимости от ситуации, поскольку в некоторых ситуациях человек может самостоятельно справиться с возникшими проблемами, в других же ему может потребоваться поддержка окружающих, в третьих обстоятельствах он просто может избежать столкновения с проблемной ситуацией, заранее подумав о ее негативных последствиях. Это говорит о том, что не существует единственно универсальной копинг-стратегии, которая была бы конструктивной в любых ситуациях. Однако наименее конструктивной копинг-стратегией, по мнению большинства авторов, является «избегание», в то время как более конструктивной «планирование решения проблемы», «положительная переоценка».

Цель исследования: выявить и охарактеризовать взаимосвязь созависимого поведения и копинг-стратегий. База исследования: УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» 65 человек в возрасте от 20 до 27 лет.

Для решения поставленных задач использованы следующие методы: теоретические: анализ и обобщение научной и методической литературы по теме исследования, метод структуризации фактического материала, сравнительно-сопоставительный анализ, систематизация, аналогия, синтез, обобщение; эмпирические: опросник; методы обработки и интерпретации данных: методы количественного и качественного описания данных; методы математической статистики: коэффициент корреляции Пирсона.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и цель исследования определили состав психодиагностического инструментария:

- тест на созависимость (Дж. Уайнхолд, Б. Уайнхолд);
- методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхана).

Для выявления взаимосвязи созависимого поведения и копинг-стратегий у студентов, полученных по методикам: тест на созависимость (Дж. Уайнхолд, Б. Уайнхолд); методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхана) был осуществлен корреляционный анализ с помощью коэффициента Пирсона. На первом этапе исследования была осуществлена диагностика созависимого поведения с помощью теста на созависимость (Дж. Уайнхолд, Б. Уайнхолд). Среднее арифметическое,

стандартное отклонение, минимальное и максимальное значение, полученные по тесту на созависимость (Дж. Уайнхолд, Б. Уайнхолд).

**Таблица 1.1 – Среднее арифметическое, стандартное отклонение, минимальное и максимальное значение данных по тесту на созависимость (Дж. Уайнхолд, Б. Уайнхолд).**

Показатели	
Минимальное значение ( $M_{\min}$ )	25
Максимальное значение ( $M_{\max}$ )	58
Среднее значение ( $M_{\text{ср}}$ )	43,22
Стандартное отклонение (S)	8,443

Анализ данных, представленных в таблице 1.1, показал, что по шкале «созависимое поведение» минимальное значение  $M_{\min}= 25$ , максимальное значение  $M_{\max} = 58$ , среднее значение  $M_{\text{ср}}= 43,22$ , стандартное отклонение  $S = 8,443$ .

Далее была осуществлена диагностика копинг-стратегий с помощью методики «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхана). Среднее арифметическое, стандартное отклонение, минимальное и максимальное значение, полученные по методике «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхана).

**Таблица 1.2 – Среднее арифметическое, стандартное отклонение, минимальное и максимальное значение данных по методике «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхана)**

Шкалы	Показатели			
	( $M_{\min}$ )	( $M_{\max}$ )	( $M_{\text{ср}}$ )	(S)
Разрешение проблем	15	32	23,88	4,631
Поиск социальной поддержки	13	32	20,78	5,187
Избегание проблем	13	32	20,13	4,438

Анализ данных, представленных в таблице 1.2, показал, что по шкале «разрешение проблем» минимальное значение  $M_{\min}= 15$ , максимальное значение  $M_{\max} = 32$ , среднее значение  $M_{\text{ср}}= 23,88$ , стандартное отклонение  $S = 4,631$ ; по шкале «поиск социальной поддержки» минимальное значение  $M_{\min}= 13$ , максимальное значение  $M_{\max} = 32$ , среднее значение  $M_{\text{ср}}= 20,78$ , стандартное отклонение  $S = 5,187$ ; по шкале «избегание проблем» минимальное значение  $M_{\min}= 13$ , максимальное значение  $M_{\max} = 32$ , среднее значение  $M_{\text{ср}}= 20,13$ , стандартное отклонение  $S = 4,438$ .

Заключительный этап был направлен на выявление взаимосвязи между созависимым поведением и копинг-стратегиями. С этой целью была осуществлена статистическая обработка данных с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Данный коэффициент предназначен для расчета силы и направления взаимосвязи между переменными исследования. Коэффициент корреляции принимает значения от -1 до +1. Чем выше значение коэффициента корреляции, тем больше зависимость между величинами.

Производился анализ взаимосвязи созависимого поведения и копинг-стратегий у студентов, полученных по методикам: тест на созависимость (Дж. Уайнхолд, Б. Уайнхолд); методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхана). Результаты данного анализа представлены в таблице 1.3.

**Таблица 1.3 – Корреляционный анализ параметров созависимого поведения и копинг-стратегий у студентов**

Фактор	Коэффициент корреляции $r$		
	Разрешение проблемы	Поиск социальной поддержки	Избегание проблем
Созависимое поведение	-,142 $p = ,132$	-,177 $p = ,081$	-,001 $p = ,496$

Анализ данных, представленных в таблице 1.3, показал, что в ходе корреляционного анализа с помощью коэффициента корреляции Пирсона, получены следующие результаты:

- между созависимым поведением и копинг-стратегией «разрешение проблемы» получен коэффициент корреляции  $r = ,142$  при  $p = ,132$ , что свидетельствует об отсутствии взаимосвязи между этими параметрами;

- между созависимым поведением и копинг-стратегией «поиск социальной поддержки» получен коэффициент корреляции  $r = ,177$  при  $p = 0,081$ , что указывает на тенденцию слабой взаимосвязи изучаемых параметров. Можно сделать вывод, чем выше уровень созависимого поведения, тем выше уровень использования копинг-стратегии «социальная поддержка» и наоборот, чем ниже уровень созависимого поведения, тем ниже уровень использования копинг-стратегии «социальная поддержка»);

- между созависимым поведением и копинг-стратегией «избегание проблем» получен коэффициент корреляции  $r = ,001$  при  $p = ,496$ , что свидетельствует об отсутствии взаимосвязи между этими параметрами.

Полученные результаты указывают на то, что прослеживается незначительная, но все же некоторая взаимосвязь тенденция к взаимосвязи между созависимым поведением и копинг-стратегией «поиск социальной поддержки».

Это означает, что чем выше уровень созависимого поведения, чем более студенты поглощены и зависимы в эмоциональном, социальном, физическом плане от другого человека, чем более не способны отличить свои мысли и чувства от мыслей и чувств других, чем более связывают смысл своей жизни с отношениями с партнером, при этом сосредотачивая внимание на жизнедеятельности партнера, чем более зависимы от другого человека и не представляют своей жизни вне сложившихся отношений, чем более не способны расставлять психологические границы, чем более выражено они чужие проблемы воспринимают как свои собственные, при этом испытывают чувство

вины за проблемы других людей, чем более стремятся производить хорошее впечатление на других, управлять восприятием других людей, склонны угождать другим людям вопреки собственным желаниям, чем более зависимы от чужого мнения, не отстаивают собственные взгляды и мнения, тем более выражено они используют копинг-стратегию «поиск социальной поддержки». Созависимые студенты при столкновении с проблемными ситуациями разрешают проблемы, привлекая внешние (социальные) ресурсы, прибегая к информационной, эмоциональной и действенной поддержки со стороны окружающих. При столкновении с проблемной ситуацией они стремятся к взаимодействию с другими людьми, нуждаются во внимании, поддержке, совете. Они могут обращаться за советом к лицам, которые, по их мнению, владеют необходимой информацией по интересующему их вопросу. В случае необходимости эмоциональной поддержки они стремятся выговориться кому-то, получить эмпатичный отклик, поделиться своими переживаниями. В случае нужды в действенной поддержки они ищут людей, которые смогут помочь конкретными действиями.

Студенты же с низким уровнем созависимого поведения, которые независимы в эмоциональном, социальном, физическом плане от другого человека, смысл жизни которых не ограничен лишь отношениями с партнером, у которых есть свои цели, планы, мечты, которые касаются лично их, которые независимы от другого человека и видят свою жизнь вне отношений с партнером, которые устанавливают разумные психологические границы, имеют свое мнение и готовы его отстаивать, реже прибегают к копинг-стратегии «поиск социальной поддержки». Свои проблемы стараются разрешать самостоятельно, не прибегая к помощи окружающих.

Однако данная взаимосвязь является не ~~совсем~~ значительной, что может быть обусловлено недостаточным объемом выборки, поскольку в выборочной совокупности у большей части студентов выявлен высокий уровень созависимого поведения, низкий уровень созависимого поведения выявлен лишь у 6%. Это свидетельствует о необходимости дальнейшей разработки данной проблемы. В дальнейшем мы планируем увеличить объем выборки, сделать ее более репрезентативной.

#### **Библиография**

- 1 ЛАЗАРУС, Р.С. Стресс, оценка и копинг. М.: Медицина, 1984. 131 с.
- 2 МИНИЯРОВ, В.М. Формирование копинг-стратегий педагогов в состоянии эмоционального выгорания. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015, № 1, с. 388-393.
- 3 УАНЙНХОЛД, Б. Освобождение от созависимости / пер. с англ. А.Г. Чеславской. М.: Независимая фирма «Класс». 2003.

**CZU 159.922.8:316.47(476)**

### **УРОВЕНЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ВОСПРИЯТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ У БЕЛОРУССКИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Елена ЛУПЕКИНА**, кандидат психологических наук, доцент,  
**Мария РОМАНОВИЧ**, студент,  
Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины,  
Гомель, Беларусь

*Abstract: The article discusses the phenomena of “hardiness” and “social support” relevant to modern society in the lives of Belarusian schoolchildren of adolescence, and also*

*provides data from an empirical study of the psychological characteristics of adolescent hardiness in the context of the influence of the phenomenon of social support on its development.*

**Ключевые слова:** *resilience, social support, adolescence.*

Понятие «жизнестойкость» характеризует психологическую живучесть человека в различных ситуациях и служит показателем его психического здоровья. Мощное воздействие стрессовых факторов современной жизни требует от человека развития таких качеств личности, как выносливость, решительность, гибкость, мобильность. Именно эти качества являются главной составляющей такого понятия как «жизнестойкость».

Из всех возрастов, именно старший школьный возраст является одним из наиболее благоприятных периодов для развития жизнестойких черт личности у подростков, что может способствовать повышению уровня их физического и психического здоровья и, следовательно, помочь в различных жизненных ситуациях. Подростковый возраст в среднем у многих авторов начинается в 11-12 лет и заканчивается в 14-15.

В настоящее время актуальным представляется изучение связи компонентов жизнестойкости старших школьников с их личностными особенностями, а также с феноменом «социальной поддержки».

Согласно С.А. Богомазу, «*Жизнестойкость* — системное психологическое свойство, возникающее у человека вследствие особого сочетания установок и навыков, позволяющих ему превращать проблемные ситуации в новые возможности» [1, с. 25].

Основными компонентами жизнестойкости являются *вовлечённость, контроль и «принятие риска»*, которые поддерживают активность, счастье, оправданность риска в жизни человека и помогают использовать полученный опыт [4, с. 876].

Наиболее продуктивными периодами для формирования жизнестойкости являются детский и подростковый возраста, а «взрастить» это свойство помогают детско-родительские отношения.

*Социальная поддержка* описывается авторами как: 1) поведенческое, межличностное действие (так как она требует активизации межличностных отношений) и как 2) воспринимаемый, когнитивный компонент самого процесса социальной поддержки [2, с. 65].

Целью данной работы было теоретическое рассмотрение феноменов жизнестойкости и социальной поддержки, а также эмпирическое исследование, в котором выявится основной «ресурс» получения социальной поддержки белорусских школьников. Параллельной целью также стало сравнение полученных результатов по гендерному различию.

*База исследования:* Государственное учреждение образования «Средняя школа № 8» и Государственное учреждение образования «Гимназия №58 им.Ф.П. Гааза» города Гомель.

*Характеристика выборки исследования:* выборочную совокупность составили 133 респондентов в возрасте 14 – 15 лет, из них 65 девочек и 68 мальчиков.

*Цель эмпирического исследования:* изучить жизнестойкость подростков при различном восприятии социальной поддержки.

Для выявления восприятия социальной поддержки у подростков была использована «Шкала социальной поддержки» (многомерная шкала восприятия социальной поддержки – msps; Д. Зимет; адаптация В.М. Ялтонский, Н.А. Сирота).

Результаты исследования восприятия социальной поддержки у респондентов подросткового возраста позволяет сделать следующие выводы:

- по шкале «поддержка от семьи» у респондентов мужского и женского пола преобладает средний уровень – 66% и 60%, в сравнении выявленных низких и высоких уровней, было выявлено, что у девочек восприятие социальной поддержки со стороны семьи выше, чем у мальчиков, соответственно – 28% и 14%.

При социальной поддержке семьи родители реже обращают внимание на ошибки и



плохое поведение ребенка, чаще они заостряют внимание на успехах. В связи с этим, маме следует стремиться поддерживать взрослеющего ребенка не только когда ему плохо, но и когда все у него хорошо.

- по шкале «поддержка от друзей» у мальчиков преобладает высокий уровень – 56%, у девочек же по данной шкале преобладает средний уровень – 52%.

Подростки с высоким уровнем по данной шкале, чувствуют, что получают эмоциональную поддержку, в которой так нуждается от друзей, что является свойственным для исследуемого возраста, связи с тем, что на данном возрастном этапе на передний план выходит интимно-личностное общение, вследствие чего одноклассники и друзья – становятся референтной группой для подростков.

- по шкале «значимые другие» у респондентов мужского и женского пола преобладает средний уровень – 72% и 44%, в сравнении выявленных низких и высоких уровней, было выявлено, что у девочек восприятие социальной поддержки со стороны «значимых других» выше, чем у мальчиков, соответственно – 38% и 14%.

Далее для выявления особенностей по половому признаку у подростков по полученным показателям восприятия социальной поддержки, был использован критерий U-Манна-Уитни.

При помощи U-критерия Манна-Уитни были выявлены статистически значимые различия по половому признаку между группами по шкалам восприятия социальной поддержки, таким образом: «поддержка со стороны семьи» ( $U_{эмп.} = 94 > U_{кр} = 90$  при  $p = 0,05$ ); «поддержка со стороны друзей» ( $U_{эмп.} = 101 > U_{кр} = 90$  при  $p = 0,05$ ); «поддержка со стороны значимых других» ( $U_{эмп.} = 98 > U_{кр} = 90$  при  $p = 0,05$ ).

Интерпретируя полученные результаты, можно утверждать, что девочки воспринимают в большей степени поддержку со стороны родителей и значимых других, таким образом девочки делятся происходящим в их жизни с родителями и получают слова поддержки. Мальчики в большей степени получают эмоциональную поддержку, в которой так нуждается от друзей.

Для выявления уровня жизнестойкости была использована методика диагностики жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева).

Результаты исследования уровня жизнестойкости у респондентов подросткового возраста позволяет сделать следующие выводы:

- по исследуемым шкалам составляющих жизнестойкости и общему уровню её сформированности у респондентов преобладает средний уровень, соответственно: вовлеченность – 38%; контроль – 42%; принятие риска – 58%; жизнестойкость – 57%.

- преобладающий средний уровень вовлеченности позволяет охарактеризовать респондентов – эти люди, обычно получают удовольствие от всего, что делают, находят то, что им интересно, даже в рутинной работе.

- средний уровень контроля описывает подростков, уверенными в том, что, только борясь и преодолевая трудности, можно изменить происходящее и быть хозяином своей судьбы. Люди с сильно развитым компонентом контроля в ситуации стресса продолжает борьбу, не сдаётся, ищет новые пути решения проблем.

- средний уровень склонности к принятию риска характеризует убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного.

Интерпретируя общий уровень жизнестойкости, были получены следующие результаты:

- высокий уровень жизнестойкости и её компонентов выявлен у 20% мальчиков и 36% девочек – они характеризуются повышенным стремлением к жизни, они более уверены в себе, в своей значимости, принимая события как испытания, дающие возможность приобрести новый опыт без гарантии на положительный результат.

- средний уровень выявлен у 56% мальчиков и 58% девочек, так эти люди, которые обычно получают удовольствие от всего, что делают, находят то, что им интересно, даже

в рутинной работе.

- низкий жизнестойкости и её компонентов в большей мере выявлен у 24% мальчиков и 6% девочек – они характеризуются низкой общительностью, часто высокой тревожностью, они живут сегодняшним или вчерашним днем, часто испытывают неудовлетворенность своей жизнью, неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

Они предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно. Они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей, часто подвержены «самокопанию» и самобичеванию, не умеют ценить себя и принимать себя такими, каковы они есть.

Таким образом, можно сделать вывод, что среди исследуемой выборки преобладает **средний уровень жизнестойкости**. Индивиды с таким уровнем характеризуются средним стремлением к жизни, они более уверены в себе, в своей значимости, принимая события как испытания, дающие возможность приобрести новый опыт без гарантии на положительный результат. Молодые люди не испытывают затруднений в сложных жизненных ситуациях.

При помощи U-критерия Манна-Уитни не были выявлены статистически значимые различия по половому признаку между группами по уровням жизнестойкости.

Интерпретируя полученные результаты, можно утверждать, что не существует значимых различий по половому признаку и уровню жизнестойкости у исследуемой выборки респондентов.

Таким образом интерпретируя полученные результаты, можно утверждать, что для подростков с высоким уровнем жизнестойкости свойственна ориентация на восприятие поддержки со стороны друзей и семьи, и «значимых других» людей.

Подростки чувствуют, что получают эмоциональную поддержку, в которой так нуждается от друзей, что является свойственным для исследуемого возраста, связи с тем, что на данном возрастном этапе на передний план выходит интимно-личностное общение, вследствие чего одноклассники и друзья – становятся референтной группой для подростков.

Подростки с низким уровнем жизнестойкости – испытывают трудности с восприятием социальной поддержки со стороны окружающих, что сигнализирует о необходимости разработки рекомендаций.

### **Библиография**

- 1 Богомаз, С. А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья / С.А. Богомаз // Материалы научно-практических конгрессов 4 Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». – 2008. – Т. 2. – С. 24 – 27.
- 2 Вассерман, Л. И. Социальная поддержка как личностный ресурс в процессе адаптации больного / Л.И. Вассерман, Е.А. Трифонова // Актуальные проблемы психосоматики в общемедицинской практике. – 2013. – С. 64 – 68.
- 3 Кулагина, И. Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий // Учебное пособие – М.: Изд-во Академический проект, 2015. – 432 с.
- 4 Наливайко, Т. В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди / Т.В. Наливайко // Вестник интегративной психологии: журнал для психологов. – 2006. – № 4. – С. 211 – 216.

## COMPERSIUNEA DE LA POLIAMORIE LA MONOGAMIE

Simion Dănuț SIMION, *asist., univ., drd.,  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova*

**Abstract:** *Compersion is an important concept for people who are in consensual ethical non-monogamous relationships. Often described as the opposite of the traditional jealousy of polyamory, compersion tags positive feelings toward a loved one's intimacy with other people. Because many people believe that jealousy is commonplace, intransigent, and even appropriate, compersion may seem morally, socially, or even psychologically more than strange. The argument for bringing compersion not only into monogamous relationships but also into ours lives through its cultivation and deep research lies in the fact that this feeling focuses on the flourishing of others as opposed to jealousy, envy, pride, instinctual pleasure. In whatever type of relationships you are, cultivating and practicing the feeling of compersion is a real use, it will help you, it will make your life easier. Comprehension will bring you closer to joy and happiness.*

**Keywords:** *compersion, mudita, consensual non-monogamous relationships, confelicity, synhedonia.*

Compersiunea este un cuvânt ce a prins rapid la public având zeci de mii de căutări pe google. Deoarece este asociat mai mult cu poliamoria, compersiunea a câștigat popularitate și în afara relațiilor consensuale non-monogame. Comunitatea ce a inventat însă acest cuvânt este una mai puțin cercetată în spațiul nostru. Deși poliamoriștii au fost primii care au inventat și au adus acest termen în limbajul comun, conceptul existase cu mult înainte. Zona relațiilor coconsensuale non-monogame este definită printr-un mod cumva, atipic, de a relaționa și a construi altfel relațiile de coabitare. Când ne referim la relațiile consensuale non-monogame facem referire la relațiile deschise, relațiile de tip swing, relațiile de tip monogamish și relațiile poliamoroase. Cei din urmă au inventat cuvântul compersiune pentru a defini și explica un sentiment ce apărea des în relațiile de coabitare și nu putea a fi descris cu rigurozitate. Morrison, Beaulieu, Brockman și O'Beaglaioich (2013) au descoperit că persoanele aflate în relațiile poliamoroase tind să aibă un nivel mai mare de intimitate decât omologii monogami, sugerând că, dacă cuplurile poliamoroase experimentează cu adevărat mai multă compersiune decât colegii lor monogami, atunci aceste sentimente pot contribui la o intimitate sporită și o mai bună comunicare în cadrul relației.

Cuvântul compersiune chiar dacă este folosit în mod regulat de comunitatea poliamoroasă aceasta nu are o exclusivitate aparte asupra lui așadar nu văd niciun motiv pentru care acesta să nu poată fi folosit și în relațiile monogame. Dacă dăm peste un cuvânt ce descrie un sentiment existent dar încă nedeslușit aceasta nu înseamnă că trebuie neapărat respins; în fapt limbajul folosit modelează modul în care oamenii văd lumea. Când auzim cuvântul invidie sau gelozie învățăm să asociem cu acel cuvânt unele sentimente specifice. Cu cât îl auzim mai des, cu atât el devine mai comun. Cuvintele conțin în sine trăiri specifice iar „emoțiile sunt complexe și implică de obicei un amestec de cunoștințe, evaluări, sentimente și motivații”, [4]. Fiecare dintre aceste trăsături, precum și emoția în general, pot fi valorificate, adică descrise ca pozitive sau negative [6]. Pe de altă parte, emoțiile se disting în primul rând în ceea ce privește aspectele lor evaluative iar faptul că sentimente similare pot fi trăsături ale diferitelor emoții de frică și entuziasm explică de ce aspectul evaluativ al emoțiilor este util în caracterizarea emoțiilor. [idem].

Capacitatea de a simți compersiune are rădăcini psihologice adânci în natura omului, acestea pot fi chiar mai profunde decât răspunsurile sale pline de compasiune. Oamenilor le place să se simtă fericiți; cu, sau fără un motiv întemeiat și ar prefera să simtă mai degrabă acest lucru

decât tristețea. Natura socială a omului îi oferă deja o oarecare familiaritate cu emoțiile comune și plăcerea împărtășită și cu sentimentul compersiunii chiar dacă îi este greu să-l definească. În definitiv există la om dar și la unele animale, nu doar un impuls agresiv, ci și o înclinație firească către ajutor reciproc și acțiune de cooperare. Mai mult decât atât, există sentimentul că fericirea este contagioasă și o bucurie altruistă poate crește cu ușurință din ea. Copiii răspund cu ușurință prin propriile lor zâmbete și starea de spirit fericită la fețele zâmbitoare și la fericirea din jurul lor. Copii din spatele unui geam, după o perdea sau în contact direct, se bucură nestingheriți la bucuria pură a altor copii. Invidia, gelozia, indiferența, apatia și plictiseala, sunt sentimente anti-bucurie dușmani direcți ai muditei. Mudita este descrisă ca un izvor interior de bucurie care este întotdeauna disponibil, în toate circumstanțele extins la toate ființele vii, nu doar la cei apropiați.

Cuvântul compersiune a fost inventat pentru prima dată de membrii Comunei Kerista fiind este un termen folosit în mod obișnuit de cei care practică poliamorul și alte forme de relații consensuale non-monogame[10]. În cadrul comunității poliamorose, compersiunea este văzută ca fiind răspunsul ideal la celelalte relații ale partenerului și un obiectiv la care e bine să aspiri[7], [8], [30]. Se presupune că termenul este derivat din francezul *compère* („partener”), plus *-sion*, bazat pe o utilizare anterioară a francezului „*compérage*, pentru a desemna practica de împărțire a soțiilor cumnaților observată în rândul populației tupi din Amazonia braziliană [15]. Cercetările au demonstrat că compersiunea este un predictor al satisfacției relaționale pentru cei aflați în relații consensuale non-monogame [3]. Acest cuvânt există în alte limbi. „Mudita”, în sanscrită, înseamnă „plăcerea care vine din a te bucura de bunăstarea altor oameni”. „Unne”, în norvegiană înseamnă „a fi fericit în numele altcuiva”[13]. Spre exemplu termenul englezesc învechit „*confelicity*”, a fost folosit de psihologi la începutul secolului al XX-lea, ocazional ca traducere pentru termenul german „*Mitfreude*”, care la rândul lui este folosit pentru a desemna bucuria simpatcă [5]. La fel a fost situația și cu neologismul „*synhedonia*” folosit tot de psihologi într-un mod similar[23]. În filozofie, Aaron Ben-Ze'ev a conceput termenul „fericit pentru” (*happy-for eng.*) pentru a descrie o emoție pozitivă ca răspuns la norocul experimentat de alții.

Budiștii consideraseră de multă vreme bucuria simpatcă (*sympathetic joy eng.*) (denumită în sanscrită *mudita*) ca fiind una dintre cele patru calități ale persoanei iluminate; celelalte trei fiind: *metta*-bunătaea, bunăvoința; *karuna*-compasiunea; și *upeksha*-calmul (*equanimity eng.*) descris ca un non-atașament, o minte echilibrată și tolerantă.[28]. Conform acestei tradiții, *mudita* remediază separarea iluzorie dintre sine și ceilalți și, prin urmare, poate fi un vehicul puternic pe calea eliberării. Strict ar însemna „bucuria disponibilă tuturor în orice moment, dintr-un izvor interior de bucurie”, dar adesea este interpretată ca o „bucurie în starea de bine și în norocul celorlalți”. Toate acestea au ca scop comun atingerea calmului mental sau a „ecuanimității”, și care este menită la rândul ei să favorizeze dezvoltarea unei intuiții eliberatoare. Calea prin care se ajunge în *mudita* este diferită de cea parcursă pentru majoritatea celorlalte calități folosite mai mult ca un mod de concentrare. *Mudita* bucuria altruistă, simpatcă sau iubitoare este unul dintre cele mai neglijate subiecte din întreaga gamă a Buddha Dhamma. Aceasta probabil din cauza subtilității sale precum și a bogăției de nuanțe latente din ea. Pe lângă faptul că *budita* înseamnă „bucurie simpatcă față de norocul sau succesul altora” mai nou în budism este sugerată ideea că *mudita*, este o condiție prealabilă pentru *metta* (bunătaea iubitoare) și *karuna* (compasiunea)[21].

Oare putem cu adevărat aprecia o altă persoană fără a vedea ceva bun în ea! Dacă o persoană nu apreciază o altă persoană nici măcar în cel mai mic grad, ar fi greu să experimenteze bucurie pentru succesul sau starea de bine a acesteia. A simula sentimente de plăcere și simpatie atunci când, de fapt, nu simți nimic, ar fi cea mai grosolană ipocrizie. Astfel, *mudita* presupune în mod tacit să cauți binele în alții, să înveți, să recunoști și să admiri ce este binele[20]. Cultivarea *muditei* este un antidot împotriva invidiei și geloziei.

Bucuria simpatcă (*sympathetic joy*) se referă la capacitatea umană să participe la bucuria celorlalți, să te simți fericit când alții se simt fericiți. O astfel de abordare inclusiv cultivare a acestui sentiment poate fi șigăsită și în învățăturile multoraalte tradiții religioase. Cabala, creștinismul sau sufismul, vorbesc deseori despre o bucurie empatică; spre

exemplu, atunci când se sugerează deschiderea „ochiului inimii” ca o cale aparte către echilibru și iluminare, acesta îți permite în final să vezi peste tot misterul divin[22]. Altetradicii spun că, cultivarea bucuriei simpatice poate sparge dualitatea falsă dintre sine și ceilalți, devenind astfel un ajutor puternic pe calea spre depășirea egocentrării și obținerea eliberării. Deși scopul final al multor practici religioase este acela de a dezvolta bucurie simpatică pentru toate ființele vii, relațiile intime oferă ființelor umane, indiferent dacă sunt sau nu practicanți spirituali, o oportunitate prețioasă de a-și gusta aroma experiențială[11]. În poliamorie compersiunea este folosită în mod obișnuit pentru a descrie situația în care o persoană experimentează sentimente pozitive atunci când partenerul se bucură de o altă relație. Este opusul geloziei. De asemenea compersiunea este o stare empatică de fericire și bucurie experimentată atunci când un alt individ experimentează fericire și bucurie. Uneori o putem identifica în mândria părinților pentru realizările copiilor lor sau cu emoția proprie pentru succesele prietenilor și ale apropiaților[27]. O altă definiție abordează compersiunea ca fiind acel sentiment de bucurie asociat cu faptul că o persoană iubită iubește pe o altă; în contrast cu gelozia. Sentimentul de bucurie pe care cineva îl are prin experimentarea bucuriei altuia, cum ar fi în a asista la bucuria unui copil mic și a simți bucuria ca răspuns [9]. Flicker S. M. profesor de psihologie la California State University din Sacramento și director al Relationships Lab. afirmă despre compersiune că aceasta este o emoție pozitivă pe care o putem experimenta ca răspuns la iubirea și/sau implicarea intim de partener cu un alt partener. Compersiunea este un subiect fascinant, deoarece, în societatea noastră mononormativă, majoritatea oamenilor cred că reacția „normală” sau „naturală” pentru partenerul cuiva a se implica intim cu altul este gelozia”[idem.]. Compersiunea înseamnă a obține bucurie din a vedea bucuria altei persoane. Este vorba despre a empatiza cu fericirea lor. Dacă ai fost vreodată fericit pentru altcineva, ai experimentat ceva de genul compersiunii. Sentimentul de bucurie asociat cu faptul că o persoană iubită iubește pe altul; contrastat cu gelozia. Sentimentul de bucurie pe care îl simțim când trăiești bucuria altuia, cum ar fi să fii martor la bucuria unui copil mic și să resimți bucuria ca răspuns. Sentimentul de bucurie asociat cu faptul că o persoană iubită iubește pe altul; contrastat cu gelozia îl găsim definit în pe[14]. În Poly Glossary găsim compersiunea ca fiind un cuvânt creat din cuvintele „compasiune” și „conversie”. Este folosit pentru a descrie sentimentul pozitiv pe care îl experimentează o persoană când i se întâmplă ceva bun cuiva pe care îl iubește. Cel mai adesea este folosit pentru a descrie a fi fericit atunci când partenerul tău este într-o relație pozitivă cu altcineva și este de obicei folosit în contrast cu gelozia sau ca un antonim al acesteia[19]. Compersiunea înseamnă să simți bucurie și încântare atunci când iubitul tău iubește sau este iubit de altul. O emoție care este opusul geloziei o găsim descrisă la Anapol, D.T.

Compersiunea a fost descrisă ca fiind analogă cu fericirea pe care o simțim după ce auzim că o persoană iubită a obținut o realizare majoră (de exemplu, obținerea locului de muncă visat, câștigarea unui statut social în rândul colegilor lor, întreținerea de relații sexuale cu cineva pe care îl consideră atractiv [24]. Bucuria de a-și vedea partenerul (partenerii) fericit îndrăgostit de ceilalți. Nu este tocmai opusul geloziei, dar aproape[25]. După Deri Jillian compersiunea este sentimentul de plăcere ca răspuns la întâlnirile romantice sau sexuale ale unui iubit în afara relației.

Veaux, Franklin și Eve Rickert o definește ca fiind un sentiment de bucurie experimentat atunci când un partener își face plăcere dintr-o altă relație romantică sau sexuală. Compersiunea este adesea discutată ca un ideal de relație care este atins prin introspecție, gândire efort și comunicare interpersonală consecventă între parteneri (Taormino, 2008), deși a fost, de asemenea, descrisă ca o emoție mai instinctuală opusă geloziei (Anapol, D. T 1998).

În contextul relațiilor romantice și sexuale non-monogame consensuale, compersiunea se referă la sentimentul de bucurie pe care o persoană îl experimentează atunci când unul dintre parteneri se bucură la bucuria celui alt. De asemenea compersiunea este o bucurie non-sexuală pe care o simți când vezi bucuria la cei din jurul tău. Este empatie în forma ei cea mai pură și probabil o experimentezi tot timpul. Dacă ai fost vreodată fericit pentru un prieten la nunta lui, pentru realizările unei persoane iubite sau fericit că, copilul tău a câștigat un concurs, ai simțit cu

siguranță compersiune. Compersiunea nu este exclusivă pentru zona relațiilor consensuale non-monogame majoritatea persoanelor monogame odată ce știu cum să o numească pot identifica cu ușurință sentimentul compersiunii. Definierea sentimentului de compersiune ține de identificare, frecvență, învățare și nicidecum de forma și statutul unei relații. Putem conchide că implicațiile compersiunii atât pentru relațiile monogame, cât și pentru relațiile consensuale non-monogame devin din ce în ce mai importante iar calea spre noi cercetări este deschisă.

### **Bibliografie:**

1. Anapol, D. T. *Compersion: Meditations on using jealousy as a path to unconditional love*. San Rafael, CA: IntinNet Resource Center, 1998.
2. Anapol, D.T. *Polyamory in the 21st Century: Love and Intimacy with Multiple Partners*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2010. 260 p.
3. Aumer, K., Bellew, W., Ito, B., Hatfield, E., Heck, R. The happy green-eyed monogamist: The role of jealousy and compersion in monogamous and non-traditional relationships. 2014. În: *Electronic Journal of Human Sexuality*, 17(1), 77–88. [online] [citată 12.09.2022]. Disponibil: <http://www.ejhs.org/volume17/happy.html#F1A>
4. Ben-Ze'ev, A *The Subtlety of Emotions*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000. 611 p.
5. Brunning L. *Compersion: An Alternative to Jealousy?* În: *Journal of the American Philosophical Association* (2020) 225–245. Published online by Cambridge University Press: 31 March 2020. citată 05.10.2022]. Disponibil: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-the-american-philosophical-association/article/abs/compersion-an-alternative-to-jealousy/E28461B0B07014AA8B4433065FAF2010>
6. Colombetti, G. *Appraising Valence*. *Journal of Consciousness Studies*, 2005, 12, 103–26. [online] [citată 18.09.2022]. Disponibil: [http://people.exeter.ac.uk/gc243/index/GC\\_AppraisingValence05.pdf](http://people.exeter.ac.uk/gc243/index/GC_AppraisingValence05.pdf)
7. Deri, J. *Polyamory or polyagony: Jealousy in open relationships* [Unpublished doctoral dissertation]. Simon Fraser University. 2011
8. Deri, J. *Love's Refraction: Jealousy and Compersion in Queer Women's Polyamorous Relationships*. Toronto: University of Toronto Press. 2015. 168 p. ISBN-13: 978-1442628694
9. ETYMOLOGEEK [online] [citată 05.10.2022]. Disponibil: <https://etymologeeek.com/eng/compersion>
10. Eve, E. *Glossary of Keristan English* [abridged]. *KERISTA: Scientific Utopianism and the Humanities*, 1(4). 1985. [online] [citată 14.09.2022]. Disponibil: <http://www.kerista.com/kerdocs/glossary.html>
11. Ferrer, J. N. *From Romantic Jealousy to Sympathetic Joy: Monogamy, Polyamory, and Beyond* în *International Journal of Transpersonal Studies Advance Publication Archive* 2019 [online] [citată 14.09.2022]. Disponibil: <https://digitalcommons.ciis.edu/advance-archive/11/>
12. Flicker S.M. *A closer look at relationship structures: Relationship satisfaction and attachment among people who practice hierarchical and non-hierarchical polyamory*, 2021. [online] [citată 14.09.2022]. Disponibil: <link.springer.com/article/10.1007/s10508-020-01875-9>
13. Ginsburg, M. *Compersion Is The Word You've Been Missing Your Whole Life — A Million Happy Thoughts* Apr 3, 2017 [online] [citată 17.09.2022]. Disponibil: <https://medium.com/inspire-the-world/compersion-is-the-word-youve-been-missing-your-whole-life-1ea8dd5443ef>
14. Glosbe Dicționar. [citată 05.10.2022]. Disponibil: <https://glosbe.com/en/en/compersion>
15. Lévi-Strauss, C. *The Social Use of Kinship Terms Among Brazilian Indians*. "American Anthropologist", vol. 45, no. 3, July-September 1943, p. 406, [citată 14.09.2022]. Disponibil: doi:10.1525/aa.1943.45.3.02a00050.
16. Luke, B. *Compersion: An Alternative to Jealousy?* *Journal of the American Philosophical Association* (2020) 225–245. Published online by Cambridge University Press: 31 March 2020 [citată 14.09.2022]. Disponibil: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-the-american-philosophical-association/article/abs/compersion-an-alternative-to-jealousy/E28461B0B07014AA8B4433065FAF2010>

- american-philosophical-association/article/abs/compersion-an-alternative-to-jealousy/E28461B0B07014AA8B4433065FAF2010
17. Mettam Sutta: The Brahma-viharas" (SN 46.54), translated from the Pali by Maurice O'Connell Walshe. Access to Insight (BCBS Edition), 30 November 2013.[citat 14.09.2022]. Disponibil: <http://www.accesstoinight.org/tipitaka/sn/sn46/sn46.054x.wlsh.html>
  18. Morrison, T. G., Beaulieu, D., Brockman, M., Beaglaioich, C.Ó. A comparison of polyamorous and monoamorous persons: are there differences in indices of relationship wellbeing and sociosexuality? *Psychology & Sexuality*, 2013. 4(1), 75-91.[citat 14.09.2022]. Disponibil: <https://research-groups.usask.ca/morrison/documents/42.pdf>
  19. Multiamory. Poly Glossary.[citat 05.10.2022]. Disponibil: <https://www.multiamory.com/poly-glossary>
  20. Nyanaponika, T., Jackson, N., Knight, C.F., Oates, L.R. *Mudita The Buddha's Teaching on Unselfish Joy*. 2005 [citat 14.09.2022]. Disponibil: <https://www.accesstoinight.org/lib/authors/various/wheel170.html>
  21. O'Brien, B. *Mudita: The Buddhist Practice of Sympathetic Joy Finding Happiness in the Good Fortune of Others*, August 25, 2018 [citat 14.09.2022]. Disponibil: <https://www.learnreligions.com/mudita-sympathetic-joy-449704>
  22. Öztürk, Y. N. *The eye of the heart: An introduction to Sufism and the major tariqats of Anatolia and the Balkans* (R. Blakney, Trans.). Istanbul, Turkey: Redhouse. 1988
  23. Royzman, E. B., & Rozin, P. (2006). Limits of symhedonia: the differential role of prior emotional attachment in sympathy and sympathetic joy. *Emotion*, 6(1), 82–93.[citat 05.10.2022]. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.1.82>
  24. Sheff, E. *Jealousy and compersion with multiple partners—How polys deal with jealousy and feel happy when their lover loves someone else*. 2013. *Psychology Today*. Retrieved April 25, 2017.[citat 14.09.2022]. Disponibil: <https://www.psychologytoday.com/blog/the-polyamorists-nextdoor/201312/jealousy-andcompersion-multiple-partners-1>
  25. Sheff, E. *The Polyamorists Next Door*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. 2014. 324 p. ISBN-13: 978-1442253100
  26. Taormino, T. *Opening up: A guide to creating and sustaining open relationships*. San Francisco: Cleis Press Inc. 2008. 346 p. ISBN-13: 978-1573442954
  27. The Web's Largest Resource for Definitions & Translations. [citat 07.10.2022]. Disponibil: <https://www.definitions.net/definition/compersion>
  28. Tuffley, T. *The four sublime states: The Brahmaviharas. Contemplations on love, compassion, sympathetic joy and equanimity*. Brisbane, Australia: Altiora. 2012. 45 p. ISBN-13: 978-1470053895
  29. Veaux, F., Rickert, E. *More Than Two: A Practical Guide to Ethical Polyamory*. Portland, OR: Thorntree Press. 2014. 504 p. ISBN-13: 978-0991399703
  30. Wolfe, L. P. *Jealousy and transformation in polyamorous relationships* [Doctoral dissertation]. Unpublished doctoral dissertation, Institute for Advanced Study of Human Sexuality. 2003[citat 09.10.2022]. Disponibil: <http://www.drleannawolfe.com/Dissertation.pdf>

**CZU 159.923:17.022.1**

## **SISTEMUL DE VALORI PERSONALE ȘI SENSUL ÎN VIAȚĂ**

**Florin Marius VOICU**, drd.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
**Jana RACU**, dr. habil. în psihol., prof. univ.  
Universitatea de Stat din Moldova

**Abstract:** *The personal values system is the basis of the motivation that guides the behavior directed toward the goal. The meaning and purpose in life change during the lifespan, each period of psychological development brings with it changes in consciousness, character, and the entire human personality. The Survey for the Evaluation of Personal Values based on the "Barrett" Model is used in research. Testing a new questionnaire, adapted to the current study, is in progress.*

**Keywords:** *personal values, value system, motivation, meaning in life, significance of life, well-being, Barrett's model*

Introducere: Experiența sensului în viață este un factor esențial pentru sănătatea umană fiind asociat cu starea de bine psihologică. Ființa umană este un întreg în care partea somatică și psihologică se influențează reciproc, afectul pozitiv fiind esențial pentru homeostazia psihosomatică.

Starea de bine psihologică a fost împărțită de către grecii antici în hedonică și eudaimonică. Bunăstarea hedonică se referă la fericire prin satisfacerea plăcerilor iar cea eudaimonică la realizarea potențialului uman în acord cu adevărata natură a Sineului prin intermediul virtuților [3].

Abordarea eudaimonică se referă la semnificație și la realizarea Sineului atunci când bunăstarea este văzută ca funcționarea deplină a persoanei [4].

Cercetările recente evidențiază asocierea sensului în viață cu bunăstarea eudaimonică [7].

Sensul sau scopul în viață este o caracteristică definitorie a bunăstării, nu se poate considera că o persoană a obținut bunăstare dacă nu simte că viața are sens sau scop [5].

Dacă scopul în viață se diminuează spre vârsta a treia datorită neimplicării în viața socială, coerența și semnificația sunt concepte diferite. Semnificația vieții se referă la "o viață ce merită trăită" fiind asociată cu bunăstarea eudaimonică iar coerența este componenta cognitivă a sensului (atunci când experiențele vieții formează un tipar logic). Experiența sensului în viață poate crește odată cu vârsta [7].

#### 1. Modele teoretice relevante:

Modelul lui Carol Ryff (1989) ce definește bunăstarea eudaimonică prin: autonomie, stăpânirea mediului, dezvoltare personală, relații pozitive cu alții, scopul în viață, auto-acceptare (5) este folosit în cercetări recente ce evidențiază că sensul și scopul în viață se schimbă de-a lungul vieții oamenilor precum și scăderea scopului în viață odată cu înaintarea în vârstă [3].

Conform teoriei lui Viktor Frankl (1963) aplicată în cercetare prin dezvoltarea Modelului Prezenței și Căutării elaborat de Michael F. Steger (2008) căutarea sensului în viață este o motivație umană principală, atunci când oamenii simt că viața lor nu are sens îl vor căuta [7]. Conform lui Victor Frankl valorile personale ale individului sunt generatoare de sens [2].

Modelul Barret (1997), a celor șapte niveluri de conștiință, pentru înțelegerea valorilor personale, valorilor organizaționale, valorile de conducere, comunitare și sociale, extinde conceptul lui Maslow de auto-actualizare în ierarhia nevoilor [9].

Modelul este completat de teoria auto-determinării a lui Deci și Ryan, modelul lui Ryff al bunăstării psihologice, teoria lui Seligman privind bunăstarea și conceptul de fericire eudaimonică (dorința de a trăi o viață cu sens).

Dezvoltarea conștiinței umane este explicată prin prisma creșterii și dezvoltării ego-ului, alinierea ego-ului cu sufletul și activarea conștiinței sufletului [1].

De-a lungul vieții oamenii trec prin aceste etape, importante pentru dezvoltarea conștiinței umane, sistemul de valori, motivația și prioritatea obiectivelor schimbându-se în timp. Prima etapă se concentrează pe supraviețuirea individului și satisfacerea nevoilor de bază, a doua etapă se referă la „Individuație” definit ca un proces de transformare și evoluție a conștiinței umane.

Etapă de activare a sufletului semnifică alinierea cu adevărul Sineului și activități dezinteresate pentru binele comun în folosul comunității. Aceasta etapă evidențiază focusarea individului pe sensul și scopul în viață, relații necondiționate de iubire, dorința de a face o diferență în lume, de a contribui la binele comun.



Relația modelului teoretic principal cu conceptele studiate: Am ales pentru studiul actual modelul Barret de dezvoltare a conștiinței umane, pentru ca acest model complex cuprinde valorile specifice evidențiate de Viktor Frankl ca fiind generatoare de sens în viață: valori creative, experiențiale și atitudinale.

Metodologie și metode: Sondajul pentru Evaluarea Valorilor Personale de la „Centrul de Valori Barrett”, este realizat online iar participanții aleg din 66 de valori primele 10 importante pentru ei. Interpretarea are la baza Modelul Barrett și evidențiază valorile personale și motivațiile ce stau la baza comportamentelor zilnice ale oamenilor.

Considerând tema cercetării, ce analizează sensul în viață prin prisma valorilor personale, am considerat oportun realizarea unui chestionar ce are la baza Modelul Barrett și va evidenția valorile personale ale indivizilor în relație cu prezența sau absența sensului în viață.

Chestionarul este realizat cu acordul și ajutorul doamnei Crystal Wiedemann, Ph.D, director de cercetare și dezvoltare la “Barrett Value Center”, cercetările pentru validarea lui fiind în curs de desfășurare.

### **BIBLIOGRAFIE**

1. BARRETT, Richard. The Seven Stages of Psychological Development. Online. P. 20. Available from: [https://assets.website-files.com/5da907821e9c2c81a986dd1e/60539d32b8e52bc22b598c7c\\_The%20Seven%20Stages%20of%20Psychological%20Development.pdf](https://assets.website-files.com/5da907821e9c2c81a986dd1e/60539d32b8e52bc22b598c7c_The%20Seven%20Stages%20of%20Psychological%20Development.pdf)
2. FRANKL, Viktor E. (Viktor Emil), 1905-1997. The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy by Viktor E. Frankl - PDF Drive. *PDF Drive*. Online. 1969. [Accessed 17 October 2022]. Available from: <http://www.pdfdrive.com/the-will-to-meaning-foundations-and-applications-of-logotherapy-d196374830.html>
3. LEE, Matthew T., KUBZANSKY, Laura D. and VANDERWEELE, Tyler J. *Measuring Well-Being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities*. . Oxford University Press, 2021. ISBN 978-0-19-751255-5. Google-Books-ID: CNEiEAAAQBAJ
4. RYAN, Richard M. and DECI, Edward L. On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*. Online. 2001. Vol. 52, no. 1, p. 141–166. [Accessed 16 October 2022]. DOI 10.1146/annurev.psych.52.1.141.
5. RYFF, Carol D. and SINGER, Burton. The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*. Online. January 1998. Vol. 9, no. 1, p. 1–28. [Accessed 9 November 2021]. DOI 10.1207/s15327965pli0901\_1.
6. RYFF, Carol D. and KEYES, Corey Lee M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69, p. 719–727. DOI 10.1037/0022-3514.69.4.719.
7. STEGER, Michael, OISHI, Shigehiro and KASHDAN, Todd. Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology*. 1 January 2009. Vol. 4, p. 43–52. DOI 10.1080/17439760802303127.
8. STEGER, Michael, KASHDAN, Todd, SULLIVAN, Brandon and LORENTZ, Danielle. Understanding the Search for Meaning in Life: Personality, Cognitive Style, and the Dynamic Between Seeking and Experiencing Meaning. *Journal of personality*. 1 May 2008. Vol. 76, p. 199–228. DOI 10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x.
9. WIEDEMANN, Crystal. Article: Theoretical Support for the Barrett Model. *Barrett Values Centre*. Online. 2020. [Accessed 8 May 2022]. Available from: <https://www.valuescentre.com/resource-library/theoretical-support-barrett-model/Barrett Values Centre recently conducted a global values assessment to better understand the impact the pandemic has had on cultures of organizations and what is being called for going forward to help us recover and thrive in this new future being created.>

## REZILIENȚA ÎN CONTEXTUL ECOSISTEMULUI EDUCAȚIONAL DIN REPUBLICA MOLDOVA

**Maria POPESCU**, dr., conf.univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

**Lucia CEPRAGA**, dr., conf. univ.,  
Academia de Studii Economice din Moldova

**Abstract:** *The last four years, when the pandemic broke out, the war in Ukraine started, the economic and energy crisis started, we all realized how important it is to be emotionally strong, to be able to face continuous distress and to identify ways of adapting to situations that seem hopeless. All the more, I realized the importance of developing these skills in children, teenagers and young people. This task is largely the responsibility of the education system. Fortunately, for many of us, it is psychological resilience that has helped us to see the other side of the glass, to see the positives in the chaos we have found ourselves in, and to continue to enjoy life despite all the bad, barriers and emotional blockages. The governments of the world are increasingly and more insistently talking about the protection of humanity, the support and socio-economic development, including through the protection of the environment and the creation of an educational ecosystem resilient to various adversities.*

**Keywords:** *resilience, educational ecosystem, emotional intelligence, empathy.*

Guvernele lumii tot mai des și mai insistent vorbesc despre protecția umanității, susținerea și dezvoltarea socioeconomică a omenirii, inclusiv prin protecția mediului înconjurător și crearea unui ecosistem educațional rezilient la varia adversității. În acest sens, „comunitatea internațională s-a aliniat în jurul unei idei călăuzitoare, numită „Agenda de Dezvoltare Durabilă 2030” (în continuare Obiectivele de Dezvoltare Durabilă/ODD), ce ar veni să contribuie la soluționarea problemelor existente pe Terra. Astfel, în septembrie 2015, împreună cu celelalte 192 de state membre, Moldova a aprobat noua Agendă de Dezvoltare Durabilă - *Agenda 2030*, cu 17 obiective și 169 indicatori globali relevanți pentru Republica Moldova”[3].

Prin intermediul „Agendei -2030” sunt etalate un șir de probleme majore cu care se confruntă omenirea și pentru care se încearcă a găsi soluții cât mai urgente și mai eficiente. Unul din Obiectivele de Dezvoltare Durabilă, ODD-4, vizează educația de calitate. Or, un ecosistem educațional sănătos, fezabil și rezilient constituie fundamentul soluțiilor pentru celelalte probleme imperioase ale umanității.

Avalanșa de evenimente, mai mult sau mai puțin, lugubre:

- *pandemia COVID-19 și criza sanitară,*
- *războiul ruso-ucrainean, început la 24 februarie 2022, supliniit de criza refugiaților,*
- *criza ecologică, adică „cea mai gravă secetă înregistrată în ultimii cel puțin 500 de ani, care a afectat cca 47% din teritoriul Europei”, după cum a relatat purtătorul de cuvânt al Comisiei Europene Johannes Bahrke,*
- *criza energetică, „întovărășită” de penurie, mai cu seamă de cea financiară,*
- *criza de demnitate națională, de o sensibilitate aparte în RM în ultima perioadă,*

ce au marcat întreaga omenitate, indubitabil, profund afectând și Republica Moldova, decelează călcâiul lui Ahile al ecosistemului educațional moldovenesc, care după noi ar fi *dezvoltarea competenței de reziliență la generația Alpha*. Or, copiii din Generația Alpha „au crescut în timpul pandemiei, au experimentat online cursurile de la școală sau de la grădiniță și au toate skill-urile necesare pentru a inova tehnologic domeniile imediat ce se vor angaja. Și e important să ținem pasul cu ei încă de pe acum...” [13].

Generația Alpha din RM sunt martorii tristelor evenimente și „beneficiarii” crizelor de „top”, de aceea, după noi, ei au marea nevoie de a învăța a fi rezilienți. De regulă, *macrocrizele*,

adică cele resimțite, trăite la nivel național și internațional, generează **microcrizele**, apărute ca repercusiuni ale celor majore, precum cele din sistemul de învățământ (*bulling-ul școlar, cadrul curricular tributar schimbărilor societale fulminante, nevoile nescontate ale generației Alpha de elevi etc.*), care perturbă și/sau reconfigurează ecosistemul educațional, și, de asemenea, pot conduce la **crize personale, individuale** (*frica de membrii comunității academice, neîncrederea în propriile forțe, subminarea stimei de sine etc.*) iar, pe de altă parte, marchează sistemul psihic al individului.

În asemenea condiții, dezvoltarea *competenței dereziliența* este iminentă, or, grație unor astfel de competențe indivizii, respectiv, comunitățile vor ști cum să reziste situațiilor dificile personale și/sau sociale, cum să se recupereze în urma anumitor dificultăți, cum să facă față riscurilor de comunicare, psihologice, sociale, economice etc. Mai mult, „identificarea potențialilor factori de risc și de protecție poate duce la îmbunătățiri substanțiale în multe domenii de sănătate fizică și mentală a copiilor. Promovarea rezistenței nu este doar o chestiune de eliminare a abuzului asupra copilului, deoarece gestionarea cu succes a riscului este un factor de promovare a rezistenței în sine.” [9].

Profesorul universitar, dr., Sorin CRISTEA ne vorbește despre două concepte: „**reziliența pedagogică, individuală** (*psihologică*), valorificată de profesor în cazul elevilor în dificultate (eșec sau abandon școlar) și **reziliența colectivă** (*socială*), valorificată la nivel de management al organizației școlare și al clasei de elevi, dar și în cazul crizelor care solicită proiectarea schimbării globale, strategice, inovatoare, a sistemului de învățământ la nivel de finalități – structură de organizare – conținut al învățământului (plan de învățământ conceput curricular).” [6]. Iar cercetătoarea Gabriela Damian-Timoșenco fundamentează problema formării competenței de reziliență climatică la adolescenți, în vederea adaptării și reducerii vulnerabilității în contextul schimbărilor climatice, plasând-o în cadrul competențelor pentru viață” [12].

Situațiile de macrocriză, sus-menționate, precum și numeroase alte microcrize și crize individuale servesc drept teme și premisă pentru reconceptualizarea rezilienței din perspectiva cadrului curricular. În opinia noastră, având în vedere că procesul este unul complex, neliniar și de durată, întrucât conține strategii de rezistență, perioade de irezistență și riscuri de ireziliență, se cere poziționarea rezilienței, mai curând, în categoria competențelor transdisciplinare, dacă nu a celor interdisciplinare.

Amintim în context, că un rol important în buna desfășurare a educației, în soluționarea microrizelor educaționale și a crizelor de personalitate, îl au parteneriatele eficiente profesor-elev/școală-familie datorită faptului că aceste colaborări contribuie la crearea unui climat psihologic favorabil și la dezvoltarea rezilienței la stres. Colaborarea profesori-elevi este o condiție fundamentală pentru asigurarea unei dezvoltări psihice armonioase a elevului mic, preadolescentului, adolescentului, iar principalul aspect al acestui tip de relație constă în consensul educativ.

Unitatea cerințelor educative solicitate de către cele două părți implicate, nu poate exista decât în momentul în care cadrul didactic este convins că atât el, cât și familia au un scop comun: **binele copilului**. Părinții fac absolut tot pentru a-i educa pe copii, atât cum știu și cât pot de bine. Acest tot semnifică pentru fiecare părinte, *altceva*, și, mai ales, *cu totul altceva* pentru noua generație Alpha de copii.

Stilul didactic adoptat în educația copilului își pune amprenta asupra dezvoltării psihice a acestuia, principalele domenii care o definesc fiind cel cognitiv și social-afectiv. Profesorii și părinții sunt responsabili de creșterea armonioasă a copilului, care presupune formarea personalității copilului.

Reziliența este actualmente conceptualizată ca un proces sau fenomen care reflectă ajustarea pozitivă a persoanei la provocări resimțite, mai mult sau mai puțin intens, pe parcursul dezvoltării sale. Reziliența nu ar trebui considerată ca o singură variabilă dihotomică, prezența sau absența rezilienței în situații specifice, ci mai degrabă ca un proces care definește interacțiunea omului cu mediul și societatea. Această interacțiune este considerată un succes datorită unui bun management al resurselor **individuale**, abilități demonstrate de tineri, și a celor **sociale**, adică

diferite sisteme de suport: familial, educațional, organizațional, comunitar/societal.

Referindu-ne la reziliența ecosistemului educațional, avem în vedere atât interacțiunea profesori-elevi, cu influențele de rigoare ale cadrelor didactice asupra copiilor, cât și relațiile elevi-profesori, adică influența copiilor asupra profesorilor. Influențele reciproce pot fi reflectate spiralat, relaționare a cărei continuitate depinde de eficiența stilului educațional adoptat. Raporturile reziliente asertive reprezintă indicatorul unei comunicări eficiente în cadrul ecosistemului instituțional educațional, unde își au continuitate scopurile familiei privind interesele copilului.

Dezvoltarea competenței de reziliență reprezintă cea mai importantă garanție a succesului în viață, a capacității de a face față vicisitudinilor, rămânând o persoană pozitivă, capabilă să se bucure de viață și în măsură să devină la rândul său un om integru.

Reziliența poate fi definită ca o capacitate a persoanei de a face față adversităților și o continuă dezvoltare personală. Este un concept larg utilizat în psihologia ultimilor ani, concretizând o viziune pozitivă asupra ființei umane. Reziliența, adeseori utilizată ca substitut al conceptului „factori de protecție”, a fost cercetată și teoretizată în legătură cu evenimentele traumatiche ale vieții, evenimente ostile unei dezvoltări sănătoase a individului, putând conduce la apariția unor manifestări de tipul stresului *posttraumatic* sau al unei varietăți de manifestări psihopatologice, de tipul depresiei severe.

Termenul de reziliență a fost utilizat în diferite moduri. Dintre psihologi, Emmy Warner face referire în 1995 la trei utilizări generale ale termenului: o bună dezvoltare în ciuda pericolului social, păstrarea competențelor în ciuda stresului continuu și recuperarea după o traumă [16].

Cercetătorul Michael Rutter caracterizează reziliența drept rezistență relativă la riscul psihosocial, ce nu implică neapărat așteptarea unui rezultat pozitiv, ci mai degrabă se focusează pe modul sau procesul prin care individul înfruntă riscul. M. Rutter și-a dezvoltat studiile pornind de la trei arii de cercetare: studiul populațiilor cu un nivel ridicat al riscului, ca de exemplu cel al copiilor cu părinți bolnavi mintal; studiile asupra temperamentului, realizate în anii 60, respectiv studiul diferențelor interindividuale în ceea ce privește modul de a înfrunta situații din viață [14].

Psihiatrul și psihanalistul Boris Cyrulnik a dezvoltat acest concept extras din scrierile lui John Bowlby. Este un termen preluat din rezistența materialelor, care pot fi împăturite, îndoite fără a se rupe, pentru ca apoi să-și recapete forma inițială; de exemplu, un arc ce urmează să lanseze o săgeată, pipirigii sub presiunea vântului. Atunci când un subiect sau un grup poate face acest lucru, se poate spune că are reziliența suficientă pentru a face față greutăților, ba chiar se poate întări în urma acestora. În prezent, reziliența este abordată de psihologia pozitivă, care se concentrează pe capacitățile, valorile și atributele ființelor umane și nu pe slăbiciunile sau patologiile acestora, precum în psihologia tradițională. Conceptul de reziliență corespunde într-o anumită măsură cu cel de „putere”. Înseamnă a depăși o situație și a deveni mai puternic, mai bun decât înainte [7].

A priori termenul „reziliență” era folosit în fizică și făcea referire la proprietatea unui metal de a reveni la forma inițială după ce a fost întins, îndoit. A posteriori, acest concept a fost extins și în sfera psihologiei și s-a cristalizat de-a lungul anilor în urma interesului manifestat de psihologi, privind capacitatea individului de a face față traumelor, schimbărilor majore. Primele cercetări datează din anii '60 când psihologii au remarcat că, deși unii copii au trăit într-un mediu ostil, aceștia s-au confruntat cu sărăcia, cu foamea, cu boli sau cu situații de război, s-au dezvoltat bine și și-au format o așa-zisă „elasticitate”. Astfel, putem spune că reziliența reprezintă capacitatea individului de a-și reveni rapid după o boală, o schimbare sau o calamitate.

Reziliența reprezintă capacitatea de a înfrunta dificultățile. În necunoștință se afirmă că persoanele reziliente sunt mai echilibrate din punct de vedere emoțional în fața situațiilor stresante, suportă mai ușor presiunea. Acest lucru permite o senzație de control în fața evenimentelor, o mai bună capacitate de a face față provocărilor. Această dexteritate de a rezista este testată în situațiile stresante, ca de exemplu pierderea neașteptată a unei ființe dragi, abuzul

fizic sau psihic, abandonul afectiv, eșecul, catastrofele naturale și sărăcia extremă. S-ar putea spune că reziliența reprezintă o tărie ce depășește rezistența. Reprezintă capacitatea de a domina, a depăși stimuli nefavorabili.

Datorită experienței acumulate în ciuda ultimelor evenimente globale și cercetărilor riguroase, a fost posibilă dezvoltarea termenului *reziliență* în *proces reziliente*. Acest lucru se datorează faptului că nu vorbim despre o capacitate, ci despre un proces ce implică o multitudine de factori. Atunci când o persoană experimentează o situație extremă sau delicată, poate să exercite influență atât ea, cât și familia, mediul, situația economică, prietenii. De aceea, nu vorbim despre capacitatea unui individ, ci despre consecința unor evenimente la care au contribuit mai multe persoane și la elementele necesare pentru a învăța ceva din întâmplarea respectivă, pentru a deveni mai puternic. Individul în cauză a dus la bun sfârșit un proces rezilient.

Cercetătorii au identificat o serie de caracteristicile persoanelor reziliente, cum ar fi: încrederea în propriile abilități, o imagine de sine pozitivă, o viață socială activă, flexibilitate în fața schimbării, tendința de a vedea partea „plină a paharului”, un sens al vieții, rețea de prieteni activă, capacitatea de rezolvare a problemelor, stabilirea de obiective, atenție în interior, spre propriile nevoi și dorințe [1, 2, 4, 5].

Astfel, s-a încercat crearea unui profil al „personalității supraviețuitorului”, care să ne ajute să identificăm și să ne dezvoltăm acele abilități necesare pentru a face față schimbărilor și provocărilor din societatea modernă. Din cauza ritmului alert în care trăim și a schimbărilor continue pe care trebuie să le înfruntăm, competența de reziliență este tot mai resimțită în plan profesional. Unii oameni se nasc cu o reziliență mai mare decât alții. Oricine însă își poate dezvolta competența dată. Or, reziliența se câștigă, se cultivă, iar parteneriatul școală-familie este pilonul de sprijin grație căruia putem contribui la valorificarea proceselor reziliente atât de necesare în actualul context social și educațional. Evident, acest lucru presupune un efort susținut și implică introspecție, un proces continuu de dezvoltarea personalității și de explorare a punctelor forte.

Procesul dat include [10]:

- ✓ construirea unei imagini pozitive despre sine prin identificarea punctelor forte, a experiențelor de viață depășite cu succes, etalarea reușitelor;
- ✓ stabilirea scopului vieții și conștientizarea sensului propriei vieți;
- ✓ crearea unui cerc de prieteni susținători;
- ✓ flexibilitate în fața schimbării, incertitudinii;
- ✓ optimism și gândire pozitivă;
- ✓ dezvoltarea capacității de depășire a problemelor prin identificarea unor noi soluții creative;
- ✓ menținerea contactului cu propriile nevoi și dorințe, dar și satisfacerea acestora;
- ✓ stabilirea propriilor obiective de viață.

*Respectul față de sine* se formează în momentul în care părinții și profesorii stabilesc o serie de standarde pentru comportamentul copilului, pe care acesta poate și, respectiv, le atinge. Dacă un copil se respectă pe sine, va considera că este o persoană demnă de respectul celorlalți. Această convingere îl vor proteja, bineînțeles, de situații și comportamente de risc. Drept urmare, va fi mai puțin vulnerabil în fața situațiilor dificile.

*Empatia, respectul față de alții, generozitatea, onestitatea și cooperarea* sunt valori ce presupun manifestarea grijii față de cei care au nevoie de sprijin, o atitudine deschisă și condescendentă față de ceilalți. Dacă părintele și cadrul didactic manifestă atitudine, grijă, dragoste și respect în relația sa cu copilul/elevul, atunci ne putem aștepta, cu excepțiile și riscurile de rigoare, că acesta va prelua și va urma exemplul în raport cu interlocutorii săi.

*O gândire realistă, rațională și optimistă*, orientată spre găsire soluțiilor care să permită depășirea dificultăților, chiar dacă lucrurile merg mai puțin bine. Prin discuții de suflet, suport necondiționat, precum și prin propriul exemplu de a face față greutăților, de a găsi soluții, părinților și profesorilor le stă în putere să dezvolte reziliența copiilor/elevilor. Oricât de optimist

este un copil, vor exista momente în care se va simți îngrijorat, anxios, speriat, supărat sau furios. Iar având dezvoltate competențele de reziliență, atunci, își va putea îmbunătăți starea de bine prin diferite mijloace și strategii adaptative și funcționale: activități preferate; timp petrecut cu prietenii; ajutor oferit altor persoane; activități fizice, sport, dans; filme sau emisiuni preferate etc.

Părinții și profesorii pot ajuta copilul să-și dezvolte încrederea în forțele prin încurajarea de a stabili scopuri, de a-și identifica și a conștientiza calitățile, punctele forte, dar și cele slabe spre a fi transformate în unele puternice. Sprijinirea copilului să își asume noi responsabilități (organizarea unei activități extrașcolare, angajarea part-time, dezvoltarea unui start-up) este un mijloc excelent de a consolida încrederea copilului în sine, ceea ce, pe termen lung, îl va ajuta să își rezolve problemele singur.

**Concluzie.** Sintetizând cele expuse supra, conchidem că reziliența este abilitatea de a face față unei situații dificile și de a reveni la starea emoțională inițială, simțindu-se la fel de bine ca înainte de evenimentul neplăcut, negativ. Capacitatea de reziliență diferă de la un moment la altul, precum și în funcție de tipul de provocări cărora trebuie să le facă față. La copii reziliența se formează pe fondul unei relații pozitive cu părinții lor. În același timp, pentru un copil este important orice adult de referință cu care el se identifică (educatori, profesori) și care îi poate servi drept mentor. De asemenea, prietenii și colegii reprezintă pentru el resurse importante atunci când se confruntă cu situații dificile. Persoana rezilientă, percepe situațiile dificile ca un context de învățare din care va ieși mai puternic – „ceea ce nu ne omorâ ne face mai puternici”. Or, reziliența este mai mult decât capacitatea de a face față unei experiențe dificile.

Aceasta presupune căutarea de noi oportunități, dar și să te angajezi în suportarea efectelor anumitor riscuri rezonabile pentru atingerea scopurilor. Asumarea de riscuri poate duce uneori la eșecuri, dar, în același timp, creează oportunități pentru a obține succes, astfel, crescând imaginea de sine.

#### BIBLIOGRAFIE

1. AFANAS, O. *Reziliența psihologică: între caracteristică personală și proces*. În: Preocupări contemporane ale științelor socio-umane: Materialele Conferinței Științifice internaționale prilejuite aniversării a 15 ani de la fondarea Facultății de Psihologie, Științe ale Educației și Asistența Socială. Ed a VI-a Mentalități ale societății în transformare, Chișinău 11-12 decembrie. Coord. șt.: Svetlana Rusnac, 2016, Vol. 2, pag. 71-75.
2. AKHTAR, S. *Sursele bucuriei: Curajul, reziliența, recunoștința, generozitatea, iertarea și sacrificiul*. București: Trei, 2019.
3. BANARI, R. *Raport privind situația tinerilor din Moldova și interacțiunea acestora cu Obiectivele de Dezvoltare Durabilă*. Chișinău, 2020// [https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/raportul\\_alternativ\\_al\\_tinerilor\\_cu\\_privire\\_la\\_implemrentarea\\_odd\\_ro.pdf](https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/raportul_alternativ_al_tinerilor_cu_privire_la_implemrentarea_odd_ro.pdf)
4. BOLEA, Z. *Reziliența psihică și fenomenele psihosociale traumatice*. Chișinău: USM, 2015, pag. 145-147.
5. COCOROADĂ, E. *Psihologie educațională*. Ediția a III-a. Brașov, 2006. 260 p.
6. CRISTEA, S. *Educație și reziliență*, p.49 // [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/49-52\\_35.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/49-52_35.pdf)
7. CYRULNIK, B. *Resilience: How Your Inner Strength Can Set You Free from the Past*. Ed.: Tarcher, 320 pages, 2011.
8. HAHEU-MUNTEANU, E. *Reziliența - o cale de dezvoltare a competențelor parentale*. În *Revista de științe socioumane*, 2018 Nr. 1, pag. 19-26.
9. HAHEU-MUNTEANU, E., TOIA, M. *Reziliența – o cale de dezvoltare a competențelor parentale* // [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/68235](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/68235)
10. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Ed. Curtea Veche, 2008.
11. PÂNIȘOARĂ, G., SALĂVĂSTRU, D., MITROFAN, L. *Copilărie și adolescență. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Editura Polirom, 2016. 303 p.
12. POSTĂN, L. **Noua normalitate și reziliența în contextul pandemiei COVID: cum va proceda școală?** //

[https://www.academia.edu/45840658/NOUA\\_NORMALITATE\\_%C8%98I\\_REZILIEN%C8%9AA\\_%C3%8EN\\_CONTEXTUL\\_PANDEMIEI\\_COVID\\_CUM\\_VA\\_PROCEDA\\_%C8%98CO\\_ALA\\_NEW\\_NORMALITY\\_AND\\_RESILIENCE\\_IN\\_THE\\_CONTEXT\\_OF\\_THE\\_COVID\\_PANDEMIC\\_HOW\\_WILL\\_THE\\_SCHOOL\\_PROCEED](https://www.academia.edu/45840658/NOUA_NORMALITATE_%C8%98I_REZILIEN%C8%9AA_%C3%8EN_CONTEXTUL_PANDEMIEI_COVID_CUM_VA_PROCEDA_%C8%98CO_ALA_NEW_NORMALITY_AND_RESILIENCE_IN_THE_CONTEXT_OF_THE_COVID_PANDEMIC_HOW_WILL_THE_SCHOOL_PROCEED)

13. RAILEANU, A. *Comisia Europeană: „Pare să fie cea mai gravă secetă înregistrată în ultimii cel puțin 500 de ani”* // [https://ecopresa.md/comisia-europeana-pare-sa-fie-cea-mai-grava-seceta-inregistrata-in-ultimii-cel-putin-500-de-ani/?fbclid=IwAR28I0leyky0JSvNIQGYXmQOKD3r7e9Zyv\\_TMeeV14NOsWFdE0fQX5qYrE](https://ecopresa.md/comisia-europeana-pare-sa-fie-cea-mai-grava-seceta-inregistrata-in-ultimii-cel-putin-500-de-ani/?fbclid=IwAR28I0leyky0JSvNIQGYXmQOKD3r7e9Zyv_TMeeV14NOsWFdE0fQX5qYrE)
14. RUTTER, M. *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. American Journal of Orthopsychiatry. 57 (3), 316–319, 1987.
15. VĂCĂROIU, I. *Generația Alpha. Ce trebuie să știi despre angajații de mâine*. (2021) // <https://www.wearehr.ro/generatia-alpha-angajatii-de-maine/>
16. WARNER, E. *What can we learn about resilience from large scale longitudinal studies?* In "Handbook of Resilience in Children," New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2004.

CZU 159.922.5(478)

## PERCEPȚIA IMPORTANȚEI ASPECTULUI FIZIC ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ

Rodica BALAN, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

**Abstract:** *Physical appearance and self-esteem are often closely related. Our perception of how we look can have a significant impact on our self-worth and self-confidence. One of the factors that influence self-esteem is body image. The perception of body image is constantly changing and may not correspond to the actual appearance, being influenced by the person's experience and attitude, as well as by societal standards of appearance and attractiveness.*

**Keywords:** *physical appearance, the importance of physical appearance, self-esteem, self image, body image*

Creșterea utilizării rețelelor sociale poate avea efecte diferite asupra imaginii corpului și asupra dezvoltării ulterioare a tulburărilor de alimentație. Cercetările de ultimă oră arată în mod evident că expunerea media contribuie la dezvoltarea nemulțumirii față de propriul aspect fizic, fapt ce poate duce la adoptarea unui comportament alimentar dezordonat. Astăzi rețelele sociale modelează conceptul nostru de frumusețe. Fiind expuși în mod constant la imaginile postate online, indivizii se compară cu ceea ce văd în mediul online și își percep propriul corp în raport cu standardele impuse[3].

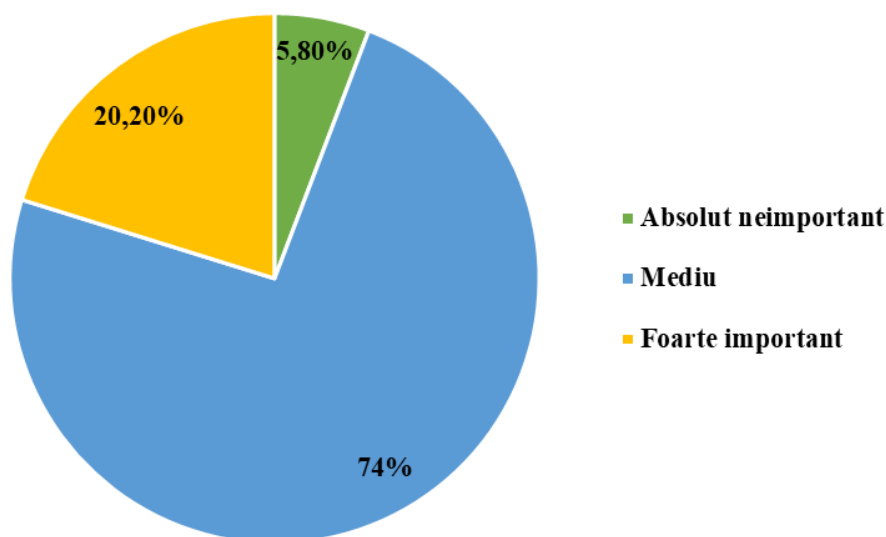
Este evident că între aspectul fizic și stima de sine există adesea o strânsă legătură. Percepția noastră despre felul în care arătăm poate avea un impact semnificativ asupra valorii pe care ne-o atribuim, precum și asupra gradului de încredere în sine. *Stima de sine* reprezintă valoarea și importanța pe care le acordăm noi propriei persoane ca întreg. Aceasta poate fi influențată de mai mulți factori. Unul dintre ei este modul în care ne simțim în legătură cu felul în care arătăm, cunoscut și sub numele de imagine corporală. *Imaginea corporală* reprezintă percepția mentală a formelor corpului, fiind o structură multifactorială care include elemente psihologice, fizice și emoționale, precum și componente perceptive (percepția corpului în ansamblu), cognitive (evaluarea corpului și a părților acestuia), afective (sentimente legate de propriul corp) și comportamentale (acțiuni și comportamente bazate pe percepție). Percepția imaginii corporale se află permanent într-o stare de schimbare și poate să nu corespundă aspectului real, fiind influențată de experiența și atitudinea persoanei, precum și de standardele societale de aspect și atractivitate. Discrepanța dintre percepția subiectivă a imaginii corporale și dorința de a avea un corp ideal poate interfera cu sentimentele de satisfacție și poate declanșa



răspunsuri emoționale și dorința de a schimba aspectul, afectând în mod direct sănătatea psihică și bunăstarea generală. Astfel, nemulțumirea față de imaginea corpului apare atunci când imaginea percepută și imaginea dorită nu sunt congruente, provocând o autoevaluare negativă a corpului. În plus, femeile sunt mai îngrijorate și mai nemulțumite de corpul lor, sunt mai predispuse să urmeze diete stricte de slăbire și prezintă un risc mai mare de a dezvolta tulburări alimentare. Din acest motiv, femeile sunt mai predispuse spre a avea distorsiuni în percepția subiectivă a imaginii corporale în comparație cu bărbații, supraestimând dimensiunea corpului și indicând dorința de a fi mai subțiri. Este evident faptul că dacă nu ne place ceva legat de propriul aspect fizic, este de multe ori dificil să ne simțim bine și în legătură alte aspecte ale personalității noastre[1, 3, 4, 5].

Oamenii nu se nasc cu stimă de sine ridicată sau scăzută. Stima de sine se dezvoltă în timp și poate fluctua. Același lucru este și cu imaginea corpului – percepția noastră asupra propriului aspect se poate schimba în timp, împreună cu cât de mult accent punem pe aspectul nostru fizic. Sentimentele legate de aspectul nostru fizic și stima de sine sunt adesea conectate, deoarece trăim într-o societate orientată spre imagine.

Pentru a identifica câtă importanță se acordă aspectului fizic în societatea contemporană, am elaborat un chestionar din 11 întrebări. Acesta a fost completat de către 173 de respondenți din Republica Moldova de diferită vârstă și gen.

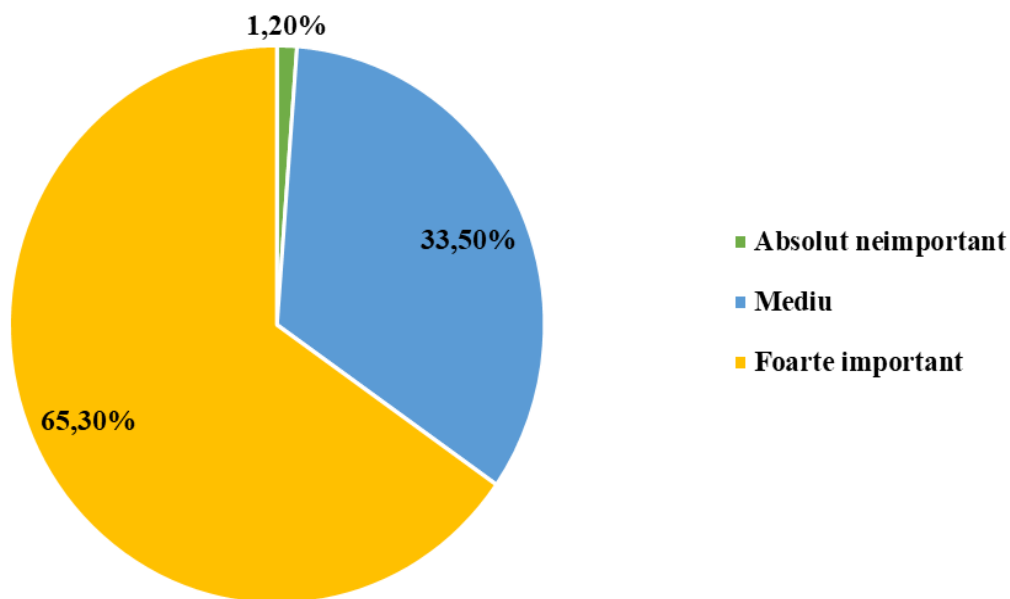


**Figura 1. Cât de important este aspectul fizic al unei persoane pentru tine?**

În figura 1 avem reprezentate răspunsurile la întrebarea *Cât de important este aspectul fizic al unei persoane pentru tine?* Astfel, analizând figura 1, observăm că, dintre cei chestionați, pentru 74% aspectul fizic al altor persoane are o importanță medie, pentru 20,2% acesta este foarte important, iar pentru 5,8% - absolut neimportant. Observăm deci că pentru majoritatea persoanelor (74%) aspectul fizic al unei alte persoane are o importanță medie.

Situația ia o întorsătură diferită atunci când este vorba de propriul aspect fizic. Analiza figurii 2 ne permite să constatăm că pentru 65,3% propriul aspect fizic este foarte important, pentru 33,5% acesta are o importanță medie, iar pentru 1,2% este absolut neimportant. Astfel observăm că pentru majoritatea respondenților (65,3%) propriul aspect fizic are o importanță sporită.

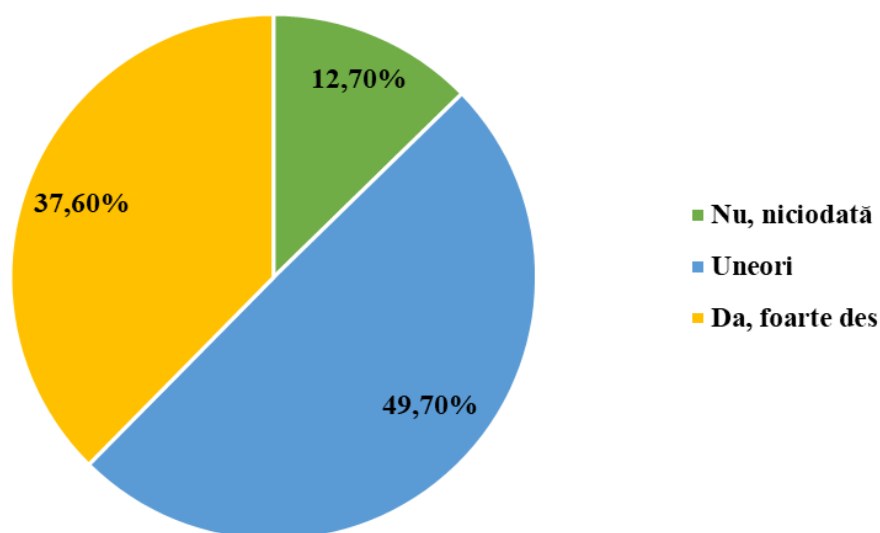




**Figura 2. Cât de important este propriul aspect fizic pentru tine?**

În figura 3 avem reprezentate rezultatele pentru influența aspectului fizic asupra comportamentului/ a felului de a fi. Analizând diagrama, observăm că pentru 49,7% dintre oameni modul în care arată într-o anumită zi exercită uneori influență asupra comportamentului pe care-l manifestă. 37,6% simt că felul în care arată le influențează foarte des comportamentul, iar 12,7% zic că felul în care arată nu le influențează niciodată felul de a fi sau de a se comporta.

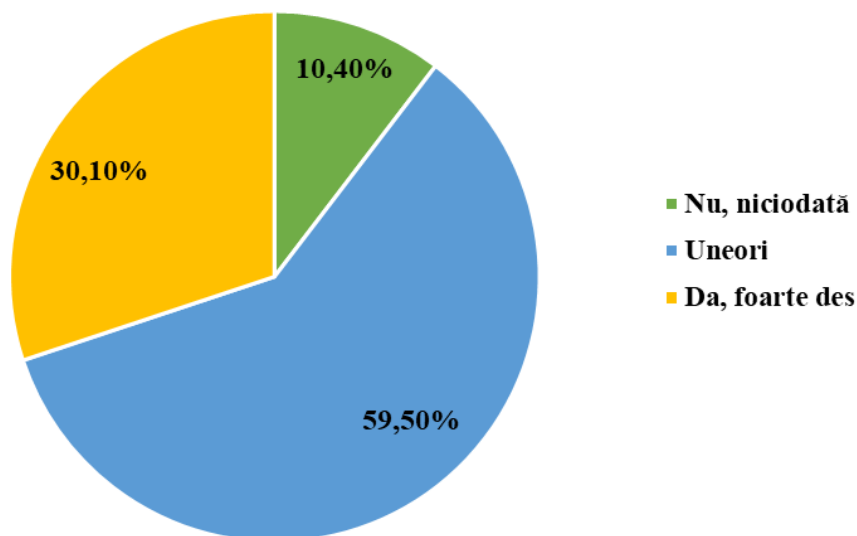
Mulți oameni au îngrijorări sporite cu privire la imaginea corpului lor. Aceste preocupări se referă adesea la greutate, piele, păr sau forma/ dimensiunea unei anumite părți a corpului. Curios este faptul că oamenii care au o imagine corporală negativă, dezvoltă deseori și o imagine de sine negativă. Aceștia se văd deseori neatractivi, neinteligenți și necalificați. Ei simt că sunt departe de a fi sinele lor ideal și că alți oameni la fel îi consideră neatrăgători, neinteligenți și necalificați.



**Figura 3. Felul în care arăți într-o anumită zi îți influențează comportamentul/ felul de a fi?**

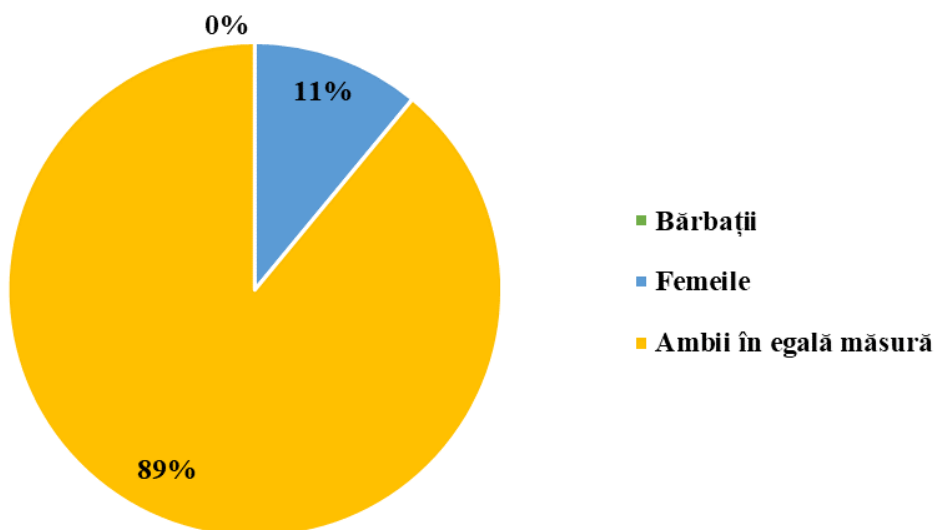
Pentru a identifica cât de mulțumiți sunt oamenii în legătură cu aspectul lor fizic, i-am întrebat dacă se gândesc cum ar putea repara lucrurile care îi deranjează la înfățișarea lor (fig. 4). 59,5% afirmă că se gândesc uneori la asta, 30,1% zic că o fac foarte des, iar 10,4% nu se gândesc

la asta niciodată. Sesizăm că aproape o treime dintre respondenți se gândesc la cum ar putea schimba/ îmbunătăți anumite zone ale propriului corp.



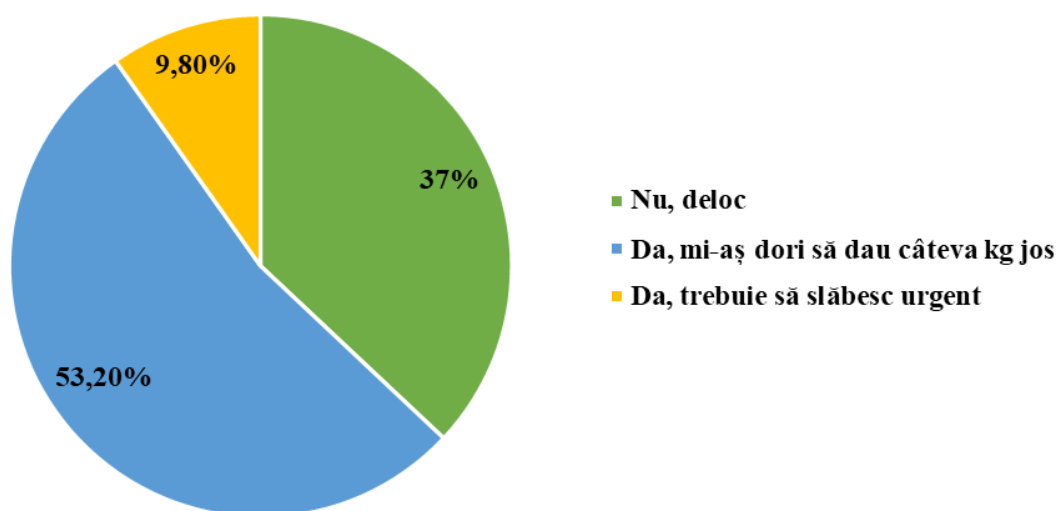
**Figura 4. Te gândești cum ai putea repara lucrurile care te deranjează la înfățișarea ta?**

Pentru a identifica care sunt așteptările oamenilor privind importanța aspectului îngrijit în funcție de gen, am adresat următoarea întrebare: *Cine trebuie să aibă un aspect fizic mai îngrijit: bărbații, femeile sau ambii în egală măsură?* În figura 5 putem vedea cum s-au repartizat rezultatele. Observăm că majoritatea respondenților (89%) consideră că și bărbații și femeile trebuie să aibă un aspect îngrijit. Pentru 11% este firesc ca femeile să arate mai îngrijit. Niciun respondent nu se așteaptă ca bărbații să arate mai îngrijit decât femeile.



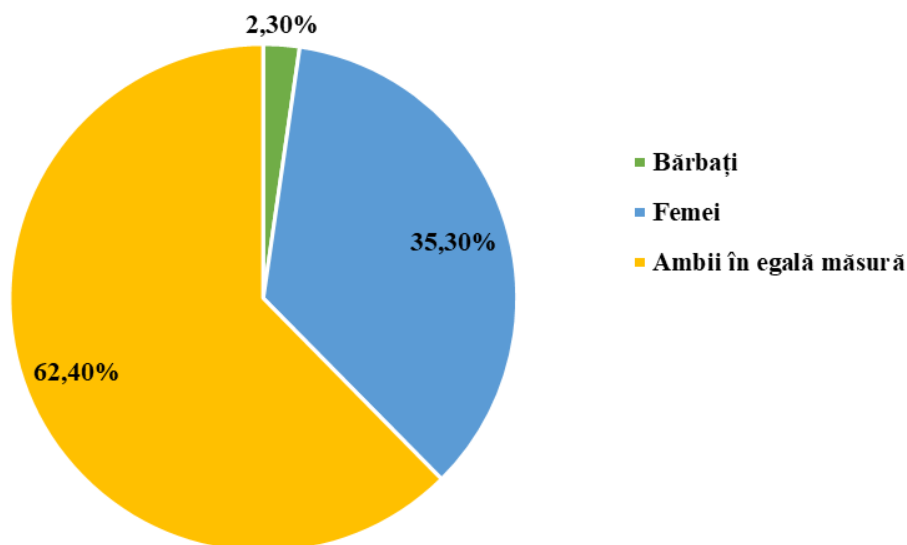
**Figura 5. Cine trebuie să aibă un aspect fizic mai îngrijit?**

Pentru a identifica cât de mulțumiți sunt oamenii în legătură cu greutatea lor corporală la moment, am întrebat respondenții dacă și-ar dori să slăbească (fig. 6). Mai mult de jumătate dintre ei (53,2%) și-ar dori să slăbească câteva kg; 37% sunt mulțumiți de greutatea lor și nu-și doresc să slăbească; 9,8% își doresc să slăbească și consideră că trebuie să facă asta urgent. Concluzionăm deci că doar 37% sunt mulțumiți de greutatea lor corporală, pe când toți restul sunt, într-o măsură sau alta, deranjați de propriile kg-le în plus.



**Figura 6. Ți-ai dori să slăbești?**

De asemenea ne-am propus să aflăm pentru cine, în viziunea oamenilor, prezența kg-lor în plus este mai gravă (fig. 7). Astfel am constatat că 62,4% consideră că kg-mele în plus au o gravitate egală atât pentru bărbați, cât și pentru femei. 35,3% sunt de părere că prezența kg-melor în plus este mai gravă pentru femei. Și doar 2,3% afirmă că aceasta este o problemă mai gravă pentru bărbați. Aceste rezultate ne permit să afirmăm că societatea a dezvoltat niște așteptări mai riguroase privind aspectul fizic (anume menținerea suplității) față de femei, comparativ cu bărbații. Iar femeile, în încercarea de a corespunde așteptărilor, deseori adoptă comportamente alimentare nesănătoase și/sau dezordonate. Acest fapt generând riscul apariției unei tulburări alimentare [2, 4, 5].



**Figura 7. Pentru cine crezi că este mai gravă prezența kg-lor în plus?**

Oamenii nu se trezesc din senin cu convingerea că urăsc felul în care arată. De obicei, acest sentiment este alimentat în timp. Imaginea corporală se formează treptat, încă din copilărie. Experiențele de viață ne influențează diferit: pe unii îi fac să relaționeze cupropriul corp într-un mod armonios și pozitiv, în timp ce alții urmează o cale mai puțin satisfăcătoare. Sensul primar al identității persoanei își are rădăcinile în experiența corporală, corpul fiind hotărul dintre Eul personal și restul lumii. La vârsta de doi ani majoritatea dintre copii au conștiință de sine și se recunosc fizic atunci când se privesc în oglindă. Experiența lor corporală îi definește din ce în ce mai mult. După care încep să reflecteze la părerea celorlalți despre înfățișarea lor [1].

De cele mai multe ori, imaginea corporală negativă diminuează respectul de sine. Respectul de sine scăzut desemnează faptul că persoana se simte nepotrivită, inadecvată ca persoană, că se subapreciază și că se consideră lipsită de valoare. Th. Cash afirmă că o treime din

respectul de sine are legătură cu modul în care îți autoevaluezi imaginea corporală [1]. E cert că, dacă nu îți accepți propriul corp, este complicat să accepți persoana care locuiește în el. O imagine corporală negativă poate genera tulburări de comportament alimentar precum anorexia nervoasă și bulimia nervoasă. Acestea sunt probleme care se dezvoltă treptat. Persoana îngrijorată de faptul că este grasă, poate exagera în urmarea unei diete sau în efectuarea exercițiilor fizice [2, 4, 5]. Este, deci, absolut firesc să concluzionăm că o imagine corporală negativă este periculoasă, nu doar din motiv că generează nefericire din cauza aspectului fizic, dar și pentru că tulbură semnificativ calitatea vieții.

#### **Bibliografie:**

1. CASH, T. F. Consilier de imagine corporală. Ediția a II-a. Opt pași simpli pentru a-ți îndrăgi înfățișarea. București: Editura All, 2016. 348 p.
2. COSTA, C., RAMOS, E., SEVERO, M. et al. Determinants of eating disorders symptomatology in Portuguese adolescents. Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, vol. 162, no. 12. 2008. pp. 1126–1132.
3. FIELD, A. E., AUSTIN, S. B., CAMARGO, C. A. Jr. et al. Exposure to the mass media, body shape concerns, and use of supplements to improve weight and shape among male and female adolescents. In: Pediatrics, vol. 116, no. 2. 2005. pp. 214–220.
4. KOENIG, L. J., WASSERMAN, E. L. Body image and dieting failure in college men and women – Examining links between depression and eating problems. In: Sex Roles, A journal of Research, 32. 1995. pp. 225-249.
5. ROTHMAN, A. J., SHEERAN, P., WOOD, W. Reflective and automatic processes in the initiation and maintenance of dietary change. In: Annals of Behavioral Medicine, 38. 2009. pp. 4–17.

**CZU 159.942:159.962.7-053.6**

## **MECANISMELE DE COPING ȘI INTELIGENȚĂ EMOȚIONALĂ LA ADOLESCENȚI**

**Andreea Cristina PLEȘEA, drd.,**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

***Abstract:** Adolescence is the period of development in a person's life in which most of them face various problems of social and emotional development generated by the multitude of new situations, roles and expectations, non-existent in childhood. Some teenagers can manage situations using their individual resources by adopting effective coping strategies: solving problems, controlling emotions, changing the stressful situation, however, many feel stress that prevents them from managing the respective situations correctly.*

*Those who have the ability to recognize their own and others' emotions and, with increased awareness, can control themselves to guide their thoughts and actions can more easily navigate through this adventure by shaping harmonious personality traits and generating predictors of school success and more. Considering that they are the future citizens of society, family, school and society must be involved in identifying coping strategies in teenagers to help them be emotionally balanced especially after the pandemic period we have been through, continued by the stress of a war to the country's borders.*

**Keywords:** adolescence, emotional intelligence, coping strategies

În ultimii ani, a existat un interes din ce în ce mai mare pentru cercetarea, politica și practica educațională privind dezvoltarea competențelor și capacităților „non-cognitive” în școli, atât la nivel individual, cât și la nivel organizațional. Această tendință poate fi legată de dificultățile pe care le-a întâmpinat și le întâmpină în continuare majoritatea statelor membre ale Uniunii Europene în îndeplinirea obiectivelor educaționale stabilite. Deși au existat strategii de educație și formare cu termen limită a atingerii obiectivelor anului 2020, noile politici pentru

2025 pun un accent mai ridicat pe aceste abilități non-cognitive, inteligența emoțională fiind o componentă principală.

Perioada adolescenței este o adevărată aventură, deasupra rangului de etapă în dezvoltarea unei persoane. Trecuți de perioada jocurilor și a alintărilor părintești, tinerii adolescenți se confruntă simultan cu o multitudine de schimbări, care necesită a fi gestionate și integrate [7] Astfel termenul de „copilăros” trece de la o conotație pozitivă la una negativă, iar adaptarea la noile cerințe, roluri și așteptări este consumatoare de multă energie fizică și psihică.

O privire în trecut aduce în prim plan faptul că inteligența tradițională, mai specific un IQ ridicat nu asigură succesul unei persoane conform numeroaselor studii efectuate de-a lungul timpului. Deși multe persoane care au avut note mari sau maxime, în mediul academic, acest lucru nu a reprezentat un predictor pentru o carieră de succes chiar dacă au urmat studii superioare. La celălalt capăt, sunt oameni care nu au excelat la școală, care nu au urmat nici măcar studii superioare și totuși au excelat pe plan profesional, descurcându-se excelent [14]

Inteligența emoțională este un subiect puternic dezbătut în politica și practica educațională, însă cantitatea dovezilor științifice cu privire la impactul și beneficiile acesteia sunt în continuare relativ reduse. De la inteligența socială a lui Thorndike în anii 1930, descrisă ca fiind capacitatea de stabili relații armonioase, urmată de teoria lui David Wechsler conform căreia diferite componente ale inteligenței ar putea fi predictor al modului în care oamenii au succes în viață, Abraham Maslow, în anii 1950, odată cu ascensiunea școlii de gândire cunoscută sub numele de psihologie umanistă, a acordat o atenție mai mare diferitelor moduri prin care oamenii își pot construi puterea emoțională. Howard Gardner și-a adus contribuția la dezvoltarea conceptului de inteligență emoțională susținând ideea inteligențelor multiple, la mijlocul anilor 1970, însă abia în 1985, termenul „inteligență emoțională” a fost folosit pentru prima dată în teza de doctorat a lui Wayne Payne, iar în 1987, Keith Beasley folosește termenul de coeficient emoțional într-un articol publicat în revista Mensa [4]

Peter Salovey și John D. Mayer au adus în atenția psihologilor teoria inteligenței emoționale, în anii 1990 care a fost dezvoltată și prezentată publicului larg de către Daniel Goleman. Primii doi, și-au publicat articolul de referință, „Emotional Intelligence”, în jurnalul *Imagination, Cognition, and Personality* definind inteligența emoțională ca fiind abilitatea unei persoane de a gestiona emoțiile proprii cât și de a înțelege trăirile și emoțiile celor din jur, astfel încât să poată face față provocărilor vieții [10]

Cu multiple controverse privind validitatea testelor psihometrice care să înregistreze corect coeficientul emoțional, acesta s-a bucurat totuși de o acceptare pe scară largă și a stârnit un real interes în a fi studiat. Programele de educație socială și dezvoltare personală (emoțională) au devenit o parte a curriculum-ului standard pentru școlile din multe țări, inclusiv România. Scopul acestor inițiative nu este doar de a îmbunătăți sănătatea psihică și bunăstarea tânărului în formare, ci și de a-l ajuta să reușească din punct de vedere academic precum și să prevină agresivitatea [3]

Goleman și Bar-On au elaborat modele alternative, mixte, ale inteligenței emoționale, ce combină abilitățile emoționale cu motivația, personalitatea și dispozițiile afective. Fațeta inteligenței emoționale este capacitatea unei persoane de a se conecta cu ceilalți, de a construi relații pozitive. [8] Primul ramnifică în patru componentele emoționale: conștientizarea de sine, autogestionare, conștientizare socială și managementul relațiilor, pe când Bar-On conturează cinci componente care sunt clasificate în continuare în cincisprezece subcomponente: intrapersonale, interpersonale, adaptabilitate, managementul stresului și componente generale ale dispoziției: optimism și fericire.

Pe măsură ce adolescentul, părăsește copilăria, își dezvoltă autoînțelegerea și se poate raporta la experiențele pe care fie le-a întâlnit el însuși, fie și le-a amintit din mediul virtual, filme, povești sau de la alte persoane din jurul său, astfel încât crește numărul conexiunilor între felul în care se simte și evenimentele care au loc în viața sa, chiar și atunci când legătura nu este atât de evidentă. Un exemplu ar putea fi conștientizarea faptului că sunt anxioși pentru că încep

din nou școala sau că se simt geloși pe succesul unui frate sau pe atenția pe care acesta o primește[9]

Adolescenții cu inteligență emoțională ridicată sunt capabili să: asculte, să se poarte manierat, să respecte spațiul personal al colegilor, fraților, să împartă cu prietenii, colegii diverse lucruri, să coopereze, să urmeze indicațiile primite, să inițieze și să poarte conversații potrivite cu conținut pozitiv, să mențină un contact vizual, să adreseze întrebări deschise. Beneficiile unui grad ridicat de inteligență emoțională sunt multiple, ele refectându-se atât în viața academică a adolescenților cât și în spațiul privat, în familie sau în societate[8]

Viața de adolescent este provocatoare pe multe paliere astfel încât acești foști copii sunt bombardati cu emoții negative izvorâte din noile responsabilități și griji legate de școală, familie, prieteni, aspectul fizic, partea financiară precum și perspectiva viitorului [12]

Pentru a manageria optim noile situații, fiecare adolescent are nevoie de un set de strategii cognitive și comportamentale pe care să le folosească atunci când cererile interne sau externe sunt percepute ca excesive pentru resursele sale.

O situație care poate fi ușor inconfortabilă pentru un adolescent poate produce o durere accentuată pentru altul. Deși cei doi care se confruntă cu aceeași situație vor avea nevoie de mecanisme de adaptare diferite[15]

Referindu-se la stilul de coping ca dispoziția unui individ față de gestionarea situațiilor provocatoare sau a factorilor de stres, Endler și Parker (1990) au sugerat că există trei stiluri de coping de bază: orientat spre sarcină, orientat către emoție și orientat spre evitare [13]

Stilul de coping poate rămâne consecvent în diferite situații și experiențe, iar strategiile de coping utilizate se pot schimba și adapta. Cunoașterea stilurilor de adaptare poate ajuta, de asemenea, la evitarea tiparelor negative de a face față stresului, prezent la un nivel crescut la adolescenți, în special la cei din anii terminali (sfârșitul unui ciclu de învățământ). Deși cercetarea stilurilor de coping a primit destule critici, concentrându-se doar pe stilurile de coping, variabilitatea și complexitatea eforturilor depuse de persoanele în situațiile de coping în general nu sunt surprinse în mod eficient și reduc validitatea predictivă a cercetării în sine, studiile care folosesc scale de coping sau scoruri axate pe măsurarea strategiilor de coping pentru situații specifice sau factori de stres s-au dovedit a fi mai valide și de încredere [15]

Adolescența, fiind o perioadă deosebit de dificilă, supune adolescenții la numeroase situații cu un impact puternic emoțional, aceștia trebuie să facă față problemelor obișnuite de a trăi într-o familie și de a performa la școală. Ei trebuie să fie flexibili și trebuie să se adapteze frecvent la situații dificile. A face față situațiilor stresante a fost identificat ca un factor de protecție important la nivel personal în menținerea sănătății psihice, a echilibrului psihoemoțional și, per ansamblu, a stării de bine[11]

Resursele de adaptare în timpul adolescenței includ acele aspecte ale sinelui cele existente în mediul social care facilitează sau fac posibilă adaptarea cu succes la stresul vieții. Atât abilitățile proprii de rezolvare a problemelor, abilități interpersonale cât și disponibilitatea unei rețele sociale de sprijin contribuie la trecerea mai ușoară prin această aventură a vieții tinerilor în devenire. Tranzițiile cognitive din adolescență au implicații importante pentru dezvoltarea psihologică a tinerilor. Există dovezi care atestă faptul că procesele cognitive sunt cruciale pentru dobândirea abilităților de coping centrate pe emoții. Copingul poate fi descris și ca gânduri, comportamente sau poate fi văzut ca proceduri ce sunt folosite pentru a gestiona sau reduce un eveniment negativ și stresant.

Diversi autori au propus legături teoretice între inteligența emoțională și coping. De exemplu, Taylor (2001) a susținut că cei inteligenți din punct de vedere emoțional pot face față mai bine provocărilor vieții și își pot controla emoțiile mai eficient, ambele contribuind la o bună sănătate psihologică și fizică. Matthews și Zeidner (2000) au susținut că termenul de coping adaptiv poate fi văzut ca inteligență emoțională în acțiune, promovând gestionarea emoțiilor, dezvoltarea emoțională și capacitatea de a diferenția între gânduri și sentimente. Acest lucru ne permite să evoluăm într-o lume care evoluează mereu.[5]

În dezvoltarea scalei The Ways of Coping Scale, Folkman și Lazarus (1980) au identificat strategii folosite pentru a face față diverselor situații, cum ar fi rezolvarea problemelor sau negarea, și au dihotomizat aceste categorii în familii mai largi, fie axate pe problemă (încercări de a schimba în mod direct situația care determină stresul) sau coping centrat pe emoție (încercări de reducere a emoțiilor stresante cauzate de situația deranjantă) pe baza funcției acestor strategii.

Copingul adecvat în timpul adolescenței prezice rezultate viitoare pozitive, inclusiv niveluri mai ridicate de dezvoltare a ego-ului, mai puține probleme de comportament, o stimă de sine mai ridicată, niveluri mai scăzute de simptome depresive și adaptare pozitivă [2]

Pasul final al procesului de coping este implementarea strategiilor sau a răspunsurilor de coping care sunt definite ca acțiunile pe care le fac oamenii, încercările lor demonstrabile de a face față dificultăților vieții pe care le întâmpină în diferitele lor poziții[1]

Dimensiunile neadaptative ale coping-ului sunt adesea asociate cu riscul de apariție a tulburărilor psihologice, cum ar fi comportamentul antisocial, consumul ilegal de substanțe, depresia și tulburările de alimentație. Cercetătorii au sugerat că deficiențele în gestionarea adecvată a emoțiilor sunt legate de implicarea în comportamente riscante, de asumare a riscurilor [8] Mai mult, inteligența emoțională scăzută a fost corelată cu consumul excesiv de alcool, consumul de tutun, consumul ilegal de droguri și implicarea în comportamente deviate [10]

În ultimele decenii, cercetările au subliniat rolul funcțional al emoțiilor în procesele psihologice și cognitive, spre deosebire de cercetările psihologice și filozofice din trecut, care au perceput intelectul ca un vehicul al științei exacte, iar emoțiile ca factori inhibitori și perturbatori procesului gândirii[15] Cercetările au privit, de asemenea, emoțiile ca având rol în intensificarea capacității cognitive, chiar ca fiind una dintre sursele primare de motivație, stârnind și ghidând acțiunea umană.

Copingul adaptiv protejează adolescentul prin eliminarea sau remodelarea cognițiilor care produc stres sau prin menținerea emoțiilor în limite gestionabile, controlabile, fiind perceput ca un proces activ, complex, multivariabil, care încorporează caracteristicile de personalitate în formare cu experiență anterioară în gestionarea diverselor experiențe de viață. O influență directă o au frecvența sau severitatea situațiilor ce trebuie optimizate pentru a regla efectele stresului, așadar gestionarea emoțiilor și mecanismele adaptative folosite în situații stresante sunt esențiale pentru a face față eficient[7]

În ciuda diversității generate de diferențele individuale, unele studii au relevat și demonstrat faptul că există comportamente menite să îmbunătățească situația stresantă prin coping instrumental ce sunt proeminente la adulți, dar mai puțin evidente în timpul perioadei adolescenței, cu excepția stilului de coping centrat pe emoție, bazat pe reglarea emoțiilor și gestionarea stresului [6]

Skinner și Zimmer-Gembeck (2007) au constatat că rezolvarea problemelor, căutarea de sprijin și distragerea atenției de la problema generatoare de stres sunt cele mai frecvente strategii de coping în adolescență.

Adolescenții au nevoie de modalități de coping pozitive, aplicabile și individualizate care să-i ajute în procesul adaptării și gestionării noilor situații de viață, diverse și consumatoare de energie, iar ultima perioadă dominată de o readaptare după perioada pandemică este o provocare la un alt nivel pentru aceștia. Pentru a activa resursele interne spre a alege implicarea, rezolvarea problemelor, restructurarea cognitivă, exprimarea emoțiilor, contactul social sau altă strategie dezirabilă, adolescenții au nevoie de îndrumare, susținere, educație adecvată.

Personalitatea adolescenților este în formare, prin urmare se impune identificarea strategiilor de coping la adolescenți pentru a putea interveni în timp util, acolo unde este nevoie, spre corectarea modului de a face față situațiilor stresante sau pentru a susține resursele psihice și emoționale ale celor ce pot, în mod obișnuit să gestioneze situații similare. Trăirea experiențelor este unică pentru fiecare adolescent, intensitatea și repetitivitatea situațiilor pot dezechilibra ușor și o persoană care, în general, adoptă strategii adecvate de coping[14]

Este necesar ca parteneriatul școală-familie-societate să funcționeze și să aibă în vedere sănătatea psihică și emoțională a adolescenților, viitorii adulți ai societății.

### **Bibliografie**

1. BOIN, Letizia, *Emotional Intelligence, Coping Styles, and Psychopathology* (2014). Masters Theses. 1267. <https://thekeep.eiu.edu/theses/1267> (accesat în octombrie 2022).
2. CAMPBELL, A., NTOBEDZI, A. *Emotional intelligence, coping and psychological distress: A partial least squares approach to developing a predictive model*. În: *Electronic Journal of Applied Psychology*. 2007. 3(1). ISSN: 2328-5672.
3. CRISTEA, Sorin, GHITĂ, Cristina Marina. *Un nou model de educație*. În: *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. Coord.: I-O. PĂNIȘOARĂ, M. MANOLESCU. Iași: Polirom. 2019. cap.15, 345 p. ISBN: 978-973-46-7877-8.
4. DAGIENE, V., JUŠKEVIČIENĖ, A., CARNEIRO, R., CHILD, C. *Self-Assessing of the Emotional Intelligence and Organizational Intelligence in Schools Informatics in Education*. 2015.14 (2), 199–217. ISSN: 16485831.
5. DOWNEY, LA. JOHNSTON, PJ., HANSEN, K., BIRNEY, J. STOUGH, C. *Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents*. În: *Australian Journal of Psychology*, 2010. 62(1) 20–29 pp. ISSN: 17429536.
6. Fteiha, M., Awwad, N. *Emotional intelligence and its relationship with stress coping style*. În: *Health Psychology Open*, 2020. 7(2). ISSN: 2055102920970416.
7. GALIMAR, Pierre. *Psihologia adolescentului de la 11 la 15 ani. Transformări, conflicte și descoperiri ale adolescenței*. București. METEOR PUBLISHING, 2017. 7-12 pp. ISBN: 978-606-910-051-6.
8. GOLEMAN, Daniel. *Inteligența emoțională*. București. Curtea Veche. 2008. pp.22-26. ISBN: 978-973-669-520-9.
9. JENSEN, Frances, NUTT, Amy Ellis. *Creierul adolescentului. Ghid de supraviețuire pentru părinți*. București. Humanitas. 2021. 58-67 pp. ISBN: 978-973-50-6938-4.
10. MAYER, J., BRACKETT, M., SALOVEY, P. *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. 2004. New York. Dude Publishing. ISBN: 1-887943-72-2.
11. MOULDS, J. *Stress manifestation in high school students: An Australian sample*. În: *Psychology in Schools*. 2003. 40: 391–402. ISSN: 15206807.
12. PĂNIȘOARĂ, Georgeta, SĂLĂVĂSTRU, Dorina, MITROFAN, Laurențiu. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași. Polirom. 2016. ISBN: 978-973-46-6016-2.
13. PICKETT, Becki. *Coping Smart: 5 Steps to Overcome the Problem & Get Out From Under the Stress*. Florida: Capstar Publishing. 2021. 230-246 pp. ISBN: 978-1-7367542-7-6.
14. YEUNG, Rob. *Dezvoltarea inteligenței emoționale*. București: Meteor Press. 2018. 25-33 pp. ISBN: 978-973-728-712-0.
15. YOUNG, E. Jeffery, KLOSKO, S. Janet, WEISHAAR, E. Marjorie. *Terapia centrată pe scheme cognitive*. Cluj-Napoca. ASCR. 2015. 79-120 pp. ISBN: 978-606-8244-92-1.

**CZU 159.923:17.024-057.36**

## **INFLUENȚA FACTORILOR SOCIO-DEMOGRAFICI ASUPRA CONȘTIINCIOZITĂȚII PERSONALULUI MILITAR**

**Lenuța OLARU**, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

**Abstract:** *Social determinants play an important role in personality formation, strengthening personal attitudes and values, as well as behavioral manifestations. The present study aims to evaluate the influence of socio-demographic factors on conscientiousness, as dimension of personality.*

**Keywords:** *conscientiousness, personality traits, socio-demographic factors, personnel selection, military personnel.*

### **I. Delimitări conceptuale**

”Modelul celor cinci factori” (the Five Factor Model) stabilește ca dimensiuni ale personalității: nevrotismul, extraversia, deschiderea către experiență, agreabilitatea și conștiinciozitatea. Fiecare din cei cinci factori reprezintă dispoziții generale definite de trăsături specifice. Zlate (2004) realizează o scurtă explicație referitoare la însemnătatea fiecărei trăsături



a modelului Big Five, considerând conștiinciozitatea ca dimensiune care cuprinde modalitatea în care individul uman tratează propriile sarcini și responsabilități.

Indiferent de cum a fost denumită de-a lungul timpului ("respectarea normelor" - Gough, "perseverența" - Cloninger, "puterea realizării" - Digman și "forța supraeului" - Cattell, etc.), termenii sub care este descrisă conștiinciozitatea surprind aspecte pozitive de caracter.

Factori cum ar fi sexul, vârsta, statusul socio-economic și educațional, mediul rezidențial sau ocupația reprezintă determinanți sociali care influențează dezvoltarea personalității.

Moștenirea genetică constituie o premisă necesară pentru dezvoltarea psihică. Ea nu stabilește direct aptitudinile și atitudinile, capacitățile și interesele, caracterul și concepția despre lume a individului. Acestea se formează numai prin mijlocirea mediului și a educației.

Educația se opune influențelor întâmplătoare ale mediului prin caracterul conștient, sistematic, planificat, de exercitare a influențelor dobândite.

Ațiunea factorilor de mediu, la fel ca și cea a eredității, este una de factură aleatorie, probabilistică, putând fi în egală măsură o șansă a dezvoltării sau un blocaj al acesteia.

## II. Metodologia cercetării

### 1. Obiectivele cercetării

Studiul de față își propune evaluarea influenței factorilor socio-demografici asupra conștiinciozității candidaților pentru admiterea la școlile postliceale militare.

Scopul cercetării este acela de a surprinde relațiile existente între conștiinciozitate, ca trăsătură de personalitate în profilul psihologic al candidaților, și caracteristicile legate de gen, educație și vârstă.

### 2. Ipotezele cercetării

Având în vedere obiectivele enunțate anterior, ne-am ghidat în realizarea acestora pe următoarele ipoteze cu caracter exploratoriu:

*H1.* Subiecții de gen feminin vor înregistra un nivel ridicat al scorurilor obținute la factorul G (conștiinciozitate) al chestionarului de personalitate decât subiecții de gen masculin;

*H2.* Presumăm existența unor relații semnificative între factorul conștiinciozitate pe de o parte și vârstă, pe de altă parte.

*H3.* Nivelul educațional influențează manifestarea conștiinciozității.

### 3. Metoda și studiul participanților

Cercetarea a folosit ancheta pe bază de chestionar pe un eșantion alcătuit din 359 de subiecți, cu vârste cuprinse între 18 și 44 ani, candidați înscriși la concursul de admitere la școlile postliceale ale M.A.I.. 60,7% dintre subiecți sunt de gen masculin și 39,3% de gen feminin. 88,3% au studii preuniversitare (medii), 9,7% universitare și 1,9% studii postuniversitare.

#### GEN

	Frequență	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid MASCULIN	218	60.7	60.7	60.7
FEMININ	141	39.3	39.3	100.0
Total	359	100.0	100.0	

#### VÂRSTA

N	Valid	359
	Missing	0
Mean		21.64
Median		21.00

Mode	19
Minimum	18
Maximum	44

#### STUDII

	Frequen cy	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Vali d e preuniversitar e	317	88.3	88.3	88.3
universitare	35	9.7	9.7	98.1
postuniversita re	7	1.9	1.9	100.0
Total	359	100.0	100.0	

#### 4. Instrumentele de cercetare

Structura personalității a fost evaluată cu ajutorul chestionarului de personalitate 16PF, urmărind în mod special factorul G – Conștiinciozitate, iar datele socio-demografice au fost colectate cu ajutorul Formularului de anamneză.

#### 5. Prelucrarea și interpretarea rezultatelor

Datele colectate au fost analizate cu ajutorul programului de prelucrare statistică SPSS 16.0.

*H1.* În ceea ce privește prima ipoteză ” Subiecții de gen feminin vor înregistra un nivel ridicat al scorurilor obținute la factorul G (conștiinciozitate) al chestionarului de personalitate decât subiecții de gen masculin”, am prelucrat statistic datele obținute, folosind Testul t pentru eșantioane independente, urmărind să aflăm dacă mediile scorurilor la scala de conștiinciozitate, pentru cele două variabile sunt diferite semnificativ una față de cealaltă.

#### Group Statistics

GEN	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
G masculin	218	15.41	1.975	.134
feminin	141	15.20	2.175	.183

Pentru subiecții de gen masculin valoarea medie a conștiinciozității este 15,41 și abaterea standard este 1,975. Pentru subiecții de gen feminin valoarea medie a conștiinciozității este 15,20 și abaterea standard este 2,175.

#### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differenc e	Std. Error Differenc e	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
G Equal variances assumed	1.188	.277	.944	357	.346	.210	.222	-.227	.647

### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
G Equal variances assumed	1.188	.277	.944	357	.346	.210	.222	-.227	.647
Equal variances not assumed			.924	278.117	.356	.210	.227	-.237	.656

Testul Levene pentru egalitatea varianțelor arată în acest caz că varianțele sunt egale pentru că valoarea lui p este 0,277, deci nu este statistic semnificativă. În consecință valoarea t pentru varianțe egale este 0,944, care cu 357 de grade de libertate, are un nivel (two-tailed) de semnificație de 0,346.

**H2.** Referitor la cea de-a doua ipoteză, prezumăm existența unor relații semnificative între factorul conștiinciozitate pe de o parte și vârstă, pe de altă parte. Studiul a evidențiat următoarele:

### Correlations

		varsta	G
varsta	Pearson Correlation	1	-.061
	Sig. (2-tailed)		.253
	N	359	359
G	Pearson Correlation	-.061	1
	Sig. (2-tailed)	.253	
	N	359	359

Există o relație negativă ne semnificativă între vârstă și conștiinciozitate ( $r = -0,06$ ,  $DF = 357$ ,  $p < 0,001$ ).

**H3.** Nivelul educațional influențează manifestarea conștiinciozității.

### Descriptives

Factorul G								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
preuniversitare	317	15.36	2.041	.115	15.13	15.58	6	20

universitare	35	15.31	2.111	.357	14.59	16.04	10	20
postuniversi tare	7	14.00	2.309	.873	11.86	16.14	10	16
Total	359	15.33	2.056	.108	15.11	15.54	6	20

### Test of Homogeneity of Variances

G

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.006	2	356	.994

Testul Levene, al similarității varianțelor, nu este semnificativ (având o semnificație de 0,994). Acesta înseamnă că varianțele sunt similare sau omogene.

### ANOVA

Factorul G	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	12.607	2	6.303	1.496	.225
Within Groups	1500.262	356	4.214		
Total	1512.869	358			

Rezultatele analizei de varianță arată că raportul F este nesemnificativ statistic, cu o valoare de 0,225. Aceasta înseamnă că nu există o diferență semnificativă între cele trei grupe de studiu în ceea ce privește conștiinciozitatea.

#### 6. Concluzii:

- Mediile scorurilor la scala de conștiinciozitate, pentru cele două variabile (masculin și feminin) nu sunt diferite semnificativ una față de cealaltă;
- Există o relație negativă însă nesemnificativă statistic între vârstă și conștiinciozitate;
- Nu există o diferență semnificativă între cele trei grupe de studiu în ceea ce privește conștiinciozitatea.

#### 7. Discuții:

Conștiinciozitatea este cunoscută ca factor al personalității puternic saturat genetic. Societatea poate influența conștiinciozitatea, dar nu și nivelul ei de manifestare.

Studiul realizat nu a demonstrat influența factorilor socio-demografici asupra conștiinciozității. O posibilă limitare a cercetării poate fi lipsa aplicării unei scale de dezirabilitate. Răspunsurile de fațadă oferite de candidații aflați într-o situație de concurs pot explica scorurile mari obținute la scala conștiinciozitate. Cercetările au arătat faptul că scorurile la scala conștiinciozitate sunt predictorii valizi chiar și când sunt administrați ca parte dintr-o baterie de selecție.

Vom încerca în studiile viitoare să surprindem și să controlăm variabila dezirabilitate, care poate deforma rezultatele obținute. Datele nu sunt suficient de puternice pentru a fi generalizate, însă pot constitui sursa formulării unor ipoteze viitoare care să sondeze mecanismul extrem de complex al personalității.

#### Bibliografie:

1. McCrae, Robert R., Conscientiousness, Encyclopedia of Applied Psychology, vol. 1, Elsevier Academic Press, 2004;
2. Engler, B., Personality Theories – An Introduction, Wadsworth, Cengage Learning, 2014;

3. Ewen, B. R., An Introduction To Theories Of Personality, New York, Psychology Press, 2014;
4. Feist, J., & Feist, G., Theories of Personality, New York, The McGraw-Hill Companies, Inc., 2006;
5. Muntean, A., Psihologia dezvoltării umane, Polirom, 2006;
6. Zlate, M., Eul și personalitatea, București, Editura Trei, 2004.

## CZU 376.5

### SUGESTII PENTRU ADAPTAREA ACTIVITĂȚILOR ÎN SPRIJINUL COPILOR CU DIZABILITĂȚI SEVERE – TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST

**Viorica ȚÎLEA**, psiholog,  
Serviciul de Asistență Psihopedagogică, Drochia

**Abstract.** *Children with SEN, including with severe disabilities - autistic spectrum disorders, can be supported in school through specialised activities, additional and complimentary to didactic activities and directly in the classroom, by adopting the activities to special educational needs. Thus, in order to solve certain problems related to educational inclusion of these children, it is necessary to take into account the communication and socio-emotional needs and the needs related to their intellectual functioning. These children should be ensured with a functional curriculum and activities which are appropriate to their development level.*

**Cuvinte-cheie:** *inclusion of children, severe disabilities, autistic spectrum disorders, ongoing needs, behaviours, suggestions for adapting, solutions.*

Incluziunea înseamnă un efort de a vedea în fiecare și în toți cei care ne înconjoară semenii care au o valoare proprie, în ai căror ochi se reflectă, la rândul ei, propria noastră valoare. Educația incluzivă aduce toți copiii la un loc, în aceeași comunitate, îi ajută să se simtă bine, să se simtă iubiți, prețuiți, apreciați, sprijiniți și stimulați în aceeași măsură, pentru a ajunge la dezvoltarea deplină a propriului potențial. Probabil, așa ar trebui să arate o societate care pune preț pe fiecare cetățean: o lume în care drepturile fiecăruia sunt respectate și fiecare copil primește serviciile necesare atingerii potențialului său maxim.

Există mituri vehiculate frecvent în societatea noastră precum că: nu toți copiii pot merge la grădinița sau școala din vecinătate; în grădiniță nu este loc pentru copiii cu cerințe educaționale speciale (CES), deoarece la aceste vârste timpurii copiii întâmpină mari dificultăți în a percepe și înțelege diferențele umane, ba chiar acestea îi pot afecta emoțional; ce să facă un copil cu dizabilități severe în școală; de ce să nu mai așteptăm un pic; de ce să-i supunem o dată în plus batjocurii și umilinței din partea grupului majoritar de copii... Șirul poate continua. Totuși, tot mai frecvent vedem că între copiii ce se educă într-un mediu incluziv se dezvoltă relații de colegialitate, de prietenie constante și de durată, care-i sprijină în a percepe mai fin diversitatea și care le oferă tuturor experiențe sociale inedite. Un mediu educațional incluziv sănătos este spațiul în care domină bunăvoința, acceptarea, respectul și toleranța. Școala este pentru toți. Toți copiii trebuie să aibă șanse egale de a frecventa aceeași școală și de a învăța împreună cu semenii lor, indiferent de apartenența lor culturală, socială, etnică, religioasă și economică sau indiferent de capacitățile lor intelectuale sau fizice.

Desigur, întotdeauna au existat și vor exista copii care se vor tachina, dar acest lucru se întâmplă, de regulă, în raport cu toți copiii, inclusiv și cu cei ce prezintă nevoi speciale. Mai mult decât atât, sunt cercetări care atestă un nivel mai înalt al sociabilității și activismului la colegii din clasa incluzivă comparativ cu semenii lor din clasele obișnuite. Dar cea mai mare achiziție obținută pe parcursul anilor de școală va fi învățarea copiilor de a trăi *împreună*.

De fapt, copilăria este o perioadă fundamentală pentru a învăța despre diferențe și pentru a dezvolta atitudini care să încurajeze respectul pentru diversitate. Anume acum au loc achiziții notabile, din care cauză pe parcursul acestor ani copiii trebuie sprijiniți să-și fortifice o imagine de sine puternică, pozitivă, totodată învățând că cei ce se află în preajma lor sunt respectați, chiar dacă diferă după gen, înălțime, culoare, ritm de dezvoltare, cultura din care provin etc., diferențe, de fapt, percepute, chiar începând cu vârsta de doi-trei ani.

Simpla confruntare cu diversitatea nu este suficientă, ci este nevoie de o combinație eficientă dintre expunerea la diversitate și un curriculum adecvat cu strategii de predare, care va duce la o schimbare pozitivă în atitudinea copiilor mici.

Astăzi tot mai mult auzim de copiii cu tulburări din spectrul autist TSA o tulburare de dezvoltare care afectează capacitatea de comunicare și creează obsesii. Practica demonstrează că orice clasă este capabilă să suporte copii cu TSA, dacă aceștia au Cadrul Didactic de Sprijin (CDS) și un centru de resurse pentru recreere.

Voi încerca să expun cele mai frecvente dificultăți cu care se confruntă copiii cu dizabilități severe TSA, care se transformă în nevoi ce trebuie luate în calcul la organizarea incluziunii educaționale a acestora. De asemenea voi prezenta și sugestii pentru adaptarea activităților la clasă, în centrul de resurse, la domiciliu, menite să faciliteze interacțiunea și comunicarea cu acești copii și să sporească calitatea procesului educațional în care sunt implicați.

Atunci când realizăm adaptarea procesului de învățare pentru un anumit copil, ținem cont de faptul că nu există o metodă eficientă pentru toți copiii, deoarece ei au nevoi foarte diferite de învățare. Nu ne focusăm pe tipul dizabilității, pe diagnoza medicală, ci observăm comportamentul copilului, pentru a vedea **ce nevoi are**.

Tulburări de limbaj și comunicare - \_continuumul de nevoi se referă la:

#### **Nevoi de comunicare**

- Acești copii prezintă dificultăți ale limbajului expresiv și receptiv, care poate fi limitat.

Comunicarea se realizează prin vorbire și prin reacții nonverbale care includ gestică, mimica, postura. Copilul cu TSA nu-și folosește vocea pentru a atrage atenția, este un copil „cuminte”, care nu își folosește limbajul cu sens de comunicare.

- Manifestă pattern-uri de comunicare specifice

Copilul poate repeta o serie de cuvinte un timp îndelungat (ecolalia - repetarea automată, involuntară a unor sunete, cuvinte auzite la alții) ori să emită sunete (ne)articulate fără sens și are mari dificultăți în a folosi cuvintele pentru a exprima o cerere, un sentiment.

#### **Nevoi socio-emoționale și comportamentale.**

- Pot manifesta comportamente stereotipe (autostimulare, autoagresivitate, automutilare, comportamente compulsive (conduite în care persoana acționează sub influența unei forțe interne obsesionale, amenințat de frică, de culpabilitate)).

Preferă activitățile repetitive: deschiderea și închiderea ușilor, lovirea sau zgârierea unei jucării, aprinderea și stingerea luminii, ritualizarea activităților zilnice. Jocul de asemenea este marcat de caracterul repetitiv, copilul folosind în joc obiecte simple precum: sfoara, nisipul, apa, hârtia, butoanele etc. Jocul colectiv este evitat și îi lipsește caracterul imaginativ și creativ.

- Se opun schimbărilor, prezentând rezistență la schimbare.
- Prezintă dificultăți enorme în inițierea contactelor sociale și menținerea lor. Evită contactul vizual.

Față de persoanele din jur copilul cu TSA poate manifesta un dezinteres total, fiind uneori atras totuși de vestimentația sau unele trăsături ale persoanelor cu care intră în contact. Poate manifesta un interes deosebit față de anumite obiecte, fără însă a le utiliza cu sensul lor adecvat, ci doar pentru a le agita, scutura, învârti etc.

#### **Nevoi cu privire la funcționarea intelectuală.**

- Copiii cu TSA sunt foarte diferiți și pot prezenta diverse nevoi legate de funcționarea intelectuală: de la dizabilitate intelectuală la performanțe intelectuale superioare (exemplul copiilor cu sindromul Asperger).

Copilul cu TSA prezintă discontinuități în dezvoltare: de exemplu, poate învăța poezii de zeci de strofe, dar nu-și poate însuși formulele de politețe. Dificultățile perceptuale pot lua forme dintre cele mai variate: bunăoară, nu reacționează la un zgomot puternic, strident, dar poate deveni agresiv la căderea unui creion pe podea.

### **Sugestii pentru adaptarea activităților de la clasă în sprijinul elevilor cu tulburări din spectrul autist.**

Pentru toți, însă, sunt valabile câteva momente:

- asigurarea unui curriculum funcțional – un curriculum care oferă formarea unor abilități folositoare în contextul actual, utilizarea unor materiale care se găsesc și în mediul în care trăiește copilul;
- activități adecvate nivelului de dezvoltare și vârstei cronologice, chiar dacă nu are abilitățile dezvoltate conform vârstei;
- relații cu colegii și modelarea comportamentului.

### **Adaptări ale spațiului de învățare (de mediu)**

- Mediul de învățare confortabil pentru un copil cu TSA presupune un orar predictibil al activităților zilnice și al rutinelor, inclusiv folosind imagini. Este bine să aibă imaginile ce reflectă programul său de lucru în fața sa, la locul său de lucru, pentru că așa poate observa și cunoaște ce i se întâmplă pas cu pas și nu se va opune ofertei propuse.
- Are nevoie de siguranță și predictibilitate în spațiul său de lucru: locul său constant, de regulă, nu la fereastră, care-i oferă un simț sporit al protecției; aceleași persoane cu care intră în contact.
- Ar fi bine să existe posibilitatea amenajării unui dulăpior personal, situat nu departe de locul de lucru al copilului cu autism, în care să se țină toate lucrurile utilizate pe parcursul zilei. Copilul se obișnuiește să le selecteze în mod independent ori de câte ori se pregătește să realizeze o altă activitate, conform imaginii din program.

### **Adaptări în comunicare**

- Ritmul trebuie să fie unul mai lent; copiii cu TSA au nevoie de timp pentru receptarea informației și oferirea răspunsului.
- În comunicare se vor formula propoziții afirmative, simple (spre exemplu, „Arată-mi”, „Hai să mergem!”).
- Vorbirea/adresarea orală trebuie combinată cu utilizarea imaginilor.

**Notă:** de multe ori în comunicarea cu copiii cu TSA sunt utilizate sisteme alternative de comunicare, spre exemplu, pictogramele, a căror modalități de utilizare vor fi prezentate mai pe larg în capitolul ”Comunicarea alternativă și augmentativă”.

### **Adaptări ale ofertei de învățare**

- Se oferă instrucțiuni clare, scurte și folosite în mod consistent.
- Se adaptează (se mărește) timpul oferit pentru realizarea sarcinii.
- Acțiunile, sarcinile sunt precedate de imagini (spre exemplu, orarul zilei, pașii în fiecare activitate, sfârșitul activității și trecerea de la o activitate la alta).
- Acordăm o atenție sporită activităților de rutină, pentru că copilului cu autism îi plac rutinele, care sunt previzibile și poate deține controlul asupra lor.
- Orice schimbare trebuie pregătită, în cazul în care este nevoie să se opereze modificări în programul de lucru, în mediul de învățare, pentru a preîntâmpina careva comportamente posibile de protest din partea copilului ca reacție (nu-i plac schimbările sub nici o formă; se simte în siguranță când știe foarte clar ce are de făcut, ce urmează, în ce condiții, cu ce persoane etc.).

### **Sprijin social**

- Treptat copilul cu TSA trebuie implicat în activități structurate împreună cu colegii (spre exemplu, în pereche sau în grup). El va învăța foarte mult prin imitare.
- Este benefică includerea în grupuri de învățare prin cooperare, dar cu condiția ca elevii fără autism să știe să comunice cu colegii lor cu autism.
- Necesită multe întăriri pozitive.

- În situația în care copilul dezvoltă comportamente stereotipe, trebuie observate și stabilite circumstanțele în care apar. Se pot utiliza grile de observare, prin intermediul cărora se va determina foarte exact când și cum se produc comportamentele nedorite. Se pot întocmi fișe de observare sistematică, în care se înscriu comportamentele pentru o anumită perioadă, frecvența, durata. Este o modalitate mai dificilă și cronofagă de lucru, dar e absolut necesară pentru a înțelege nevoile care stau în spatele acestor comportamente, antecedentele ce le precedă și care sunt consecințele.

- Utilă pentru managementul comportamentelor nedorite, neadecvate ar putea fi analiza funcțională a comportamentului.

- Un punct obligatoriu al planului educațional individualizat al copilului cu TSA se va referi la dezvoltarea competențelor sociale: copilul va fi învățat să interacționeze, să folosească comportamente sociale adecvate (a-și aștepta rândul, a împărți materiale cu colegii etc.).

- Una din modalitățile de dezvoltare a competențelor sociale este crearea/utilizarea poveștilor sociale.

#### **Pași de urmat în crearea poveștilor sociale:**

- Povestea socială este personalizată, pentru fiecare elev, sub forma unei cărți mici.
- Vizează un comportament specific (spre exemplu, a aștepta să-ți vină rândul).
- Se folosesc propoziții simple și imagini pentru a demonstra comportamentul social dorit, emoțiile și reacțiile celorlalți.

Modalitatea de alegere a subiectului descris în carte: când copilul nu cunoaște cum să se comporte într-o anumită situație socială, se așează împreună cu un adult și lucrează la următoarea pagină care va reflecta modalități adecvate de comportament de răspuns.

#### **Concluzii**

Copiii cu dizabilități severe TSA își doresc să comunice la fel ca și ceilalți copii, pur și simplu, uneori, au nevoie de mai mult timp pentru ca să perceapă informația sau pentru ca să ofere un răspuns. Ei se exprimă cu greu sau chiar deloc, cu mare efort găsesc cuvinte pentru a desemna obiectele din jur. Uneori nu pot să spună ce își doresc, iar de cele mai multe ori, nu reușesc să răspundă adecvat la întrebări. Totuși, oricât de mari nu ar fi dificultățile, orice copil, indiferent de diagnosticul său, simte nevoia de a comunica.

Este important de înțeles că ei trăiesc aceleași emoții, stări, bucurii și supărări, pe care vor să le manifeste, despre care vor să discute. Atitudinea pe care o avem în raport cu ei poate crea bariere în relaționare sau, dimpotrivă, poate favoriza o comunicare eficientă.

Copiii cu CES, inclusiv cei cu dizabilități severe – tulburări din spectrul autist TSA, pot fi sprijiniți în școală prin activități specializate, suplimentare și complementare activității didactice, și în mod direct la clasă, prin adaptarea activităților la cerințele lor educaționale speciale.

Astfel, pentru intervenția în remedierea anumitor probleme ce țin de incluziunea educațională a acestor copii este necesar să se țină cont de nevoile de comunicare, socio-emoționale și cele cu privire la funcționarea intelectuală. În lucrul cu acești copii trebuie să li se asigure un curriculum funcțional și activități adecvate conform nivelului de dezvoltare al copilului. În comunicarea cu copiii cu TSA este necesar să fie utilizate sisteme alternative de comunicare – pictogramele, sau imagini diferite utilizate în locul cuvintelor.

De asemenea se va acorda mare atenție mediilor/spațiilor de învățare confortabile, adaptărilor în comunicare și spriginului social. În astfel de contexte ei nu numai că vor putea să crească intelectual, să fie instruiți, dar și vor deveni de sinestătători. Acesta este și unul din obiectivele prioritare ale atât a părinților, a tuturot actanților educaționali cât și a societății în întregime.

#### **Referințe bibliografice:**

1. Airinei C., Educația copiilor cu autism – ghidul părinților. <http://www.romedic.ro/educatia-copilului-cu-autism-ghidul-parintilor>.
2. Comunicarea totală în autism. <http://cursuriautism.ro/comunicarea-totala>
3. Mitasov, Tudor. Metode de diagnostic și intervenție pentru persoanele cu autism și Sindrom Down. Suport de curs 2014- 2015, 2015.



4. Mitasov, Tudor. Și Smelik, Inge. Jose. Elemente de intervenție în autism. Iasi: Editura Stef, 2005.
5. Să comunicăm cu plăcere. Coord. E. Vrăsmaș. UNICEF și RENINCO. București: Editura Alpha MDN, 2002.
6. Tulburarea din spectrul autist: Ghid pentru detectare timpurie, UNICEF. [http://www.voinicel.md/media/files/files/ro\\_ghid\\_tsa\\_24-01-14\\_8949118.pdf](http://www.voinicel.md/media/files/files/ro_ghid_tsa_24-01-14_8949118.pdf).
7. Tulburările de învățare și autismul. [www.autismartaadhd.ro](http://www.autismartaadhd.ro)
8. Vrăsmaș E. Dificultățile de învățare în școală – domeniu nou de studiu și aplicație. București: Integral, 2007.

**CZU 316.772.2:005.7**

## **REGISTRUL NONVERBAL - PARTE COMPONENTĂ A MANAGEMENTULUI IMPRESIILOR ÎN MEDIUL ORGANIZAȚIONAL**

**Lucia BÎTCA**, psiholog,  
Centrul de Sănătate Prietenos Tinerilor, Chișinău, Moldova,

***Abstract:** Arising from the complexity and multidisciplinary of the problem of nonverbal communication and impression management in the organizational environment, its investigation constitutes a common subject for several sciences, being located at the confluence of social psychology of personality, communication psychology, educational psychology, organizational psychology and business psychology, reflecting in the same way, the contemporary trend of mutual approximation and escalation of the boundaries of scientific fields.*

***Keywords:** nonverbal communication, nonverbal competence, impression management, organizational environment.*

### **Introducere**

Registrul nonverbal este de o importanță covârșitoare în comunicarea umană, datorită bogăției sale considerabile și vitezei cu care transmite idei și mai ales emoții. Expresiile nonverbale sunt adesea asociate cu expresia emoțiilor; cu toate acestea, comportamentele nonverbale pot transmite o gamă largă de informații, cum ar fi: informații relevante despre opiniile actorilor, stări de spirit, valorile, dispozițiile de personalitate, psihopatologiile, stările fizice, cum ar fi oboseala, ori stările cognitive, cum ar fi înțelegerea sau minciuna [6].

Comunicarea în cadrul organizației constituie o temă de interes sporit pentru psihologia socială, organizația prezentând actorul colectiv implicat în transformarea socială. Studiile cu privire la modul de comunicare fără să utilizăm cuvintele a constituit un obiect de interes din cele mai vechi timpuri. În primele două decenii ale secolului al XVII-lea se înregistrează o renaștere a interesului pentru studiul gesturilor. În anul 1616, la Veneția, G. Bonifacio [14, p. 13-45] publică lucrarea „*Arte de'Cenni*”. La Londra, în anul 1644, J. Bulwer publică „*Chironomia*” [18, p. 44-58]. În secolele următoare, se înmulțesc scrierile despre posibilitățile cunoașterii oamenilor după constituția corporală, configurația feței și a craniului, după expresiile faciale. Printre pionierii comunicării nonverbale disponibilă pe ecranul televizorului se numără Ch. Chaplin și alți actori ai filmului mut [7, p. 23].

O dată cu apariția cărții lui J. Fast despre limbajul trupului [12, p. 14], care a fost un rezumat al muncii depuse până atunci de savanții behavioriști în domeniul comunicării nonverbale, preocupările pentru a cunoaște modul cum comunicăm nonverbal, încercări de abordare sistematică a acțiunilor expresive [14], atât în scrierile din Grecia și, mai târziu, din Roma, gesturilor li s-au acordat o mare importanță [13].

Comunicarea nonverbală este determinată cultural, în acest mod o mare parte a comportamentului nonverbal fiind învățat în copilărie. Un exemplu în acest sens ar fi comparația dintre americani și africani. Cei dintâi își învață copiii să privească drept în ochi partenerul de conversație, pe când în cazul celor de-al doilea este o lipsă de respect ca un copil să privească

drept în ochi un adult [17, p. 14]. După părerea unor cercetători, limbajul corpului trebuie învățat și variază de la o societate la alta, respingând ideea universalității unor semnale. R. Birdwhistell consideră că „*nu există nici un singur semnal al limbajului corpului care să poată fi considerat drept un simbol universal valabil*” [1, p. 53].

Unii cercetători apreciază că limbajul mușilor nu reprezintă comunicare nonverbală, deși personale cu deficiență audio - verbală, când își transmit unii altora gândurile și emoțiile, nu recurg la cuvinte [8, p. 31]. Interpretarea comunicării nonverbale se bazează pe experiență, de exemplu în privința intențiilor sau stărilor emoționale legate de un semnal nonverbal. M. Patterson consideră că influența genetică își aduce contribuția în comunicarea nonverbală la patru mari tendințe: codificarea și decodificarea reacțiilor expresive, atenția, monitorizarea vizuală a semenilor și diferențierea de gen în decodificare [10, p. 48].

### **Context teoretic**

În viața socială a oamenilor, una dintre cele mai importante abilități se referă la prezentarea către ceilalți a propriei imagini într-o lumină pozitivă. Iar, în ceea ce privește credibilitatea comunicării nonverbale, specialiștii susțin că aceasta a întrecut-o pe aceea a comunicării verbale. Mesajele nonverbale pot să fie în conflict cu cele verbale. M.L. Knapp, consideră că transmitem semnale nonverbale pentru a comunica cine suntem, pentru a arăta ce tip de relații am stabilit cu ceilalți, ce sentimente avem față de aceștia, pentru a-i influența și pentru a înțelege mai bine ce vor ei să ne comunice [16, p. 417]. Prin intermediul comunicării nonverbale se poate realiza influențarea altora și propria noastră influențare. Experimentele conduse de A. Mehrabian și M. Williams au demonstrat că, în general, cu cât se apelează mai mult la gesturi care au funcția de a păstra și consolida bunele relații interpersonale cu atât probabilitatea de a-i persuadea pe alții este mai mare [9].

Managementul impresiei pe care o persoană o poate face a fost recunoscut de-a lungul timpului ca un aspect vital în ceea ce privește atracția romantică, succesul ocupațional și organizațional, atingerea identității dorite, stabilirea de relații interpersonale precum și alte rezultate dezirabile. Unii cercetători consideră că conceptul de management al impresiei, este mai mult un model de ghidare, decât o teorie care se referă la comportamentul interpersonal [5].

Comportamentele nonverbale au mai multe caracteristici care le deosebesc de comportamentele verbale utilizate în autoprezentare. Autorul B.M. DePaulo [11] menționează următoarele caracteristici:

- Comportamentul nonverbal este nestăpânit. Există întotdeauna un comportament nonverbal. Chiar dacă oamenii încearcă să fie cât de pasivi posibil, comportamentul lor este perceput ca inexpressiv, inhibare, retragere sau tensiune.
- Comportamentul nonverbal este în strânsă legătură cu emoțiile. Spre deosebire de comportamentele verbale, se pare că există anumite legături automate între trăirea emoțiilor și declanșarea mușchilor faciali.
- Comportamentul nonverbal este mai puțin accesibil observatorilor decât actorilor. Actorii nu văd expresiile lor faciale și posturale și nu aud tonul vocii lor la fel ca observatorii.
- Comportamentul nonverbal este neoficial. Spre deosebire de expresiile verbale, de multe ori este foarte greu de descris o expresie facială sau tonul vocii.
- Comportamentul nonverbal poate comunica sensuri unice. Anumite expresii pot fi comunicate numai prin intermediul nonverbalului.
- Comportamentul nonverbal are loc rapid. Multe expresii nonverbale apar imediat după un eveniment ce a avut loc, în timp ce deseori oamenii au nevoie de ceva timp pentru a formula și transmite reacții verbale.

De câte ori comunicăm, noi trimitem în exterior mesaje și prin intermediul altor mijloace. Chiar atunci când nu scriem sau vorbim, noi totuși comunicăm ceva, uneori neintenționat. Evident, noi putem utiliza imagini pentru a ne comunica mesajul, fie pentru a înlocui cuvintele sau, mai important, pentru a întări mesajul verbal. Dar, voluntar, sau involuntar, când vorbim, comunicăm de asemenea prin:

- expresia feței- un zâmbet, o încruntare;

- gesturi - mișcarea mâinilor și a corpului pentru a explica sau accentua mesajul verbal;
- poziția corpului- modul în care stăm, în picioare sau așezați;
- orientarea- dacă stăm cu fața sau cu spatele către interlocutor;
- contactul corporal – strângerea mâinii, o bătaie ușoară pe spate, prinderea umerilor;
- proximitatea - distanța la care stăm față de interlocutor;
- mișcări ale capului - pentru a indica aprobarea sau dezaprobarea sau pentru a încuraja interlocutorul să continue etc.
- contactul vizual - dacă privim interlocutorul sau nu, cât și intervalul de timp în care îl privim;
- expresiile paraverbale – stilul, caracteristicile vocale, tonul, tempo-ul, ritmul, pauzele, vocale etc.
- aspectul exterior - artefactele, parfumul, culorile utilizate (vestimentație, machiaj etc.)

Oamenii prezintă un interes continuu în ceea ce privește modul în care ceilalți îi percep, dar mai ales evaluează. În fiecare an, în lume sunt cheltuite sume imense pentru cosmetice, diete, operații estetice, toate acestea având menirea de a face oamenii mai atrăgători pentru semenii lor [2].

Comunicând, indivizii selectează informația despre ei înșiși, transmitând celorlalți doar informația relevantă situației în dependență de tipul de relație cu celălalt, de scopurile individului și de tipul audienței. Autoarea L. Ivan [15], propune o definiție a conceptului de „*competență nonverbală*”, considerând că aceasta *reunește atât abilitățile de codificare și decodificare a elementelor nonverbale, cât și abilitățile de a folosi elementele nonverbale pentru a îndeplini anumite sarcini și a atinge scopurile propuse.*

Importante în elaborarea și comunicarea unei anumite imagini de sine sunt și stilurile de autoprezentare, care ar putea fi dissociate în stiluri conștiente și ofensive, respectiv inconștiente și defensive. De exemplu, candidații încearcă să facă o primă impresie bună la un interviu de angajare, vânzătorii tind să facă o impresie convingătoare pentru a vinde produsele lor, managerii trebuie să arate că dețin controlul și consultanții sau reprezentanții companiilor sunt preocupați să transmită o imagine plină de raționalism și profesionalism în activitatea lor. Importanța impresiei pentru diferiți oameni în organizație atrage atenția la capacitatea de coordonare a acestor impresii [3].

Actualmente, într-o era numită adeseori era „*capitalului uman*” care, spre deosebire de erele precedente, a „*capitalului tehnic*” și a „*capitalului financiar*”, se caracterizează prin constituirea capitalului organizației din managementul comunicării, a cunoștințelor, abilităților și experiență angajaților ei. În condițiile economiei moderne, odată cu creșterea în complexitate și diversitate a organizațiilor, managerii acestora nu mai pot zăbovi pe terenul empirismului și al simplei intuiții [4]. În management, comunicarea are o importanță capitală. Orientată spre investigarea progresului social și a problemelor declanșate de transformare, în conformitate cu legitățile generale rezultate din universalitatea și continuitatea naturii umane, psihologia socială realizează misiunea de cunoaștere, analiză epistemologică și practică, explicare a actualelor modalități de relaționare prin care se produce comunicarea la toate nivelurile: micronivel – comunicare interpersonală și în cadrul grupurilor mici; mezonivel – în grupurile medii – instituții, organizații, formațiuni de interese și timp liber etc.; macronivel – grupuri mari, comunități întrunite după criterii etnice, profesionale, politice sau de stratificare socială.

În organizațiile contemporane, formarea impresiei pozitive joacă un rol important. O politică organizațională contemporană are misiunea de a menține și dezvolta structuri capabile, să anticipeze tendințele de evoluție, precum și modificările structurale de conținut prin susținerea echilibrului dintre exigențele crescânde în muncă și resursele disponibile a competențelor profesionale ale angajaților. Strategiile vizează efectivul și calitatea personalului, precum și nevoia de asigurare cu resurse umane apte să facă față schimbărilor, unde formarea permanentă se axează pe educația și dezvoltarea competențelor-cheie, a celor specifice și avansate, necesare într-o economie a cunoașterii și ascensiune profesională.

Oamenii au nevoie de instrumente cât mai bune pentru a comunica eficient și armonios. Orice mijloc de a comunica cu ceilalți semenii se traduce prin nevoia de a fi considerat parte integrantă a comunității în care acesta trăiește, oferind un puternic sentiment de încredere și forță personală, căci reușim să ne facem mai bine înțeleși, să fim mai convingători și mai influenți în relațiile noastre, să „ne vindem imaginea” eficient [4].

Mai mult, a cunoaște constructele psihologice ce țin de comunicare și în special prin conexiune cu managementul impresiei, o variabilă psihologică care ține foarte mult de nevoile sociale ale individului în sine și destul de mult de experiența pe care o are individul și de relația pe care o are cu propria persoană și intenția de a se implica în acest management al impresiei, oferă o viziune tot mai dinamică și mai complexă asupra comportamentului uman [3].

Strategia de management al impresiei este astfel un nivel avansat al managementului oamenilor din organizații, un nivel ce include și depășește managementul resurselor umane, la fel cum acesta din urmă a revoluționat clasicul management al personalului. Plecând de la o perspectivă în care integritatea individului este punctul central, managementul capitalului uman dă posibilitatea utilizării întregului potențial uman al organizației. Managementul capitalului uman contribuie la stimularea și întărirea culturii organizației, prin instrumentele sale specifice, iar efectele pe care dedicarea, angajamentul, loialitatea și motivația oamenilor din organizație le au asupra creșterii productivității sunt indiscutabil pozitive [2].

### **Concluzii:**

Comunicarea managerială eficientă și eficientă constituie un factor de competitivitate, un avantaj strategic al organizației. Dacă ar fi să ne referim numai la decizia managerială și ar fi suficientă sublinierea că o bună adaptare a acesteia și o reușită în îndeplinirea ei, sunt de neconceput fără o comunicare perfectă între manageri și executanți. Toate aceste comportamente de comunicare ale managerilor generează climatul de comunicare specific organizației, de care depinde productivitatea și capacitatea de schimbare a organizației, deci succesul acesteia.

### **Referințe bibliografice:**

1. BIRDWHISTELL, R. L. *Body Motion Research and Interviewing*. USA: Human Organization, 1961. pp. 37-38. ISSN 0018-7259.
2. BÎTCA, L. Amplitudini și configurații ale comunicării interumane. In: *Conferința Științifică Internațională: Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii, 29 octombrie 2021*, Chișinău: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Lab. Securitate Psihologică, 2021. pp. 241-247. ISBN 978-9975-46-564-9.
3. BÎTCA, L. Calibrarea comunicării nonverbale și a managementului impresiei. In: *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane. Ediția a IX-a, 6-7 decembrie 2018*, Chișinău: „Print-Caro”, 2018. pp. 53-59. ISBN 978-9975-3277-5-6.
4. BÎTCA, L. Dimensiuni psihologice ale comunicării manageriale. In: *Preocupări contemporane ale științelor socioumane. Ediția X, 5-6 decembrie 2019*, Chișinău: „Print-Caro”, 2019. pp. 120-135. ISBN 978-9975-3371-7-5.
5. BÎTCA, L. Managementul impresiilor în spațiul social. In: *Symposia Studentium. Universitatea Liberă Internațională din Moldova*, Chișinău: ULIM, 2015. ISBN 978-9975-53-136-8.
6. BÎTCA, L., RUSNAC, S. Comunicarea nonverbală ca o condiție de bază a managementului impresiei. In: *Revista științifică EcoSoEn. ULIM, Nr.4*. Chișinău: ULIM, 2019. pp.167-186. ISSN 2587-344X.
7. BONCU, Ș. *Procese interpersonale*. Iași: Institutul European, 2005. pp.104-105. ISBN 973-611-349-3.
8. CHELCEA, S. (coord.). *Comunicarea nonverbală în spațiul public*. București: Editura Tritonic, 2004. *Sociologie Românească, 3(1)*. pp. 229-232. ISBN 978-973-711-277-4.
9. CHELCEA, S. *Opinia publică. Strategii de persuadare și manipulare*. București: Editura Economică, 2006. 445 p. ISBN 973-700-196-5.

10. CHELCEA, S., IVAN, L., CHELCEA, A. *Comunicarea nonverbală: Gesturile și postura: Cuvintele nu sunt de-ajuns. Ed. a 2-a.* București: Comunicare.ro, 2008. 299 p. ISBN 978-973-711-160-9.
11. DEPAULO, B. M. Nonverbal behavior and self-presentation. In: *Psychological Bulletin*, vol.111, №.2, 1992. pp. 203-243. ISSN: 0033-2909.
12. EKMAN P. Cross-Cultural Studies of Facial Expression. In: *P. Ekman (Ed.), Darwin and Facial Expression: A Century of Research in Review.* New York: Academic Press, 1973. pp. 169-222. ISBN-10188353688X; ISBN-13 9781883536886.
13. HUBBARD, J. A., COIE, J. D. Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. In: *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 1994. pp. 1-20. ISSN 0272-930X.
14. ICKES, W., GESN, P. R., GRAHAM, T. Gender differences in empathic accuracy: Differential ability or differential motivation? In: *Personal Relationships*, 7(1), 2000. pp. 95-109. ISSN 1350-4126.
15. IVAN, L. *Cele mai importante 20 de secunde: Competența în comunicarea nonverbală.* București: Tritonic, 2009. 304 p. ISBN 978-973-733-345-2.
16. KNAPP, M. L. *Nonverbal communication in human interaction.* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978. 439 p. ISBN 9780030899621.
17. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Comunicarea eficientă.* București: Editura Polirom, 2006. 488 p. ISBN 978-973-46-5479-6.
18. RUSNAC, S., BÎTCA, L., et al. Psihologia socială despre problemele secolului XXI. In: *Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective. 4-5 mai 2017.* Chișinău: ULIM, 2017. pp. 6-31. ISBN 978-9975-3168-4-2.
- 19.

CZU 159.922.8:178.7

## ASPECTE PSIHOLOGICE ALE DEPENDENȚEI DE ȚIGĂRI ELECTRONICE ÎN RÂNDUL TINERILOR

**Vasile GARBUZ**, asistent universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

**Abstract:** *The article reflects psychological aspects of youth addiction to electronic cigarettes. There is an incursion into legislative aspects of prevention and reduction of Tobacco Dependence in the Republic of Moldova, the dynamics and modality of the formation of this type of addiction in young people. Also mentioned are a series of psychological and educational measures in order to form psychology culture among young people in order to prevent the formation of addictions.*

**Keywords:** *disorder, young, e-cigarettes, vaping, adolescents.*

Adicția de tutun, este percepută ca una din cele mai acceptate tipuri de dependențe deoarece nu perturbă comportamentul social al oamenilor.

Ne bucură faptul că Republica Moldova atât la nivel legislativ cât și la nivel de acțiuni concrete întreprinde mai multe măsuri pentru a preveni și/sau a diminua acest tip de dependență.

Astfel, încă din anul 2007 este adoptată de către Parlamentul Republicii Moldova Legea nr. 278-XVI cu privire la tutun și la articolele din tutun. Respectiva lege este completată cu mai multe modificări până la etapa actuală.

În esență, prin intermediul acestei legi se urmărește de a:

- reglementa activitățile de control al tutunului.
- stabili un mecanism regulator instituit de stat ce urmărește reducerea daunelor pentru sănătate generate de consumul produselor din tutun și al produselor conexe și de expunerea la fumul de tutun.
- asigura condiții necesare pentru protejarea sănătății populației de consecințele consumului produselor din tutun și al produselor. [1]

În cadrul articolului 2, al respectivei legi sunt descrise noțiuni generale și tipurile de produse ce cad sub incidența legii, precum: tutun fermentat, tutun nefermentat, tutun de rulat, tutun pentru mestecat, tutun pentru narghilea, tutun pentru uz nazal, tutun pentru uz oral, țigarete. La fel, sunt menționate țigările electronice cu descrierea acestora „**Țigaretă electronică** – produs care poate fi folosit pentru consumul de vapori ce conțin nicotină prin intermediul unui muștiuc sau orice componentă a acestui produs, inclusiv un cartuș, un rezervor și dispozitivul fără cartuș sau rezervor. Țigaretele electronice pot fi de unică folosință, pot fi reumplute prin intermediul unui flacon de reumplere ori rezervor sau pot fi reîncărcate cu cartușe de unică folosință” (1, alin. 1).

În conformitate cu Raportul cu privire la realizarea Planului național de acțiuni pentru implementarea Programului național privind controlul tutunului pentru anii 2017-2021, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 1015 din 23 noiembrie 2017, din cele 40466 decese de boli netransmisibile înregistrate în anul 2020, se estimează, că peste 5600 (cca. 14%) au decedat din cauza bolilor cauzate de consumul tutunului, inclusiv peste 60% persoane sunt de vârstă activă, mortalitatea în rândul bărbaților fiind de 2 ori mai mare decât a femeilor, din cauza bolilor cauzate de consumul tutunului, de pierdere prematură a sănătății prin răspândirea bolilor netransmisibile, invalidității în vârstă aptă de muncă, având un rol crucial în diminuarea numărului populației, ceea ce reprezintă una din principalele provocări a sănătății publice și a securității demografice a țării.

În cadrul aceluiași raport sunt menționate datele statistice ale Studiului Global privind Fumatul la Adolescenți (GYTS), efectuat în 2019 cu finalizare în 2020, prevalența consumului de tutun la elevi de vârstă 13-15 ani din Republica Moldova este în creștere și constituie 16,3% (20,4% băieți și 11,8% fete), generația care va mări prevalența fumătorilor în viitor. Consumă produse din tutun care nu arde cu încălzire electrică IQOS 3,9% (4,9% băieți și 2,7% fete), iar 12,7% din elevii participanți în Studiu au declarat că consumă țigarete electronice (16,8% și 8,4% din fete). Mai mult de 4 din 10 elevi (43,2%) sunt în jurul de alte persoane care fumează în locuri în afara casei lor (în spații și locuri publice). Mai mult de un sfert (28,3%) din elevi sunt expuși la fumul de tutun la domiciliu. [2]

Dependența de nicotină și tutun este recunoscută fiind o tulburare mintală, ce se regăsește în Manualul de Diagnostic și Statistica a Tulburărilor Mintale, ediția a cincea al Asociației Americane de Psihiatrie (DSM-V).

Tutunul conține medicamentul psihoactiv nicotină, care este un stimulent al SNC (Sistemul Nervos Central). Efectele imediate ale administrării nicotinei sunt tahicardia, hipertensiunea, respirația crescută, hiperglicemia, stocarea îmbunătățită a memoriei, concentrarea îmbunătățită și suprimarea poftelor de mâncare. Nicotina poate fi administrată pe mai multe căi, inclusiv prin inhalare (fumat țigări, trabucuri sau țevi) bucală (tutun de mestecat) și insuflație (tabac).

Mecanismul de acțiune al nicotinei se leagă de receptorii nicotini ai acetilcolinei. Nicotina agonizează, de asemenea, catecolaminele - Da (dopamină), se (serotonină) și ne (norepinefrină) prin inhibarea MOA (monoaminoxidază) și agonizează adrenalina prin acțiune directă asupra medulei suprarenale (Joiner, 2012). Nicotina are un timp de înjumătățire de aproximativ două ore. Nicotina produce dependență și simptome de sevraj la încetarea utilizării, debutul căruia are loc la aproximativ o oră după ultima doză. Simptomele de sevraj includ iritabilitate, supărare, anxietate și poftă de nicotină. (Școala de Medicină Icahn, 2014).

Caracteristicile produselor din tutun care le sporesc potențialul de dependență includ proprietățile recompensatoare ale nicotinei, întărirea comportamentală a obiceiului de la mână la gură, lipsa sprijinului social pentru a înceta fumatul, ușurința accesului produselor din tutun și acceptarea culturală a produselor din tutun. Un alt factor care îmbunătățește calitățile de dependență ale nicotinei este bioingineria de către companiile de tutun, care adaugă amoniac nicotinei pentru a facilita absorbția și biodisponibilitatea. (Comunicare Personală, Richter, D., 2012.). [4]

Putem constata că utilizarea tutunului și nicotinei contribuie la o dezvoltare puternică a dependenței fiziologice cât și psihologice.

În ceea ce privește produsele electronice de încălzire a tutunului (ETHP, electronic tobacco heating products) – reprezintă dispozitive electronice în care tutunul este încălzit și un aerosol care conține nicotină este generat pentru inhalare, devin din ce în ce mai populare în lume, datorită promovării lor agresive de către companiile de tutun. În Moldova, numărul consumatorilor ETHP este, de asemenea, în creștere, în special în rândul tinerilor. Consumatorii ETHP sunt convinși că aceste produse dăunează mai puțin sănătății lor și nu provoacă dependență. Acesta este modul în care giganții multinaționali din industria tutunului își poziționează produsele.

Un sondaj realizat în rândul adolescenților relevă faptul că aceștia pentru prima dată au utilizat ETHP la propunerea prietenilor săi.

La întrebarea - *Ce vă place mai mult în ETHP?* – faptul că acestea pot utiliza tutun și uleiuri cu diferite gusturi și în special că acestea au un gust dulce. La fel, tinerii au menționat despre atmosfera emoțională feerică care se creează prin norii de vapori care sunt emanați în timpul utilizării țigărilor electronice.

*De unde obțineți dispozitivele electronice și umpluturile pentru acestea?* – adolescenții ne-au comunicat că dispozitivele și materialele necesare pot fi procurate de pe site-uri specializate înregistrate atât în Republica Moldova cât și în străinătate, de exemplu: portal de anunțuri – [www.999.md](http://www.999.md), magazine online: <https://e-cigarette.md/>, <https://aliexpress.com> etc. Din cele mai frecvente ori se apelează la alte persoane-intermediare care deja au atins vârsta de 18 ani. În anumite situații, comanda de pe internet (din străinătate) se face conform datelor personale ale unuia din părinți. Ridicarea coletului la poștă se efectuează de către minor prin prezentarea actului de identitate al părintelui și al minorului (în unele cazuri fără cunoștință de cauză a părintelui, alături cu tolerarea comportamentului adictiv de către părinți).

*Credeți că întrebuințarea ETHP, vă afectează sănătatea?* – tinerii au răspuns că nu le este afectată sănătatea, fiindcă sunt utilizate tehnologii noi, filtre specializate care îi protejează de la inhalarea substanțelor nocive.

Când cel mai frecvent utilizați ETHP? – atunci când suntem cu prietenii/gașca.

Cum vă simțiți când utilizați ETHP? – destul de confortabil, mai maturi, încrezuți în sine, veseli ș.a.

Din cele menționate de către adolescenți putem conchide că aceștia nu sunt informați și nu conștientizează efectele nocive ale dispozitivelor electronice de încălzire a tutunului și a altor substanțe de inhalare.

Dezvoltarea dependenței de utilizare a dispozitivelor electronice de încălzire a tutunului, în mod analogic, are loc în conformitate cu mai multe abordări și teorii științifice. Dorim în continuare să menționăm câteva dintre acestea:

*Teoria învățării sociale* - John Clausen. Dependența este consecința unui proces de învățare socială, rezultat al interacțiunii sau asocierii individului cu alți indivizi dependenți. Inițierea în utilizare și adoptarea, în timp a unei conduite caracteristice, se derulează în mod aproape identic în marea majoritate a cazurilor. Dispozitivul este oferit inițial de către un grup de prieteni, ei înșiși consumatori; tânărului i se propune să încerce țigările electronice în cadrul unei reuniuni, caracterizată printr-o atmosferă de grup favorabilă acestui gen de experiențe. Alături, tânărul învață să utilizeze dispozitivul de la alți adulți sau chiar de la unii membri ai familiei sale.

*Teoria influenței subculturii de Howard S. Becker (1955):* procesul prin care un individ devine efectiv dependent presupune îndeplinirea a 3 condiții: *învățarea utilizării dispozitivelor* astfel încât experiența de consum să fie una plăcută (ex. tehnicile specifice de a fuma); *învățarea percepției efectului* pe care îl produce tutunul sau substanța inhalată asupra organismului și asupra stărilor psihice (inițial sunt ambigue dar, pe parcurs, învață să le perceapă); *învățarea percepției ca fiind plăcut efectul* pe care îl produce drogul (conceptualizat, definit și interpretat ca plăcut).

*Modelul procesului de afirmare a tinerilor de Kim și col. (1998)* - Modelul include următoarele componente:



- un suport familial adecvat (preocuparea și sprijinul familiei în viața tânărului); familia are un rol deosebit, ca element de bază al socializării valorilor dominante din societate;
- un suport social adecvat, așteptările sociale înalte din partea persoanelor importante pentru tânăr;
- oportunitățile de a deprinde abilități pentru viață care să aibă implicații relaționate cu munca; oportunități relevante pentru asumarea de responsabilități; oportunități pentru a participa și contribui în mod semnificativ la activități sociale, culturale, economice și publice în școală și comunitate; oportunități de a demonstra abilități și de a obține succese; întărirea randamentului de către persoane relevante din școală, casă, dar și de către alți adulți.

Modul în care gândim și credem este în mare parte în funcție de modul în care ne văd și ne tratează ceilalți. Modul în care ceilalți ne percep este în mare parte condiționat de expectativele pe care aceștia le au dinainte. Această teorie este cunoscută și sub numele de efectul Pygmalion sau modelul comunicării expectativelor.

Formarea dependenței de substanțe (inclusiv prin utilizarea mijloacelor electronice de inhalare a acestora) în mare măsură depinde de nivelul de cultură psihologică - aceasta înseamnă să ai grijă de sănătatea ta mintală, de capacitatea de a ieși singur din crizele psihologice și de a-i ajuta pe cei dragi. Există trei componente principale ce țin de cultura psihologică:

1. Cunoașterea de sine și stima de sine.
2. Cunoașterea altor persoane.
3. Abilitatea de a-și gestiona comportamentul, emoțiile, comunicarea ș.a.

Nivelul de cultură psihologică poate fi dezvoltat în cadrul acțiunilor de intervenție pe plan național dar și la nivel instituțional. Astfel, la nivel de școală, activitățile de profilaxie și activități dezvoltative vor fi realizate de către psihologi, pedagogi și alți specialiști.

Profilaxia primară va pune accent pe faptul că se va lucra cu copii cu tulburări emoționale, comportamentale și devianțe minore. Activitățile în cadrul profilaxiei secundare vor fi adresate așa-numitului „grup de risc”, adică acei elevi ale căror probleme au început deja. Prevenirea secundară implică depistarea precoce a dificultăților de învățare și comportament la copii. Sarcina ei principală este de a depăși aceste dificultăți înainte ca copiii să devină incontrollabili din punct de vedere social sau emoțional. Aici, psihologul nu mai lucrează cu toți copiii, ci cu aproximativ 3 din 10. Prevenirea secundară include consultarea cu părinții și profesorii, predarea acestora unor strategii pentru depășirea diferitelor tipuri de dificultăți etc.

În cadrul profilaxiei terțiare, atenția psihologului se concentrează asupra copiilor cu probleme educaționale sau comportamentale pronunțate, sarcina sa principală este de a corecta sau depăși dificultăți și probleme psihologice grave. Psihologul lucrează cu elevii individual (aproximativ 1 din 10) trimiși la el.

Activitățile de prevenire a dependenței de țigări electronice dar și de alte tipuri de substanțe în rândul tinerilor va cuprinde formarea unui stil de viață sănătos. Ele vor fi desfășurate în mod planificat și sistematic. Printre acestea: Conversații preventive cu diriginții claselor și cu psihologul școlar, viziunea de filme educaționale și prezentări cu un accent tematic. Efectuarea unor sondaje al elevilor în vederea analizei problemelor de dependență.

Implicarea elevilor în activități de voluntariat și de promovare a modului sănătos de viață în rândul semenilor. Realizarea acțiunilor/eventimentelor de combatere/profilaxie a fumatului: „Fii sănătos!”, „Renunță la fumat” etc.

#### **Bibliografie și referințe bibliografice:**

1. Legea nr. 278-XVI a Republicii Moldova cu privire la tutun și la articolele din tutun. In: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=77360&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=77360&lang=ro)
2. Planului național de acțiuni pentru implementarea Programului național privind controlul tutunului pentru anii 2017-2021. In: <https://ms.gov.md/wp-content/uploads/2021/08/Raportul-cu-privire-la-realizarea-Planului-na%C5%A3ional-de-ac%C5%A3iuni-privind-controlul-tutunului-2020.pdf>



3. DSM Criteria for Tobacco Use Disorder and Tobacco Withdrawal: A Critique and Proposed Revisions for DSM-5. Timothy B. Baker, Naomi Breslau, Lirio Covey. In: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3246568/pdf/nihms325002.pdf>

4. Tobacco Use Disorder DSM-5 305.1 (Z72.0) (F17.200). In: [https://www.theravive.com/therapedia/tobacco-use-disorder-dsm--5-305.1-\(z72.0\)-\(f17.200\)](https://www.theravive.com/therapedia/tobacco-use-disorder-dsm--5-305.1-(z72.0)-(f17.200))

**CZU 376.37:371.212.7**

## **DIMINUAREA EȘECULUI ȘCOLAR LA COPIII CU TULBURARE DE LIMBAJ**

**Ioana-Dana Purcaru, drd.,** profesor  
., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău,  
CJRAE Bacău, România,  
**Victoria MAXIMCIUC, dr.,** conf. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

***Abstract:** The role of the language in the mental development of the child is enormous. The language disorders can cause, for children of a very young age, difficulty to integrate in the collective of children and to relate with those around, and for pupils the refusal to go to school by adopting a negative attitude towards learning thus leading to school failure.*

*By the present research we wanted to highlight this aspect.*

***Keywords:** language disorders, language, school failure, pupils, research.*

Carolina Bodea [1, p. 56] consideră limbajul „un sistem de semne convențional selectate astfel încât să asigure materializarea funcției de comunicare, de schimb informațional.”

În dezvoltarea psihică a copilului rolul limbajului este enorm. Prin intermediul lui copilul își exteriorizează propriul univers și astfel, limbajul oferă posibilitatea copilului de a înțelege și ajuta P. Golu, M. Zlate [2].

În perioada copilăriei fragede, copilul începe să-și însușească structura gramaticală a limbii materne. La început folosesc propoziții dintr-un singur cuvânt, în a doua jumătate a celui de-al doilea an de viață copiii încep să-și însușească structura gramaticală a propoziției astfel încât, la sfârșitul antepreșcolarității în vocabularul copiilor se întâlnesc aproape toate părțile de vorbire, copiii trecând la propoziții compuse. (Igor Racu, Iulia Racu [5])

În perioada preșcolarității (3-6/7 ani) copilul începe să realizeze o comunicare curentă, inteligibilă deoarece se dezvoltă partea fonetică a limbajului. Conceperea normelor de pronunție creează condițiile necesare pentru însușirea corectă a pronunțării cuvintelor. Copiii încep să diferențieze sunetele vorbirii, ceea ce reprezintă o mare importanță pentru însușirea în viitor a cititului și scrisului și se continuă cu dezvoltarea vocabularului. La această vârstă se dezvoltă una dintre cele mai importante funcții ale limbajului și anume, comunicarea.

Debutul învățării scrisului și cititului are loc la vârsta de 6-7 ani când se învață progresiv citirea mesajelor scrise și copilul începe să dobândească deprinderi de scriere. (Lupușă Elena, [4, p. 42])

Florin Verza [7] clasifică tulburările de limbaj astfel:

- Tulburări de pronunție/articulație: dislalia, disartria, rinolalia.
- Tulburări de ritm și fluentă: bâlbâiala, logonevroza, tahilalia, bradilalia, aftongia, tulburări pe bază de coree.
- Tulburări de voce: mutația patologică a vocii, fonastenia și pseudofonastenia, disfonia, afonia.
- Tulburări ale limbajului citit – scris: dislexia, disgrafia, alexia, agrafia.
- Tulburări polimorfe de limbaj: alalia, afazia.
- Tulburări de dezvoltare a limbajului: mutismul electiv (voluntar), mutism psihic.
- Tulburări ale limbajului având la bază disfuncții psihice: dislogii, ecolalii, jargonafazii, bradifazii.

**Dislalia** este cea mai frecventă tulburare de vorbire ce constă în abaterea de la pronunția obișnuită, de la vorbirea standard. În unele cazuri, dislalia se manifestă prin neputința emiterii unor sunete sau a silabelor, ori omiterea lor; în altele, ele sunt înlocuite, substituite, inversate sau deformatate. În formele grave, asemenea fenomene se pot produce și la nivelul cuvintelor (P. Golu, M. Zlate [2, p. 188]).

**Bâlbâiala** este o tulburare mai gravă de vorbire și apare mai frecvent la băieți față de fete. Ea are trei forme: clonică, tonică și mixtă. În bâlbâiala clonică apar întreruperi ale cursivității vorbirii, determinate de prelungirea sau repetarea unor sunete și silabe. În forma tonică apare un blocaj la nivelul primului cuvânt din propoziție prin prezența unui spasm articulatoriu de lungă durată.

Forma mixtă este mai gravă, deoarece sunt prezente caracteristicile primelor două, cu predominarea uneia dintre ele. (P. Golu, M. Zlate [2, p. 189]).

**Dislexia și disgrafia** constau în incapacitatea copilului de a învăța citirea și respectiv scrierea. Școlarul cu astfel de tulburări face confuzii constante și repetate între fonemele asemănătoare acustic, literele și grafemele lor, inversiuni, adăugiri și omisiuni de litere și grafeme. Apar uneori și tulburări ale lizibilității și ale laturii semantice. Aceste caracteristici împiedică asimilarea și automatizarea regulilor ortografice. Din cauza neînțelegerii textelor citite și chiar al propriului lor scris, exprimarea verbală la dislexici și disgrafici este lacunară, cu omisiuni sau dimpotrivă, conține adăugiri de elemente ce nu figurează în textul respectiv (Golu, M. Zlate [2, p. 190]).

Tulburările de limbaj pot exista cu grade diferite și proporții atât la subiecții cu intelect normal cât și la cei cu alt handicap (P. Golu, M. Zlate [2]).

Toate tulburările de limbaj pot determina în special la copiii de vârste mici modificări comportamentale negative, dificultăți de integrare în colectiv și de relaționare cu cei din jur, precum și inhibiție în desfășurarea activității. Toate acestea pot conduce la dezorganizarea personalității.

Structura însușirilor de personalitate pot îmbrăca forme negative care pot duce la comportamente neintegrative.

Cu cât tulburarea de limbaj este mai gravă, cu atât subiectul va trăi acest fenomen în planul psihic ca pe o dramă. Numărul relativ mare al subiecților la care au apărut tulburări comportamentale se explică prin trăirea dramatică a tulburării de limbaj pe fondul hipersensibilității și a atitudinilor negative a celor din jur. (E. Verza [7, p. 99])

Cei cu tulburare de limbaj pot manifesta ca urmare a complexelor de inferioritate și anxietății dezvoltate un comportament manifestat prin instabilitate, prin mari oscilații de la o situație la alta de perceperea stimulilor din jur în mod exagerat prin amplificarea și recepționarea lor ca factori negativi.

La școlarii mari; la preadolescenți și adolescenți, existența tulburărilor de limbaj conduce la intensificarea tulburărilor de personalitate și de aceea, aceștia devin deprimați, anxioși, nervoși, rigizi, necooperanți, negativisti, dezvoltându-li-se complexe de inferioritate. Cei care sunt mai sensibili ajung să refuze să mai meargă la școală adoptând o atitudine negativă față de învățatură conducând la eșec școlar.

Tabloul manifestărilor psihice se modifică ca urmare a solicitării copilului să vorbească în fața colectivului de elevi și imposibilitatea acestuia de a se exprima corect.

**Succesul școlar**, se definește prin formarea la elevi, în concordanță cu cerințele programelor școlare, a structurilor cognitive (sisteme de cunoștințe), opționale (priceperi, capacități, abilități), psihomotrice (deprinderi), afectiv-motivaționale și sociomorale (atitudini, trăsături de voință și caracter).

**Insuccesul școlar**, este văzut ca incapacitatea elevului de a progresa în ritmul colegilor, de a obține un randament în conformitate cu obiectivele stabilite.

Disproporția dintre cerințele școlare și performanțele și eficiența activității de învățare determină apariția **eșecului școlar**.

Succesul și eșecul școlar se raportează la o serie de criterii precum randamentul, performanța, eficiența, progresul, evoluția, calitatea îndeplinirea obiectivelor, perfecționarea.

În cazul eșecului școlar, se poate vorbi de manifestări episodice sau de situații persistente, iar sfera de acțiune este, de cele mai multe ori, domeniul cognitiv. Dacă se raportează strict la rezultatele obținute la învățatură eșecul se poate cuantifica în note mici, asimilarea deficitară a unor noțiuni, imposibilitatea depășirii anumitor praguri ale învățării, nepromovarea unor examene sau chiar abandonul școlar. Se descrie și un eșec școlar necognitiv, instituit la nivelul relațiilor dintre colegii de clasă, între elevi și profesori, eșec care în cele din urmă are repercusiuni și asupra situațiilor de învățare, ducând astfel la instalarea eșecului cognitiv.

**Scopul** acestui studiu este de a evidenția faptul că tulburările de limbaj la copiii cu intelect normal din învățământul primar din școlile de masă pot influența rezultatele școlare conducând la eșec școlar.

**Obiectivele cercetării sunt:**

- identificarea tulburărilor de vorbire în rândul elevilor din învățământul primar din școlile de masă;
- analiza rezultatelor școlare a acestora (clasele I – IV);
- analiza comparativă a rezultatelor școlare a elevilor cu tulburare de limbaj din învățământul primar din școlile de masă cu cele ale elevilor din învățământul primar fără tulburare de limbaj;
- implementarea unui program de intervenție logopedică la elevii cu tulburare de limbaj din învățământul primar din școlile de masă care să vizeze corectarea tulburărilor de limbaj care să conducă la diminuarea eșecului școlar prin creșterea rezultatelor școlare.

Problema științifică abordată, constă în fundamentarea teoretică și metodologică a strategiilor și modelelor de intervenție logopedică și psihologică la copiii cu tulburare de limbaj din învățământul de masă (I – IV) privind diminuarea eșecului școlar la aceștia.

Cercetarea experimentală a fost realizată în trei etape mari:

- a) etapa constatativă,
- b) etapa de intervenție ameliorativă
- c) etapa de control - de evaluare în urma derulării programului de intervenție logopedică personalizat pentru fiecare elev cuprins în studiu.

Identificarea copiilor cu tulburare de limbaj a fost realizată în contextul perioadei de depistare a copiilor cu tulburare de limbaj desfășurată la nivelul orașului Comănești, județul Bacău și tot atunci au fost constituite grupurile de cercetare.

În această perioadă au fost analizate rezultatele școlare din anul școlar anterior la copiii depistați.

1. Etapa constatativă de cercetare a constat în colectarea informațiilor.
2. Etapa de intervenție ameliorativă – de implementare experimentală a programului de intervenție.
3. Etapa de control – de evaluare a efectelor programului de intervenție logopedică

Pentru analiza datelor colectate s-a utilizat programul SPSS. Pentru a realiza comparația statistică a rezultatelor obținute de cele două eșantioane și s-a folosit testul de semnificație T Student pentru eșantioane independente.

**Lotul de participanți:**

Participanții la cercetare sunt 200 de școlari din învățământul de masă cu tulburări de limbaj și 200 de școlari din învățământul de masă fără tulburări de limbaj din toate unitățile școlare din orașul Comănești, județul Bacău.

Stabilirea celor două loturi de participanți la cercetare s-a realizat astfel încât să existe egalitate și omogenitate în funcție de nivelul de dezvoltare a inteligenței (dezvoltare intelectuală medie / intelect normal), stabilit prin aplicarea testului Binet-Simon, vârsta cronologică (7 - 10 ani), egalitate între sexe, proveniți din familii monoparentale și biparentale (în mod egal) și proveniți din mediul urban și rural (în număr egal).

În urma activității de depistare a copiilor cu tulburare de limbaj, a evaluării inițiale au fost identificați 160 de elevi cu tulburare de limbaj. După aceasta, au fost analizate rezultatele școlare ale acestora din anul școlar anterior.

**Variabilele și instrumentele utilizate:**

Variabila dependentă:

- Rezultatele școlare (mediile școlare) ale elevilor cu tulburare de limbaj identificați

Variabilele independente

- Tipul de familie și mediul de proveniență al școlarii.

Pretestarea a fost realizată înainte derulării programului experimental.

Manipularea variabililor a fost realizată în cadrul desfășurării propriu-zise a experimentului prin introducerea programului de intervenție logopedică personalizat pentru fiecare elev cuprins în studiu.

Posttestarea a fost realizată după derularea programului experimental.

**Instrumente utilizate:**

Alegerea metodelor de cercetare a depins de: natura fenomenului studiat, de accesibilitatea metodelor și tehnicilor, de existența instrumentelor de investigații adecvate, de intervalul de timp pe care l-am avut la dispoziție pentru efectuarea studiului, de profunzimea dorită a concluziilor. În aceste condiții au fost alese următoarele metode:

-Ancheta pe bază de interviu;

-Ancheta pe bază de chestionar;

-Analiza documentelor școlare;

-Test psihologic;

-Probele logopedice.

**Bibliografie:**

1. BODEA HAȚEGAN CAROLINA Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise. București. Trei. 2006. 639 p. ISBN 978-606-719-722-8.
2. GOLU P., ZLATE M., VERZA Psihologia copilului. Manual pentru clasa a XI-a. Școli Normale. București, Didactică și Pedagogică, 1997, 220 p. ISBN 973-30-5916-1.
3. GUȚU, M. Curs de logopedie, Curs de litografiat. Cluj-Napoca. Universitatea Babeș-Bolyai. 1974.
4. LUPȘA, E, BRATU, V Psihologie. Manual pentru clasa a X-a, Deva: Corvin, 2005, 104 p., ISBN: 973-622-187-3.
5. RACU I., RACU I. Psihologia dezvoltării, Chișinău, Univ. Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2013. 212 p. ISBN 978-9975-71-478-5
6. VERZA, E. Psihopedagogie specială. Manual de clasa a XIII-a Școli normale. București. Didactică și Pedagogică. R. A. 1996. 136 p. ISBN 973-4141-6.
7. VERZA, FL., E. Introducere în Psihopedagogia specială și în asistență socială. Editura Fundației Humanitas. 2002. 315 p. ISBN 973-85164-3-9.

**CZU 159.923.2:616.89-008.434**

**INFLUENȚA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ ASUPRA STIMEI DE SINE LA ȘCOLARUL MIC**

**Gheorghe-Ionuț PURCARU**, drd, profesor  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău,  
Școala Gimnazială „Ciprian Porumbescu”, Comănești, România  
**Victoria MAXIMCIUC**, dr., conf. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

***Abstract:** Language disorders are one of the most common childhood disorders. Language is a means of communication and knowledge for the child. The impossibility of communicating*

*through verbal language attracts delays in the child's development and may affect the self-esteem of elementary school students.*

*Self-esteem play an important role in the self-image and self-esteem is vital to our psychological balance.*

**Keywords:** *self-esteem, self-image, language disorders, language.*

„Limbajul este activitatea (sau funcția) de izolare a limbii sau a altui sistem de semne – simbol în raporturile cu ceilalți oameni”;este un sistem de comunicare, alcătuit din sunete articulate, specific oamenilor prin care aceștia își exprimă gândurile, dorințele, emoțiile (C. Ețco [4, p.90]).

P. Popescu Neveanu, Mielu Zlate consideră că limbajul ocupă locul central în procesul dezvoltării psihice a copilului având o legătură internă cu dezvoltarea gândirii și conștiinței ca întreg, utilizat frecvent în comunicare interumană, iar particularitatea de bază a comunicării umane este modul de utilizare a limbajului. În funcție de stadiul dezvoltării generale a copilului, limbajul și comunicarea apar diferențiat, ca factori determinați sau condiționali.

Forma de bază, naturală și concretă a limbajului este vorbirea (limbajul orar) (C. Ețco, [4, p.89]) adică „realizarea verbală a procesului de comunicare”.

Primele atestări în privința problematicii tulburărilor de limbaj și comunicare datează din 1825 și sunt atribuite neuroanatomistului Franz Gall. Acesta a descris pentru prima dată copiii cu tulburări de limbaj expresiv și receptiv făcând o distincție clară între acești copii și cei cu dizabilități cognitive.

Mai târziu, s-a evidențiat relația dintre structurarea neurologică și achiziția limbajului pe cele două componente: motorie și senzorială.

Tulburările de limbaj pot să apară atât pe fondul intelectului normal cât și pe fondul unui deficit intelectual și senzorial. În cel de-al doilea caz, tulburările de limbaj reprezintă manifestări secundare ale unui sindrom complex care prin existența și complexitatea lui, accentuează dificultățile de recuperare și adaptare. Identificarea timpurie a copiilor cu tulburări de limbaj și intervenția precoce de corectare și recuperare a limbajului este extrem de importantă deoarece la vârsta preșcolară ea necesită un efort mult mai mic. (Georgeta Rusu – Manea, p.32).

Nu întotdeauna se pot stabili cu exactitate cauzele care au determinat tulburările de limbaj, de cele mai multe ori este vorba de un complex de cauze. E. Verza (p.76) considerând că „handicapurile de limbaj apar prin acțiunea unor procese complexe în perioada intrauterină a dezvoltării fătului în timpul nașterii sau după naștere”.

În logopedie există mai multe tipuri de clasificări ale tulburărilor de limbaj. M. Guțu [5] clasifică tulburările de limbaj după o serie de criterii:

### **1. Criteriul anatomo-fiziologic:**

Potrivit acestui criteriu sunt delimitate următoarele categorii de tulburări de limbaj:

- Tulburări care presupun afectarea analizatorului verbo-motor
- Tulburări care presupun afectarea analizatorului verbo-auditiv
- Tulburări care presupun afectare centrală
- Tulburări care presupun afectare periferică
- Tulburări care presupun afectare organică
- Tulburări care presupun afectare funcțională

### **2. Criteriul structurii lingvisticii afectate:**

Potrivit acestui criteriu sunt delimitate următoarele categorii de tulburări:

- Tulburări de pronunție, care afectează structura fonetico-fonologică a limbajului (dislalie, dizartrie, rinolalie)
- Tulburări de ritm și fluentă (bâlbâiala, tahilalia, bradilalia)
- Tulburări de voce (afonia, disfonia)
- Tulburări polimorfe de limbaj (afazia, disfazia, întârziere în dezvoltarea limbajului, mutismul efectiv și alte logonevroze)
- Tulburările limbajului scris (alexie, dislexie, agrafie, disgrafie)

### **3. Criteriul periodizării care delimitează următoarele categorii de tulburări de limbaj:**

- Tulburări de limbaj și comunicare cu debut și manifestare în perioada preverbală (până la vârsta de 2 ani)
- Tulburări de limbaj și comunicare cu debut și manifestare în perioada de dezvoltare a vorbirii (2 – 6 ani)
- Tulburări de limbaj și comunicare cu debut și manifestare în perioada verbală (după vârsta de 6 ani)

### **4. Criteriul psihologic**

Potrivit acestui criteriu tulburările de limbaj pot surveni pe fondul unor tablouri diagnostice complexe și de aceea este foarte important diagnosticul diferențial. Ele pot fi manifestări secundare ale unei boli sau dizabilități (Carolina Bodea Hațegan [3, p. 52]).

Având în vedere că fiecare stadiu de dezvoltare cronologică a copilului se caracterizează printr-o serie de particularități specifice, existența unei dificultăți în vorbire poate conduce la efecte negative în privința dezvoltării armonioase a personalității și asupra comportamentului.

Deși este una dintre dimensiunile fundamentale ale personalității noastre stima de sine este un fenomen discret, impalpabil, complex, de care nu suntem întotdeauna conștienți.

Adriana Băban [2, p. 80) descrie stima de sine ca fiind „modul în care ne evaluăm pe noi înșine, cât de buni ne considerăm comparativ cu propriile expectanțe sau cu alții”. Autoarea consideră stima de sine „dimensiunea evaluativă și afectivă a imaginii de sine”.

Lemeni Gabriela consideră stima de sine „dimensiunea evaluativă a imaginii de sine și se referă al modul în care ne considerăm ca persoane în raport cu propriile așteptări și cu ceilalți” [6].

Lupu D. A. precizează faptul că stima de sine are două dimensiuni (modelul bidimensional al stimei de sine): o dimensiune legată de valorizarea de sine (self-worth) și o dimensiune legată de competența de sine [7].

În limbaj comun, accepțiunea stimei de sine ar putea fi exprimată în sintagma: „stima de sine reprezintă modul în care ne vedem și dacă ne place sau nu ceea ce vedem” (Andre, C și Lelord F.[1, p. 16])

În realizarea oricărei activități omul caută să satisfacă două trebuințe indispensabile stimei de sine: necesitatea de a fi iubit (apreciat, simpatizat, dorit) și necesitatea de a fi competent (performant, abil, înzestrat). Aceste trebuințe se cer a fi satisfăcute permanent, deoarece stima de sine reprezintă o dimensiune mobilă și extrem de importantă a personalității umane.

Andre C. și Lelord F. consideră că stima de sine are la bază trei componente esențiale: iubirea de sine, concepția despre sine și încrederea în sine.

Pentru o stimă de sine armonioasă acești autori consideră că este necesară o bună dozare a fiecăruia dintre componente.

#### **Iubirea de sine**

Este componenta cea mai importantă a stimei de sine. Când ne gândim la iubirea de sine ne gândim că aceasta este „necondiționată: ne iubim în pofida defectelor și limitelor, a eșecurilor și înfrângerilor și nu depinde de performanțele noastre. Datorită ei putem rezista la adversități și ne putem restabili după un eșec. Iubirea de sine nu ne ferește de suferință sau de îndoială în cazul dificultăților dar ne apără de disperare.

#### **Concepția despre sine**

Concepția despre sine constituie al doilea element esențial al stimei de sine.

Andre C. și Lelord F. [1, p. 19] consideră că părerea pe care o avem despre noi, această evaluare a calităților și defectelor noastre reprezintă concepția despre sine. Importantă nu este realitatea lucrurilor ci convingerea pe care o avem de a fi deținători ai calităților sau defectelor, ai potențialităților și limitelor. Astfel, concepția despre sine este un fenomen în care subiectivitatea joacă un rol esențial, observarea sa este dificilă, iar înțelegerea lui, delicată.

#### **Încrederea în sine**

A treia componentă a stimei de sine o reprezintă „încrederea în sine”.

În ceea ce privește definiția „încrederii în sine”, aceasta nu se mai bucură azi, de unanimitate. Unii pun accent asupra caracterului ei înnăscut și o asimilează cu o trăsătură de personalitate, alții insistă asupra caracterului ei dobândit considerând-o un răspuns pozitiv obținut cu ocazia experiențelor reușite sau alții o consideră una dintre consecințele forței eului.

Factorii ereditari și factorii social- educativi se împletesc în formarea și dezvoltarea imaginii de sine respectiv, a stimei de sine.

În perioada preșcolară nu se poate vorbi încă de stimă de sine, ci „de debutul cunoașterii de sine prin intermediul celorlalți – semnificativi” (părinți, educatori, bunici, alți adulți etc.) (D. A. Lupu, [7, p. 21])

Pentru preșcolari, sursa cea mai importantă pentru formarea stimei de sine o reprezintă evaluările părinților. (A. Băban [2])

Școlarul mic accede la o reprezentare psihică globală despre el însuși, care poate fi măsurată și evaluată științific. Acesta este capabil să spună că are anumite caracteristici (aspect fizic, trăsături de caracter) și să-și descrie stările emoționale și începe să se caracterizeze utilizând comparații sociale și aspecte psihologice.

Adolescența este o perioadă crucială în ceea ce privește dezvoltarea și consolidarea stimei de sine. Adolescența reprezintă momentul din viață în care fiecare individ trebuie să-și găsească identitatea. Această perioadă este marcată de scăderea nivelului stimei de sine care abia spre sfârșitul perioadei manifestă tendințe de stabilizare.

P. Tolan și B. Cohler [11] consideră că în această perioadă cele trei domenii definesc imaginea de sine și dau sens stimei de sine pentru această perioadă.

D. A. Lupu [7, p. 24]) consideră că principalii factori educativi cu rol în construirea și dezvoltarea stimei de sine sunt familia și școala cărora li se adaugă și alți factori cum ar fi: factorii social-economici, genul, nevrozismul-psihozismul-intraversia/extraversia, „strokerii” (nevoia de semne de recunoaștere).

Importanța dezvoltării și cultivării conduitei verbale se constată din faptul că, datorită ei, subiectul se prezintă sub aspectul capacităților intelective, al trăirilor afectiv-emoționale, al particularităților de temperament, caracter, vârstă etc. astfel, se poate afirma că limbajul, conduita verbală definește omul ca persoană cu toate atributele sale și prin intermediul lui putem să ne mobilizăm forțele într-o acțiune pe care o putem întreprinde sau dimpotrivă, inhiba demersul respectiv. Limbajul ne creează un anumit tonus afectiv, ne facilitează gândirea și exprimarea trăirilor noastre.

La persoanele cu tulburări de limbaj, dereglările de limbaj influențează negativ personalitatea și mecanismele operative în planul ideal și în cel acțional. (E. Verza, p. 104)

La copii, frământările interioare, emoțiile exagerate, teama de a vorbi conduc la afectarea în mod grav a stimei de sine.

Față de copiii cu o dezvoltare tipică a limbajului, studiile evidențiază că cei cu tulburări de limbaj au o percepție negativă în ceea ce privește propria competență școlară, acceptare socială sau comportamentul social (Jerome, Fujiki, Brinton, James, 2002) în timp ce adolescenții sunt expuși riscului de scădere a stimei de sine dezvoltând ulterior tulburări de anxietate socială (Wadman, Durkin, Conti-Ramsden, 2008).

### **Scopul și obiectivele cercetării**

Scopul acestei cercetări este de a pune în evidență faptul că tulburările de limbaj (dislalie) pot influența negativ stima de sine a școlarului din învățământul primar (clasa pregătitoare – IV)

### **Obiectivele cercetării sunt:**

- identificarea tulburărilor de pronunție (dislalie) în rândul elevilor din învățământul primar;
- analiza comparativă a stimei de sine între elevii din învățământul primar cu tulburări de pronunție (dislalie) și a celor care nu prezintă nici o tulburare în sfera limbajului;
- implementarea unui program de intervenție la copiii cu tulburare de pronunție (dislalie) care vizează corectarea pronunției și creșterea nivelului stimei de sine.

Cercetarea experimentală a integrării sociale a copiilor cu tulburare de limbaj se bazează pe delimitările conceptuale existente în literatura de specialitate cu privire la noțiunile de integrare socială și tulburare de limbaj, adaptate la obiectul cercetării de față – copiii cu tulburare de limbaj cu dezvoltare intelectuală normală aflați în debutul școlarității.

**Etapele cercetării experimentale.** Cercetarea experimentală a fost realizată în trei etape mari: a) etapa constatativă, b) etapa de intervenție ameliorativă și c) etapa de control - de evaluare a efectelor în urma implementării programului de intervenție.

Identificarea categoriei de copii cu tulburare de limbaj, s-a realizat în contextul sesiunii de depistare a tulburării de limbaj, desfășurate la nivel județean în anul școlar 2020-2021, și atunci au fost constituite grupurile de cercetare.

**1. Etapa constatativă de cercetare** a constat în colectarea informațiilor.

**2. Etapa de intervenție ameliorativă** – de implementare experimentală a programului de intervenție.

**3. Etapa de control** – de evaluare a efectelor programului de intervenție

În final sa realizat formularea concluziilor cu privire la eficiența programului de intervenție.

Participanții la cercetare au fost 200 de școlari mici cu tulburări de limbaj (dislalie) și 200 de școlari mici fără tulburări de limbaj (dislalie) din cadrul Școlilor Gimnaziale „Ciprian Porumbescu”, „Liviu Rebreanu”, „Dimitrie Ghica” și „Costachi Ciocan”, Comănești.

Stabilirea celor două loturi de participanți la cercetare s-a realizat astfel încât să existe egalitate și omogenitate în funcție de nivelul de dezvoltare a inteligenței (dezvoltare intelectuală medie / intelect normal), stabilit prin aplicarea testului Goodenough (Omulețul) – aplicat colectiv, vârsta cronologică ( 6 - 10 ani), egalitate între sexe, proveniți din mediul urban și rural (în număr egal) și din familii monoparentale și biparentale (în mod egal).

Pentru identificarea elevilor cu tulburări de limbaj sau comunicare s-a realizat o activitate de depistare. Ca urmare a acțiunii de depistare și a examinării inițiale au fost identificați un număr de 110 elevi cu tulburări de limbaj (cu dislalie).

Variabilele și instrumentele utilizate:

- Stima de sine - variabilă dependentă

- Tipul de familie și mediul de proveniență al școlărilor - variabile independente

În ceea ce privește metodologia cercetării, pentru colectarea și măsurarea datelor au fost utilizate atât probe psihologice, cât și probe de logopedice pentru identificarea tulburării de pronunție.

### **Bibliografie**

1. ANDRE, CH, LELORD, FR. Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți. București. Trei. 2011. 302 p. ISBN 978-973-707-468-3.
2. BĂBAN, A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere. Cluj-Napoca. ASDCR. 2011. 260 p. ISBN 978-973-7973-65-8.
3. BODEA HAȚEGAN CAROLINA Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise. București. Trei. 2006. 639 p. ISBN 978-606-719-722-8.
4. EȚCO, C., FORNEA I. Psihologie generală (suport de curs), Univ. de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu: Catedra Econ. Management și Psihopedagogie. Chișinău, 2007. 366 p. ISBN 978-9975-9528-4-2.
5. GUȚU, M. Curs de logopedie, Curs de litografiat. Cluj-Napoca. Universitatea Babeș-Bolyai. 1974.
6. LEMENI, G., MICLEA, M. Consiliere și orientare. Cluj-Napoca. ASCR. 2010. 258 p. ISBN 978-973-7973-90-0.
7. LUPU, A, D. Activități de consiliere. Reușita și stima de sine în viața preadolescenților. Cluj-Napoca. ASCR. 2013. 229 p. ISBN 978-606824472-3.
8. POPESCU NEVEANU P., ZLATE M. Manual de psihologie pt. clasa a IX-a, București, Didactică și Pedagogică



9. RUSU-MANEA, G. Exerciții pentru corectarea vorbirii la preșcolari. Bacău. Egal. 2006. 96 p. ISBN 973-7649-21-4. ISBN 978-973-7649-21-8.
10. SLAMA – CAZACU, T. Psiholingvistica: o știință a comunicării. București. All, 1999, 826 p. ISBN 973-684-025-5
11. TOLAN, P, COHLER, B. (1993) Handbook of Clinical Research and Practice with Adolescents. New-York: John Wiley & Sohs, Inc.

CZU 159.922.8:364.2(476)

## ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПОДРОСТКАМ В КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ

**Ольга МЕЛЬНИК**, исследователь в области психологических наук,  
Государственное учреждение образования  
"Академия последипломного образования",  
Минск, Беларусь

***Abstract.** Over the past years, the fields of science and education have accumulated sufficient experience in carrying out activities aimed at the prevention and correction of negative phenomena in adolescents. This article presents the idea of an extracurricular programme "My psychological well-being and peer support in a crisis situation". The outcome of the curriculum is not only acquired knowledge, but also multiple life skills, including self-help and peer support skills in a crisis situation.*

**Keywords:** adolescents, psychological well-being, life skills, education.

Образовательная среда является фундаментом любого общества, именно в ней в большей части происходит воспитание и формирование личности подрастающего поколения, поэтому важно, чтобы все ее участники чувствовали себя защищенными. Подростки являются основной целевой группой многих профилактических программ, потому что им свойственна склонность к риску и острым ощущениям, низкая устойчивость к стрессам, страх быть отвергнутым и при этом стремление влиться в группу сверстников, недостаток знаний, умений и навыков взаимодействия с собой и окружающим миром. А это все в совокупности может привести к опасному для психического здоровья поведению.

Общая идея программы факультативных занятий «Моё психологическое благополучие и помощь сверстникам в кризисной ситуации» учитывает необходимость рассмотрения личности подростка в целом, ее развития в заданном направлении, а именно с целью актуализации психологического благополучия и предупреждения возникновения нарушений психического функционирования.

Учебная программа факультативных занятий «Мое психологическое благополучие и помощь сверстникам в кризисной ситуации» для VIII (IX, X, XI) класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования была утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 4 августа 2022 г. № 232 [2]. Целевая группа программы факультативных занятий «Мое психологическое благополучие и помощь сверстникам в кризисной ситуации» – подростки в возрасте от 13 до 17 лет, обучающиеся в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь.

Разработка данной программы вызвана потребностью в проведении системной работы по повышению уровня психологического благополучия подростков Республики Беларусь и формированию навыков ответственного поведения подростков, направленного на сохранение здоровья, а также по повышению уровня устойчивости личности подростков к воздействию факторов риска нарушений психического функционирования.

Программа нацелена на оказание помощи подросткам в выработке социально одобряемого поведения через систему теоретических и практических заданий.

Методологической базой для разработки программы факультативных занятий «Мое психологическое благополучие и помощь сверстникам в кризисной ситуации» стали следующие теоретические и практические основания:

1. Концепция психологического благополучия (Н. Бредберн, К. Рифф).

Эксперты Всемирной Организации Здравоохранения воспользовались термином «благополучие» в качестве основного критерия для определения здоровья: «здоровье – это не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и состояние полного физического, умственного и социального благополучия» (ВОЗ, 1942). При этом специалисты данной организации отметили, что оно в большей степени обусловлено самооценкой и чувством социальной принадлежности, чем биологическими функциями организма и связано с реализацией физических, духовных и социальных потенциалов человека. В научный обиход термин «психологическое благополучие» ввел Н. Бредберн, определяя его как субъективное ощущение счастья и общую удовлетворенностью жизнью.

Автор концепции психологического благополучия К. Рифф рассматривает его как базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека. Обобщив теоретические положения в области психологического здоровья, самореализации, оптимального функционирования, зрелости, развития жизни, самодетерминации личности, К. Рифф выделила основные конструкты психологического благополучия, создала инструмент их измерения, внося, таким образом, определенность в отношении критериев психологического благополучия личности.

Психологическое благополучие – гармоничность личности, ее целостность, которая зависит от наличия ясных целей, наличия ресурсов для достижения целей, успешности в реализации своих планов, удовлетворенности межличностными отношениями, наличия положительных эмоций.

2. Подход к профилактике нарушений поведения, основанный на формировании жизненных навыков (А. Бандура, Р. Джессор, Н.А. Сирота).

Подход, основанный на формировании жизненных навыков (ФЖН), базируется на изменении поведения путем формирования определенных навыков и умений, для того чтобы справляться с жизненными трудностями.

Жизненные навыки представляют собой способность к адаптации и практике профилактического поведения, что позволяет подросткам эффективно решать проблемы и преодолевать трудности повседневной жизни. В частности, жизненные навыки включают в себя группу психосоциальных компетенций и навыки межличностного общения, помогающие подросткам принимать информированное решение, решать проблемы, мыслить критически и творчески, эффективно общаться, строить здоровые взаимоотношения, сопереживать, справляться с жизненными проблемами и вести здоровый и продуктивный образ жизни. Жизненные навыки могут быть направлены на личные действия или действия в отношении других подростков, а также на действия по изменению окружающей среды с тем, чтобы сделать ее благоприятной и безопасной для здоровья.

Программа факультативных занятий «Мое психологическое благополучие и помощь сверстникам в кризисной ситуации» – это совокупность превентивных мер, структурно организованных на основе классических принципов:

1) комплексности. Принцип предполагает согласованное взаимодействие на межведомственном уровне (органов и учреждений, отвечающих за различные аспекты государственной системы профилактики в рамках своей компетенции); на профессиональном уровне (специалистов различных профессий, в функциональные обязанности которых входят различные аспекты профилактики); в системе образования

(органов управления образованием и учреждений образования, отвечающих за взаимодействие и координацию профилактических мероприятий).

2) дифференцированности. Принцип предполагает дифференциацию средств профилактики с учетом возраста. Так, в программе содержатся задания для младших и старших подростков.

3) аксиологичности. Принцип предполагает формирование мировоззренческих представлений об общечеловеческих ценностях, здоровом образе жизни, законопослушности, уважении к человеку, принятие которых служит одним из основных морально-этических барьеров нарушенного поведения.

4) многоаспектности. Принцип предполагает сочетание социального (формирование позитивных морально-нравственных ценностей, определяющих выбор здорового образа жизни), психологического (формирование стрессоустойчивых личностных установок, позитивно-когнитивных оценок, навыков быть способным сделать позитивный альтернативный выбор в кризисной ситуации) и образовательного (формирование системы представлений и знаний о социально-психологических, медицинских, правовых и морально-этических последствиях нарушений поведения) аспектов работы.

5) легитимности. Принцип предусматривает необходимую правовую базу профилактической деятельности, учет и согласование законодательных актов в рамках концепции активной, системной первичной профилактики.

6) ситуационной адекватности профилактической деятельности. Принцип означает соответствие профилактических действий реальной социально-экономической и социально-психологической ситуации в стране.

7) гуманизации (создания условий для самореализации и самоактуализации).

8) демократизации (свободы выбора, творчества, равных возможностей для всех).

9) опережения (использования ситуаций, подготавливающих подростка к возможным трудностям и путям их преодоления).

10) непрерывности (преемственности и гибкости форм обучения и воспитания) [1].

Проведение программы факультативных занятий «Мое психологическое благополучие и помощь сверстникам в кризисной ситуации» возлагается на педагогов, непосредственно осуществляющих воспитательную работу в учреждениях образования. Проводить программу могут классные руководители, педагоги социальные, педагоги-психологи и другие специалисты, работающие с подростками.

Занятия построены в соответствии с особенностями восприятия информации подростками, спецификой их вхождения в групповой контакт и в контакт с ведущим, логикой групповой динамики, а также с учетом задач формирования мотивации на углубленную работу в программе. Каждый блок прорабатывается в рамках отдельного занятия (при необходимости можно отвести на ту или иную тему несколько занятий), причем любое занятие является законченным по форме, что допускает возможность изменения предложенной последовательности тем.

В результате обучения по программе подростки получают необходимые знания в области психологии и научатся применять их на практике. В частности, они смогут распознавать потенциальные источники возникновения кризисных ситуаций, прогнозировать последствия своего поведения, предупреждать конфликты и помогать не только себе, но и оказывать морально-психологическую поддержку сверстникам.

Таким образом, психологическое благополучие является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. На сегодняшний день основной функцией психологического благополучия признается поддержание активного динамического баланса между личностью и окружающей средой в ситуациях, требующих мобилизации ресурсов.

В подростковом возрасте большое влияние на психическое здоровье и психологическое благополучие оказывают жизненные условия и ситуации, а также

взаимоотношения. В числе защитных факторов можно назвать чувство связанности с родителями/семьей и социальную поддержку по меньшей мере со стороны одного проявляющего заботу взрослого. Взаимопонимание в семье и благоприятное отношение со стороны сверстников могут помочь подросткам адаптироваться в новых ситуациях и выстоять перед лицом жизненных трудностей.

Психологическое благополучие позволяет подросткам справляться с проблемами и задачами подросткового возраста и облегчает переход от детства к взрослой жизни. Психологическое благополучие в детстве связано с успешной социализацией и прочными навыками адаптации к меняющимся условиям жизни, что приводит к более позитивным результатам во взрослой жизни.

Весомую роль в состоянии психического здоровья и психологического благополучия подростков играет школьная среда. Освоение учебных знаний является одной из целей подросткового развития, при этом успешность школьной деятельности оказывает большое позитивное влияние на удовлетворенность жизнью. На это и направлена представленная программа факультативных занятий.

#### **Библиография**

1. МЕЛЬНИК, О.А., СМИРНОВА, Н.В., ХРИПТОВИЧ, В.А. Мое психологическое благополучие и помощь сверстникам в кризисной ситуации: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения. Минск : АПО, 2022. 154 с.

2. Учебная программа факультативных занятий «Мое психологическое благополучие и помощь сверстникам в кризисной ситуации» для VIII (IX, X, XI) класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования. [on-line]. Доступна в сети Интернет: <URL: <https://adu.by/images/2022/08/fz-moe-psihol-blagopoluchie.pdf>> Дата доступа: 05.11.2022

**CZU 159.942.5:615.851**

### **ПРОБЛЕМА АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА В РЕАГИРОВАНИИ В КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ**

**Анастасия ВОЛЧЕНКОВА,**

Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины,  
г. Гомель, Беларусь

***Abstract:** The article discusses the relationship between response to crisis situations and accentuation in people. The use of the data obtained is possible in psychological counseling work, work in acute crisis situations, and is also applicable to psychologists working in places of catastrophes and disasters. The results of the work are the basis for further research and the development of new theoretical and practical discoveries for more effective work with people in crisis.*

***Key words:** accentuation, accentuated personality, crisis, psychotrauma, crisis situation, crisis psychology, PTSD.*

В современном мире все больше возрастает спрос на психологическую помощь в тяжелых жизненных ситуациях. К личностным кризисам, проблемам социального характера и череды стрессов добавляются общемировые катаклизмы, войны, эпидемии, террористические акты и т.п. Все эти факторы в совокупности действуют на психику людей, нагружая ее сложнейшими задачами по адаптации к новому существованию. Однако сложность регулирования поведения и адаптации может зависеть от акцентуации человека.

Личко А.Е. определил акцентуации характера как «крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается

избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим» [3, с.5].

Т.е. нарушения в психике могут возникнуть только при наличии определенного рода воздействия, являющемся «ахиллесовой пятой» для данного типа акцентуации. В случае, не требующей экстраординарных усилий для данного типа акцентуации, ситуация не будет являться психотравмирующей и перенесется стойко.

Само понятие «кризис», которое будет рассматриваться в данной статье, имеет отношение к клинической психологии, где кризис подразумевается как состояние предельной интенсивности сил для совладания с ситуацией, требующей качественно новых решений и угрожающей жизни или здоровью, как в физическом, так и в психологическом плане [4, с.52].

Существует еще одно понятие, которое употребляется в контексте кризисной психологии. Таким является термин «психотравма». В данном случае мы имеем дело с разрывом в психических процессах на отдельные составляющие, что приводит к дезинтеграции личности, нарушению восприятия, памяти, мышления. Характерной ситуацией для возникновения психотравмы является состояние невозможности преодоления надвигающейся угрозы здоровью или жизни с последующим развитием состояния бессилия. В таком случае происходит подавление жизнедеятельности человека при патогенном влиянии на физическое и психическое здоровье. Отсюда и различия в терминах «кризис» и «психотравма». В первом случае – это невозможность прежнего способа функционирования, тогда как психотравма – травматизация психических процессов [4].

Ниже представлена таблица с характерологическими особенностями и факторами риска для каждого типа акцентуации.

Акцентуация	Факторы риска
Гипертимный тип	Повышенный контроль, навязчивый надзор и опека
Циклоидный тип	Коренные изменения в жизненных устоях, чувство «неполноценности»
Психоастенический тип	Необходимость принимать самостоятельные решения, отсутствие точных сведений о будущем
Астено-невротический тип	Хронические заболевания
Сензитивный тип	Подозрения, публичные оскорбления, обвинения
Лабильный тип	Потеря близких людей, вынужденная разлука, отвержение, порицание
Шизоидный тип	Необходимость установления неформальных контактов в краткие сроки
Эпилептоидный тип	Ущемление интересов, измены, материальный ущерб
Истероидный тип	Критика, насмешки, при отсутствии внимания могут быть резкие аффективные вспышки
Неустойчивый тип	Одиночество, отсутствие контроля, безнадзорность
Конформный тип	Редкие изменения в жизни, отсутствие привычного окружения

Помимо самого стрессорного фактора, важную роль в адаптации играет уязвимость индивида в каждом конкретном случае: астенические черты характера, гиперсенситивность, склонность к контролю, подавление эмоций, склонность к

виктимизации – все эти черты более предрасположены к проявлению ПТСР (посттравматического стрессового расстройства). Также к факторам риска развития ПТСР (помимо выраженности определенных черт, акцентуации) часто относят проблематичные отношения с матерью (или значимым взрослым) в сензитивном возрасте 3-х лет, что влияет на нарушение адаптационных процессов в дальнейшей жизни; относительно низкий уровень интеллектуального развития, социопатические расстройства, наличие зависимостей в анамнезе. Также, риск развития ПТСР возрастает в случае отгораживания индивида в травматический период, потери близкого окружения, семьи.

Любое кризисное состояние имеет сложную феноменологическую составляющую и структуру, что выдвигает дополнительные требования к компетенции психолога.

В кризисных ситуациях возможны такие виды психологической помощи, как кризисная консультация и кризисная психотерапия. Кризисная консультация предполагает краткосрочный вариант помощи, при котором изменения в поведении и чувствах подвластны человеку. Кризисная психотерапия носит, как правило, более долгосрочный характер и предполагает затяжной характер последствий. Также кризисная психотерапия включает в себя оценку психического состояния на протяжении всей работы и отслеживание динамики.

Также большое внимание следует уделить междисциплинарному подходу. В зависимости от состояния содействие может оказываться, начиная с координации самопомощи, проведения «кризисной интервенции» и т.д. методы психологической помощи в кризисных ситуациях делятся на следующие категории:

1. Образовательная. Предполагает наличие собственных ресурсов у пострадавшего, помощь которому оказывается уже на этапе ознакомительной литературы и статей. В данном случае у пострадавшего создается информационное поле, в котором он может осознать неуникальный характер собственной ситуации, вследствие чего может быть снята стигма при обращении в дальнейшем к специалисту для оказания психологической помощи и поддержки.
2. Целостное отношение к здоровью – холизм. Важную составляющую в процессе адаптации в кризисной ситуации оказывает задействование всех ресурсов человека, включая здоровый сон, полноценное питание, физическая активность и духовное развитие. Каждый аспект личности может внести существенный вклад в процессе восстановления.
3. Социальность. Социальное окружение имеет большое значение в случае выхода из стрессового состояния. Наличие рядом близких, на чью помощь можно рассчитывать, а также общественных организаций, куда можно обратиться в случае кризиса – все это следует учитывать при оказании психологической помощи пострадавшему. Также большое внимание при оказании кризисной помощи следует уделить изменениям в отношениях, которые могли произойти в окружении пострадавшего во время и/или после кризисных событий.
4. Фактически психологическая помощь. Данный пункт включает в себя основные этапы оказания психологической помощи: работа по обнаружению горя, оказание поддержки, постепенное снижение интенсивности, а после и устранение фобических реакций и т.п. В данном случае следует применять специально разработанные методы психологической помощи в кризисных ситуациях.

При зарождении психических расстройств акцентуации характера оказываются в фокусе внимания, прежде всего как определенная систематика преморбидного фона [2]. При психогенных расстройствах акцентуации играют роль почвы, того, на чем может зародиться недомогание. От того, к какой акцентуации принадлежит человек, зависит, какое психогенное воздействие станет критическим для срыва. Для истероида это — отсутствие внимания значимых лиц, потеря надежды на удовлетворение собственных завышенных притязаний. Эпилептоид труднее перенесет дискриминацию его интересов,

самим себе присвоенных «прав», ущерб ценного имущества, а также бунт против его властвования со стороны тех, кто, по его мнению, должен беспрекословно его терпеть. Шизоид окажется в кризисной ситуации при необходимости установить неофициальные эмоциональные связи в незнакомом окружении. Ударом для него может быть лишение излюбленного хобби. Психастенику невыносим груз ответственности, особенно, за других. Для эмоционально-лабильных наиболее болезненно эмоциональное отвержение со стороны близких и значимых лиц, как и вынужденная разлука с ними или утрата их.

Выбор наиболее тождественных методов психотерапии и психотерапевтических программ также в изрядной степени зависит от типа акцентуации характера как при непсихотических расстройствах, так и при психозах. Например, гипертимная личность на сеансах групповой психотерапии чувствует себя свободно, но для чувствительной личности сама ее обстановка уже может стать психической травмой, а эпилептоид с его стремлением к господствованию, обидчивостью и мстительностью может быть обременительным для группы. Гипертимы не переносят тон, носящий категорический, приказной характер, эмоционально-лабильные проявляют больше склонность к аутотренингу, ищут эмпатии и сопереживания. Как и чувствительные личности, гипертимы чувствуют временное облегчение от катарсиса. Психастеники охотно воспринимают рациональную психотерапию, но в таком случае существует угроза восприятия сеансов в «разговор ни о чем», «пустую болтовню», не оказывающей положительных эффектов. В случае шизоидной акцентуации, психотерапия тем более оказывает положительное влияние, чем явственнее человек ощущает доброжелательный настрой, доверительную атмосферу со специалистом. В такой работе ключом к доверию могут послужить увлечения клиента/пациента. Эпилептоид большое значение придает вниманию к собственно персоне, к своему здоровью в особенности. Рациональная психотерапия воспринимается как советы авторитетного специалиста и как способ принятия самим досконально обдуманного решения. Истероиды с готовностью воспринимают суггестивные методы, однако результатом является лишь устранение частных проявлений, которые в скором времени заменяются другими. Их компенсация зависит от того, насколько возможно удовлетворение своего эгоцентризма. При изменчивой акцентуации психотерапия может оказаться неэффективной, однако подействовать включение в группу с сильным лидером.

#### **Список использованных источников**

1. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. Москва, 1984. 200 с.
2. Личко, А. Е. Подростковая психиатрия: Руководство для врачей. Ленинград, 1985. 416 с.
3. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Санкт-Петербург, 2020. 301 с.
4. Тарабрина, Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. Санкт-Петербург, 2001. 272 с.

**CZU 616-056.52:159.9-055.1**

### **INFLUENȚE AFECTIVE ALE OBEZITĂȚII MASCULINE**

**Tatiana ROȘCA**, asist. univ.,  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova  
**Pomona-Manuela BACIU**, student,  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

***Abstract.** Obesity represents one of the greatest public health challenges of the 21st century. Its prevalence has tripled in many countries in the European regions since the 1980s, and the number of those affected continues to grow at an alarming rate, especially among men. In addition to*

*causing various physical disabilities and psychological problems, excess weight drastically increases the risk of developing a number of diseases, including cardiovascular disease, cancer and diabetes. Comorbidity is therefore fueled by the marketing of cheap and readily available, high energy-dense foods, while opportunities to be physically active are reduced, resulting in excess weight. For this reason, obesity is not always a personal failure, but a disease, developed in response to an obesogenic environment.*

**Keywords:** *male obesity, psychological problem, overweight, paradigm, character, etiopathogenesis.*

Obezitatea, în modul cel mai banal, poate fi definită drept un exces de greutate corporală cauzată de un surplus de grăsime în corp. Procentul de grăsime corporală ar trebui să fie în jur de 15-18% la un bărbat adult și 22-25% la o femeie adultă. Totuși, identificarea unui criteriu obiectiv, care să permită o măsurare precisă a grăsimii nu este deloc ușor. Astfel, ne dăm seama imediat că simpla greutate corporală nu poate fi un factor de încredere. Pentru a putea vorbi despre obezitate, de fapt, este necesar ca excesul de greutate să se datoreze masei de grăsime (țesutului adipos) și să se distingă de masa formată din oase, mușchi și organe. O localizare a grăsimii corporale de tip visceral, central (în special abdominală), care caracterizează obezitatea de tip android, este asociată cu un risc mai mare de boală și deces decât o localizare de tip subcutanat, periferic, concentrată pe șolduri, coapse și fese, ca în obezitatea ginoidă..

În instaurarea obezității își aduc contribuția mai mulți factori:

*Factori genetici*, care iau în considerare faptul că adipozitatea este un parametru genetic complet predeterminat, chiar dacă s-a calculat că moștenirea genetică reprezintă aproximativ 40% din variația masei corporale [10, p. 143]. Conceptul central pentru înțelegerea pe deplin a importanței acestor factori este cel al metabolismului, care poate fi definit ca ansamblul și ritmul proceselor prin care organismul consumă energie pentru a menține viața. În medie, consumul zilnic de energie este împărțită între metabolismul bazal (aproximativ 70%), termogeneza (aproximativ 15%) și activitatea motrică (aproximativ 15%). Astfel, energia consumată de metabolismul bazal este cel mai mult reglementată de factori genetici.

*Factori sociali*, care pun accent pe obezitate, ca fenomen epidemic, întrucât prevalența acestei boli în multe țări industrializate a depășit pragul de 15% din populație, pe fundalul mării tranziții alimentare, care a caracterizat ultimele decenii: o mare parte a umanității a trecut de la o dietă dominată de cereale și legume, la una bogată în grăsimi și zaharuri simple. Această schimbare a stilului alimentar a fost favorizată de numeroase schimbări sociale, precum creșterea venitului mediu pe cap de locuitor, scăderea costurilor grăsimilor și zaharurilor, urbanizarea, dezvoltarea de către industriile alimentare a unor strategii precise de marketing și tehnici de publicitate agresive. Un al doilea factor care joacă o mare importanță este rolul pe care un stil de viață sedentar îl asumă în etiopatogeneza obezității. Dezvoltarea tehnologică a dus la o reducere dramatică a nevoii de a merge și de a lucra manual, făcând astfel oamenii să consume mai puțină energie. Și deși termogeneza, adică capacitatea de a menține o temperatură constantă a corpului, contribuie semnificativ la consumul energetic, implicit încălzirea locuințelor și a locurilor de muncă pare să contribuie la creșterea greutății corporale.

Un fenomen deosebit care, conform diversilor cercetători [3, p. 121] ar fi putut contribui la creșterea supraponderalității și a obezității, cel puțin în unele țări.

*Factori psihologici*, care fac apel la diferite modele de abordare, precum: *modelul moral*, care consideră persoanele care suferă de obezitate ca fiind în întregime responsabile pentru starea lor, caracterizându-le ca fiind ființe interesate exclusiv în urmărirea plăcerii lor; *modelul bolii*, care vede acești oameni ca având o predispoziție înăscută la obezitate, scutind subiectul de responsabilitate pentru simptomul său și *teoriile*, care iau în considerare responsabilitatea subiectului implicat, față de propriul simptom.

Astfel, ne vom referi la câteva direcții teoretice importante:

*Paradigma evolutiv-stadială a impulsului*, elaborată de K. Abraham [1, p. 24], un student al lui Freud, care a explorat modelul stadiilor de dezvoltare psihosexuală conceptualizat de



psihanaliză. Ideea de bază este că ființa umană evoluează în diferite faze, caracterizate printr-o localizare diferită a energiei libidinale. Pentru a trece la nivelul următor, este necesar ca libidoul să nu fie încurcat, ci să poată curge liber în etapa următoare. Am trece, așadar, de la un moment inițial, de la faza orală, la o fază anală și în final la cea genitală. În cadrul acestei construcții doctrinare complexe, locul tulburărilor de alimentație este încadrat într-o oprire a dezvoltării libidinale la stadiul oral, caracterizată printr-o relație canibalistă cu obiectul. Abraham [1, p. 24] ajunge la aceste concluzii prin observarea refuzului hranei, tipică la subiecții melancolici. Pacientul deprimat, spune autorul, în inconștientul său transferă dorința de încorporare asupra obiectului său sexual. Adânc în inconștientul său se află tendința de a înghiți obiectul, de a-l anihila. Melancolia preia acuzații grele de sine pentru a ține în afara conștiinței dorințele canibalice, care ar avea ca scop anihilarea obiectului iubirii și, deci, intolerabile. Și în acest caz, refuzul hranei îl ferește de acest impuls. Într-adevăr, individul în stadiul oral este dominat de o nevoie intensă de încorporare și devorare. Funcționarea sa psihică se caracterizează prin lăcomie, prin incapacitatea de a aștepta, prin comportament excesiv și prin marea versatilitate a sentimentelor, unde bucuria, tristețea, angoasa sau mânia alternează fără nuanțe. Având dificultăți în a distinge între sine și non-sine, individul în stadiul oral experimentează fiecare relație într-un mod fuzional, pasiv și dependent, alternând lăcomia afectivă și respingerea brutală. Mâncarea lacomă a persoanei care suferă de obezitate, devine astfel o încercare sadică de a încorpora în sine obiectul iubirii.

*Paradigma lui Hilde Bruch* [5, pp. 209-216], ce este plasată în vena psihanalitică, deși se îndepărtează parțial de aceasta. Prin prisma acestei abordări, obezitatea este caracterizată ca o metaforă a unui conflict inconștient. Practica clinică a autoarei, îi arată, de fapt, că psihanaliza nu este calea cea mai potrivită pentru a trata acest simptom. Pentru ea, tulburarea fundamentală constă într-o discriminare proastă între diferitele senzații fizice, nevoi și emoții corporale, foame, sațietate, angoasă sau furie, care rămân amalgamate. Aceste tulburări ar fi consecința unei învățări slabe din copilărie, unde mama și-a impus propriile nevoi și dorințe copilului. Dacă nevoile și dorințele copilului, inițial puțin diferențiate, au fost lipsite de confirmare și întărire sau dacă răspunsurile au fost contradictorii și confuze, copilul crește plin de nedumerire de fiecare dată când încearcă să-și distingă tulburările din domeniul biologic de experiențele emoționale. Astfel, un individ va fi lipsit de sentimentul că este o creatură de sinestătătoare, va avea dificultăți în a-și crea limite și se va simți în permanență în mila forțelor externe. Așadar, dacă mama oferă hrană ca răspuns la indicii care indică nevoia de hrană, copilul va dezvolta treptat engrama „foame”, care este diferită de alte stări de tensiune sau nevoie. Pe de altă parte, dacă reacția maternă este întotdeauna incongruentă - indiferent de caracterul ei de neglijare sau îngrijorare excesivă, constrângere sau permisivitate nediscriminatorie - rezultatul pentru copil va fi o confuzie care îl va face mereu perplex. Și când va crește, nu va ști să distingă între ai fi foame și a fi sătul, între nevoia de a mânca și o altă stare de disconfort sau tensiune.

Deci, potrivit lui Bruch [5, pp. 209-216], tratamentul acestui simptom, așa cum s-a menționat anterior, nu poate merge în direcția clasică psihanalitică a interpretării, care poate reprezenta pentru pacient repetarea catastrofală a experienței că cineva știe mai bine decât el ceea ce simte. În opinia autoarei este important ca să-i permitem pacientului să vorbească despre emoțiile sale, fără ca terapeutul să se poziționeze drept un „cunoscător”, permițând pacientului să examineze experiențele pe care problema alimentației le masca, întrucât pacientul care suferă de obezitate, tinde să se învinovățească prin excesul de greutate pentru toate problemele relaționale și intrapersonale pe care le are. El crede cu fermitate că odată ce pierde în greutate, toate problemele sale vor dispărea. Dar realitatea clinică arată că nu este deloc așa. Prin urmare, devine important ca dieta pentru slăbit să înceapă atunci când pacientul este cu adevărat pregătit, când poate fi considerată ca o sarcină rațională în vederea reducerii greutății corporale și nu ca o formă de magie, menită să rezolve problemele existențiale.

*Paradigma noilor forme ale simptomului*, care accentuează noi forme de disconfort în civilizație în lumina teoriilor și clinicii lui Lacan [6, p. 24]. Autorii care aparțin acestui curent, recunosc în primisfactorul social în etiopatogenia obezității. Ei afirmă că imperativul social al

datoriei care a caracterizat epoca freudiană, a înlocuit, în societatea actuală, plăcerea cu datoria. Actualul program de civilizație nu cere deloc renunțarea la satisfacția imediată, ci o încurajează, o comandă, o cere. Mai mult, epoca noastră se caracterizează prin metamorfoza lipsei într-un gol: lipsa structurală, care constituie ființa umană ca atare, transformând-o într-un gol localizat, ca un recipient care poate și trebuie să fie întotdeauna umplut. Este exemplul pe care ni-l dă obezitatea, care de fapt reduce lipsa existenței la golul anatomic al stomacului care cere constant să fie plin. Pentru acești subiecți, posibilitatea de a experimenta golul nu mai există. Aici se află paradoxul: pacientul care suferă de obezitate, se simte gol chiar dacă este plin și este închis în corpul său, care devine ca o armură, o apărare paradoxală de întâlnirea tulburătoare cu dorința celuilalt. Corpul excesiv de plin se apără de angoasa vidului, dar ajunge să genereze o angoasă și mai teribilă: angoasa unei plinătăți, care sufocă și anulează subiectul [11, p. 292].

Deci, cel care suferă de noile forme ale simptomului, dezvoltă respingerea celuilalt, se închide autistic în jurul substanței plăcerii, care în cazul obezității este hrana.

Așadar, tulburarea de alimentație, datorită puterii sale denotative puternice, pare să fi înlocuit chiar numele subiectului. Pacientul cu obezitate nu vine cu un simptom, ci se identifică cu acesta. Acesta spune „sunt obez”, nu „sufăr de obezitate”. Și această identificare puternică cu simptomul, face ca subiectul să dispară. „A pretinde că ești obez este ca și cum acționezi un fel de desubiectivizare și psihiatrizare a simptomului, în această nominalizare anonimă subiectul neexistând, decât ca obez” [11, p. 292].

*Paradigma psihocorporală a obezității masculine*, care pune accent pe reflecțiile, senzațiile și impresiile cu privire la semnificația simbolică a burtei, împreună cu trăsăturile care se pot suprapune cu unele caracteristici ale persoanei care suferă de obezitate. Așadar, obezitatea masculină, spre deosebire de obezitatea feminină, se caracterizează printr-o acumulare de țesut adipos în regiunea abdomenului, mai ales la vârsta adultă. În acest sens, mai mulți autori sunt de acord că sentimentele noastre își au originea în acest loc, care este nu altceva decât un depozit de sentimente, imagini, idei, dorințe și intenții, adesea neexprimate și nerecunoscute, încât Totton și Edmondson [12, p. 91] s-o definească ca fiind inconștientul corp-minte, unde „sălășluiesc sentimentele viscerele și partea noastră cea mai instinctivă”. În acest context, Brown [după 7], fondatorul psihologiei organismelor, afirmă că nucleul condiției umane este alcătuit din patru regiuni ale corpului care permit moduri distincte de contact emoțional-cognitiv între subiect și lume: pieptul, abdomenul, partea superioară și inferioară a corpului. Prin urmare, regiunea abdomenului este predispusă să se întoarcă spre interior, spre lățimea și profunzimea lumii interioare a sufletului și trupului. Organele abdominale ne oferă acele mesaje proprioceptive care comunică clipă de clipă adevăratul mod de a fi al sufletului nostru întrupat. Aceste mesaje, transmise inițial de oase și mușchi, sunt apoi filtrate intern prin viscere. Regiunea abdominală mediază întrepătrunderea ființei noastre și percepția unei armonii interne profunde, transmițând o iubire profundă și o acceptare de sine. În cele din urmă, când se ajunge la o fuziune totală între psihic și suflet, ea reprezintă sursa procesului primar din care izvorăște seninătatea interioară.

Printre autorii abordării psihocorporale, se regăsește și Boyesen [4, p. 186], care a fost responsabilă pentru descoperirea semnificației psihologice a peristaltismului intestinal. Referindu-se la un articol din 1964 al profesorului Johannes Setekleiv, autoarea [ibidem] conceptualizează noțiunea de psiho-peristalsis: „energiile în exces găsesc o cale de descărcare în mișcările peristaltice ale intestinului și există patru moduri de descărcare a energiei: două ascendente și două descendente. Căile superioare sunt țipetele (calea puternică) și verbalizarea (calea slabă), în timp ce cele inferioare sunt diareea (calea puternică) și psiho-peristaltismul (calea slabă)”. Astfel, înțelegerea simbolică a acestei zone corporale poate da noi semnificații obezității. În rezultat, grăsimea acumulată pe burtă, ar deveni o apărare a subiectului de a simți, de a fi viu și luminos, de a fi încărcat cu energie. Este un scut pe care subiectul îl ridică pentru a nu intra în contact cu partea de conducere a lui însuși.

În același context, referindu-se la obezitatea masculină, ca simptom, Lowen [8, p. 111], descrie mai multe caracteristici atribuibile celor cinci caractere ale bărbatului cu obezitate:

*Caracterul schizoid*, care pune accent pe două puncte: negarea corpului și dificultatea de a avea limite bine structurate. Primul punct este atât de caracteristic schizoidului, încât Lowen [ibidem] îi dedică o mare parte din lucrarea „*Trădarea corpului*” pentru a descrie dificultatea persoanelor obezitate de a-și percepe senzațiile corporale tipice, pentru această tipologie, prin care corpul este abandonat, atunci când devine o sursă de durere și umilire în loc de plăcere și mândrie, ca mai apoi să refuze de a-l accepta sau de a se identifica cu el. Schizoidul reușește să facă tolerabilă teroarea de a fi anihilat, pentru că trăiește prin anihilarea senzațiilor corporale. Deși motivele care stau la bază pot fi diferite, simptomul obez este structurat într-un mod similar. Excesul de grăsime servește la înăbușirea nevoilor emoționale și afective deoarece sunt intolerabile. Ceea ce a trebuit să facă persoana care suferă de obezitate este să anuleze corpul pentru a nu simți propriile dorințe. Și dacă la Anzieu [2, pp. 197-200], sensul simbolic al pielii este o membrană care delimitează granițele dintre lumea interioară și lumea exterioară, atunci în caracterul schizoid acest punct conține probleme intense. Energia este toată înghețată în centru și nu este disponibilă în părțile periferice. Pielea acestor subiecți este adesea rece, descărcată energetic și nu are posibilitatea de a îndeplini principalele funcții pe care Anzieu [ibidem] le recunoaște: „o suprafață care delimitează interiorul de exterior și, în consecință, o barieră care protejează de agresiunile externe. Persoanele care suferă de obezitate tind să aibă limite foarte puțin marcate. Acest lucru este clar vizibil în obișnuita plimbare care îi caracterizează, unde legănarea lor continuă, mai mult sau mai puțin vizibilă, dar adesea prezentă, ar putea însemna o dificultate în a rămâne în limite direcționale precise, reprezentate de traiectoria în care se mișcă corpul. Corpul imens al acestor pacienți poate fi citit și ca o nevoie de a-și extinde limitele fizice, de parcă ei înșiși ar fi incapabili să perceapă cât de departe se extind granițele lor” [ibidem].

*Caracterul oral*, care împreună cu cel masochist, este cel la care se întâlnește cel mai profund simptomul obez. Corpul celui cu obezitate, cu caracter oral tinde să fie foarte subțire din cauza lipsei puternice de hrană afectivă. Cu toate acestea, uneori se întâmplă ca aceste persoane să compenseze starea de malnutriție prin creșterea stării lor corporale până la obezitate. Totuși, cel mai semnificativ punct pe care caracterul oral îl are în comun cu simptomul obez este dificultatea de a-și întâlni și gestiona lipsa. Acest subiect intim, marcat de nevoia de iubire, refuzată la începutul vieții, dezvoltă o dorință intensă de relație cu celălalt, dar cu teama concomitentă de a fi din nou abandonat. Caracterul oral, așadar, tinde, odată stabilită o relație, să se agațe de partener, pierzându-se în dragoste, mai ales „când speranța de a găsi paradisul pierdut este reaprinsă, acesta contopindu-se în simbioză [7, p. 313].

Aceeași dinamică poate fi observată și la persoana care suferă de obezitate. Dificultatea de a fi singur îl poate determina să caute relații emoționale chiar și cu parteneri nepotrivți. Modalitatea privilegiată pe care o folosesc acești subiecți este să folosească mâncarea ca umplutură pentru sentimentul de singurătate care le cuprinde sufletele. Din punct de vedere energetic, în caracterul oral energia curge în sus, nu în jos. Astfel, din cauza lipsei de contact cu solul, care este contrapartida lipsei psihologice de contact cu realitatea, acești indivizi sunt „în nori”, „plutesc în spațiu” și energia este incapabilă de a se deplasa în jos, astfel, încât să stagneze în burtă, transformând-o într-o umflătură.

*Caracterul psihopat*, care aparent ar fi cel care are cele mai puține caracteristici psihologice, energetice și relaționale, comune cu simptomul obez. Eul fals al psihopatului, bazat pe ideea de a fi cel mai bun, pare să aibă puține în comun cu sentimentul de nulitate cu care este perceput pacientul care suferă de obezitate. În realitate, acest stil de caracter poate fi citit prin polaritatea grandoare-nedemnită. Johnson [ibidem] afirmă că, deși majoritatea descrierilor personalității psihopate se concentrează pe aspectul compensator al acestei polarități (lipsa umilinței, incapacitatea de a accepta eșecul, teama de a fi neputincios, manipulare, lupta pentru putere și accentuarea voinței), mulți indivizi evidențiază adesea polaritatea opusă, prin care își mărturisesc de fapt sentimentul profund de nedemnită, regretul de a nu fi suficient sau de a nu avea niciodată ceva suficient, nevoia de a-și procura o valoare temporară și invidia profundă pentru cei pe care îi percep sănătoși și de succes. În cadrul acestei mărturisiri există adesea admiterea de a înșela pe ceilalți prin demonstrarea puterii, competenței și a fericirii.

Conflictele de bază ale psihopatului și ale persoanei care suferă de obezitate sunt așadar similare. Acesta din urmă, trăiește constant în ideea de a fi inferior celorlalți, de a nu avea valoare pentru nimeni. Cu toate acestea, psihopatul folosește o apărare care îl caracterizează profund, antrenamentul reactiv, cu scopul de a-și îndepărta din conștiință percepția experiențelor sale de lipsă de aptitudine. Acest stil defensiv, constă în a ține la distanță o dorință sau un impuls inacceptabil prin adoptarea unei trăsături cu caracter diametral opus. Aceste asemănări se regăsesc și în stilurile de atașament: atât psihopatul, cât și subiectul care suferă de obezitate sunt caracterizați de un îngrijitor care știa mai bine decât ei care este binele lor. În această idee, Bruch [5, pp. 209-216], analizând în profunzime familiile pacienților săi, observă că aceștia avuseseră în mare parte mame care și-au impus dorințele copiilor lor, seducându-i și făcându-i să creadă că aceste dorințe sunt ale lor. Cu referință la caracterul psihopat, Lowen [8, p. 111], subliniază că cel mai important factor în etiologia acestei afecțiuni este seducția ascunsă a părintelui față de copil pentru a-și satisface propriile nevoi narcisice, în asemenea condiții copilul fiind forțat să-și satisfacă aceste dorințe proprii, întrucât percepțiile și emoțiile sale nu sunt recunoscute și susținute de lumea exterioară.

*Caracterul masochist*, care îi are pe adepții Marchino și Mizrahil [9, p. 197], insistă asupra unei energii comprimate ale pacientului cu obezitate. Pentru autori, în subiectul care suferă de obezitate există o presiune atât de puternică, încât burta nu a găsit o modalitate de a o ventila și din acest motiv trebuie să se extindă abdominal, pentru a menține tensiunea energetică la niveluri acceptabile. Cei doi autori, vorbind despre caracterul masochist, afirmă că diafragma celui care suferă de obezitate, la fel ca capacul unei oale sub presiune, se întărește, împiedicându-l să expire complet. Dacă ar expira s-ar goli, intrând în contact cu propria sa vulnerabilitate, dar masochistul nu suportă să-i fie percepută fragilitatea. În schimb, îi place să se simtă plin și puternic și în acest sens, energia sa comprimată îi dă un sentiment de soliditate.

Subiectul care suferă de obezitate pare să întruchipeze cu ușurință masca victimei, tipică masochistului. Acești pacienți tind să creadă că toate problemele lor se datorează excesului de greutate, plângându-se adesea de asta. Ei știu că sunt responsabili de obiceiurile lor alimentare nesănătoase, dar se simt dominați de forțe puternice care nu le permit să exercite niciun control asupra ingerării alimentelor. Johnson [7, p. 313], vorbind despre caracterul masochist, a încercat să schițeze o secțiune transversală precisă a subiectului care suferă de obezitate. Așadar, esența subiectivității masochiste este sentimentul neputincios de a fi prins într-un cerc vicios al efortului, care se termină întotdeauna în frustrare. Acest impas cronic și epuizant al vieții generează neputință, pesimism, disperare, neîncredere profundă în viitor, unde suferința cronică pentru o realitate întotdeauna la fel, este înfruntată doar îndurându-o și împărțind-o cu oricine care este dispus să-l asculte.

Din punct de vedere etiologic, atitudinea intruzivă maternă apare clar în domeniul nutriției. Copilul care devine masochist este nevoit să mănânce chiar și când este sătul, „satisfăcându-și” propriile pofte de mâncare, sub sancțiunea vinovăției din partea părintelui. Tipic este expresia: mănâncă, altfel mă întristezi. Prin urmare, copilul trebuie să învețe să mănânce chiar și când este sătul. Acest comportament îi permite să nu contacteze furia pe care o poate simți față de mama lui pentru că l-a forțat să mănânce, deoarece probabil ar fi insuportabil. De aici vine și sentimentul de vinovăție care caracterizează viața emoțională a masochistului: judecata negativă constantă a mamei scoate la iveală sentimentul profund în copil că este ceva în neregulă cu el [10, p. 143]. Această emoție caracterizează puternic și viața emoțională a subiectului care suferă de obezitate, care se simte adesea vinovat pentru acțiunile sale, în special în ceea ce privește alimentația.

*Caracterul rigid*, care pune punctul pe traumele din primele etape ale vieții copilului și-și plasează etiologia în faza oedipiană, după vârsta de trei ani. Tipologia rigidă este caracterizată primordial de obsesiile, ce pot fi definite ca gânduri recurente ale ego-ului, în timp ce compulsiile sunt acțiuni ritualizate care trebuie făcute pentru a ameliora anxietatea. La pacientul care suferă de obezitate întâlnim toate acestea: obsesia alimentației și recurgerea compulsivă la

aceasta pentru a nu intra în contact cu anxietatea care ar putea decurge din sentimentul singurătății.

În **concluzie**, sintetizând cele expuse anterior, putem spune ferm că această lucrare reunește două aspecte fundamentale ale analizei obezității masculine: obezitatea mentală și obezitatea corporală. Astfel, o abordare terapeutică bună, nu poate ignora o cunoaștere profundă a proceselor și a motivațiilor inconștiente pe care le ascunde simptomul. De aceea, în lucrare am ținut cont să nu vorbim despre subiectul obez, ci despre subiectul care suferă de obezitate, pentru a nu intra în consens cu aspectul de identificare pe care îl face greutatea acestor pacienți, de a fi singurul aspect în care pot fi recunoscuți. De asemenea, am abordat obezitatea masculină ca simptom, chiar dacă nu este un simplu tablou nosografic, așa cum ne-ar putea propune DSM -V, ci un rezultat al unui proces de construcție inconștientă, în care este implicat subiectul care suferă de el, chiar dacă acesta poate să nu-l cunoască sau să refuze să-l recunoască.

#### **Bibliografie**

1. ABRAHAM, Karl. Untersuchungen über die frühesteprogenitaleentwicklungstufeder libido. Zustand: Akzeptabel, 1999, 24 p. ISBN 10: 3932133692.
2. ANZIEU, Didier. Le moi-peau. In: *National Library of medicine*, 2005, n. 2, 197-200 pp. DOI: 10.1051/medsci/2006222197
3. BOSELLO, Ottavio., CUZZOLARO, Massimo. Obesità e sovrappeso. Bologna: il Mulino, 2006, 121 p. EAN: 9788815109859.
4. BOYESEN, Gerda. Entrepshyché et soma. Paris: Payot / Rivages, 1997, 186 p. ISBN-13: 978-2228890649.
5. BRUCH, Hilde. Eating disorders. In: *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, n. 14, 2009, 209-216 pp.
6. COSENZA, Domenico., LACAN, Jacques. Il muro dell'anoressia. Roma: Astrolabio, 2008, 24 p. DOI: 10.6092/1827-9198/1949.
7. JOHNSON, Stephen. M. Character styles. New York: Norton Company, 1994, 313 p. ISBN-13: 978-0393701715.
8. LOWEN, Alexander. The way to vibrant health. Alachua: Bioenergetics press, 2003, 111 p. ISBN-13: 978-0974373713.
9. MARCHINO, Luciano, MIZRAHIL, Monique. Il corpo non mente. Milano: Sperling e Kupfer, 2014, 197 p. ISBN-13: 978-8868362188.
10. PINI, Mauro. Psicoterapia corporeo-organismica. Milano: Franco Angeli, 2001, 143 p. ISBN-13: 9788846428554
11. RECALCATI, Massimo. Clinica del vuoto. Anoressie, dipendenze, psicosi. Milano: Franco Angeli, 2004, 292 p. EAN: 9788846432537.
12. TOTTON, Nick., Edmondson Em. Reaching growth work. PCCS Books, 2009, 91 p. ISBN-13: 978-1906254124.

**CZU 159.923.3-057.875**

#### **ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА АССЕРТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ**

**Диана РОЩУПКИНА**, докторантка, младший преподаватель,  
Международный Независимый Университета Молдовы

**Abstract:** *The purpose of this article is to study the impact of sociodemographic factors on the assertiveness of 1st to 3rd year college students. Also, a variety of opinions shaped by foreign authors are presented regarding the concept of "assertiveness", "assertive behavior" and what it is influenced by, resulting from the analysis of theoretical, scientific and practical literature on the research topic.*

**Keywords:** *assertiveness, assertive behavior, self-confidence.*

## **Введение**

Выражение реакции через мышление, чувство или действие, когда люди сталкиваются с различными стимулами и/или ситуациями, называется поведением. Которое, в свою очередь, можно разделить на: ненаблюдаемое поведение, такое как мышление, вера, убеждения, и наблюдаемое поведение, выражающееся в действиях или поступках [5]. Другими словами, как говорил Bandurато, что люди думают, во что верят и чувствуют, влияет на их поведение. Модели мышления и эмоциональные реакции людей, вся их внутренняя суть очень сильно влияют на естественные и внешние проявления их действий [4].

Один из сложнейших этапов развития личности – это период студенчества, с его социальными и академическими вызовами, в результате изучения которого многие исследователи указывают на высокий уровень беспокойства и стресса [26]. На этом этапе своей жизни студенты должны справляться со многими психосоциальными изменениями [10], [21]. Стрессовые события и изменения в академической среде могут повлиять на здоровье и успеваемость учащихся поэтому им так необходимы навыки асертивности [16]. Хотя асертивность важна не только в образовательной среде, это также необходимый навык для самозащиты, приходящий в течение всей жизни. Если учащиеся обладают навыками асертивности, это помогает им уверенно говорить «нет», не допускать по отношению к себе насилия, выражать свои желания и намерения не мучаясь тревогой, как это воспримут окружающие. Если студенты не выражают свои мысли, чувства и идеи, они могут потерять ощущение того, кто они есть, т.е. асертивность помогает им оставаться собой. В свою очередь неразвитые навыки асертивности влекут за собой низкий уровень коммуникативности, отсутствие открытости, дискомфорт в общении, что влияет на отношения и может привести к стрессу, тревоге и депрессии [23]. Асертивные люди могут расти и развивать свои навыки и умения, управлять уверенностью в себе, умеют справляться с критикой и неприятием. Поскольку асертивность является важным социальным навыком, способствующим личному благополучию, она стоит того, чтобы её развивать [14].

## **Организация и методы исследования**

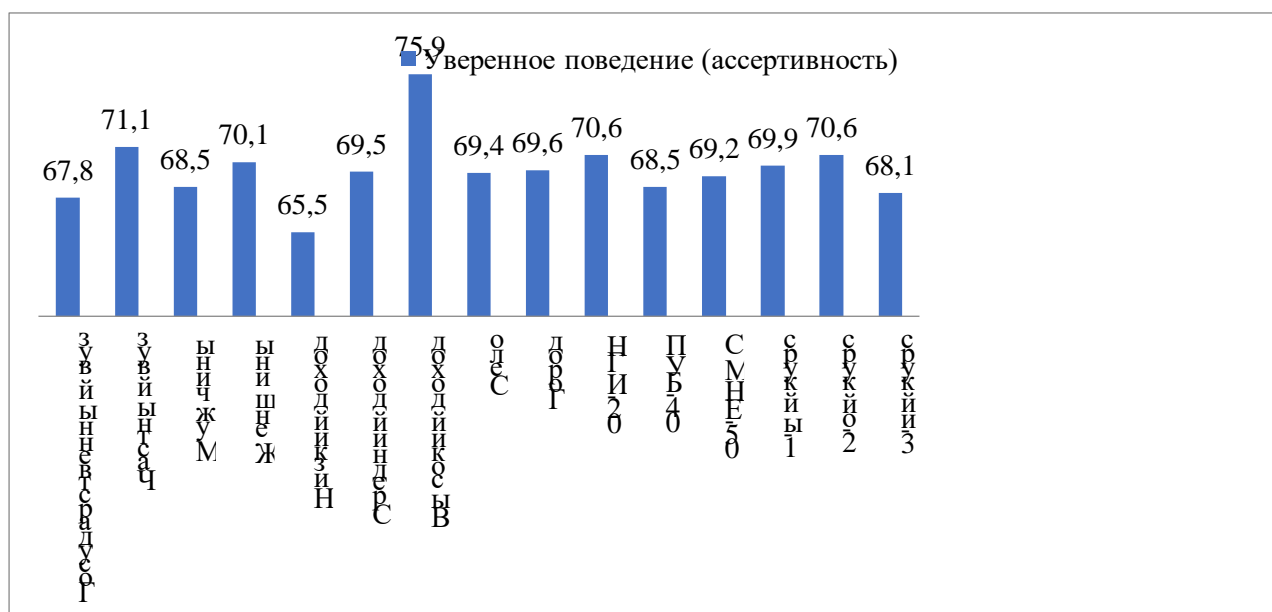
В исследовании влияния социально-демографических характеристик на асертивность студентов приняло участие 306 студентов, с 1-го по 3-ий курс, частных и государственных ВУЗов города Кишинёва, а также добровольцы из сети Интернет. Средний возраст участников 20,5 лет. Для диагностики уровня асертивности была использована шкала Рейзаса (Rathus Assertiveness Schedule, RAS), которая выявляет уровень уверенного поведения.

## **Результаты экспериментального исследования**

В ходе применения шкалы Рейзаса были получены следующие результаты (Рис. 1): студенты частных ВУЗов обладают более высокими навыками асертивности (71.1%), чем студенты государственных (67.8%). Это может быть связано с тем, что учащиеся частных учебных заведений ведут себя более уверенно, потому что меньше зависимы от оценок и испытывают меньше стресса из-за отсутствия высокой конкуренции за стипендии [18]. В исследовании эмоционального интеллекта (частью которого является асертивность) Goleman говорится, что самодисциплина и уверенность в себе студентов положительно влияет на их поведение [15]. К тому же во многих странах считается, что учебные заведения частного сектора предоставляют больше автономности студентам, что в свою очередь влияет на внутренние ощущения и поведение учащихся [18]. Кроме этого, результаты данного исследования могут быть связаны с тем, что в частных учебных заведениях Молдовы требования к поступлению мягче, чем в государственных и сам процесс обучения построен так, чтобы студенты обучались, не подвергаясь сильному стрессу, тратя ресурсы именно на обучение, а не на жёсткую конкуренцию. С другой стороны в частных учебных заведениях обычно меньше учащихся в группах, что даёт им возможность получить равное внимание со стороны преподавателя [6].

Ко всему этому, исследования студентов от 2011 и 2014 годов выявили, что чем выше был доход студентов и их семей, тем быстрее они адаптировались и показывали большую ассертивность в рамках обучения и коммуникации [20], [9].

**Рис. 1. Средние показатели уверенного поведения (ассертивности) студентов по различным социально-демографическим категориям**



Используемые условные обозначения:

02-ИГН. Искусство и гуманитарные науки (филология и дизайн).

04-БУП. Бизнес, управление и право (право, менеджмент).

05-ЕНМС. Естественные науки, математика и статистика (биология, экология, прикладная математика).

В рисунке видно, что показатели ассертивности у женщин выше (70.1%), чем у мужчин (68.5%). Такие результаты отображают то, что в настоящее время общество дает возможность и женщинам показать свою ассертивность. Это также может быть связано с равными возможностями получения образования как мальчиками, так и девочками. Исследование студенток Naralson Mitchel Jr. также выявило более высокие средние баллы общей ассертивности, по сравнению со студентами мужского пола. Исследования группы Fleming показали, что студентки, как правило, более ассертивны, чем студенты, в университетских городках [17]. Другие исследования взаимосвязи ассертивности с полом испытуемых показывают противоречивые результаты, например Eraslan (2015) и Uzuntarla (2016) сообщают, что нет значительных различий в ассертивности между полами [12], [25]. В то же время есть исследования, в которых сообщается о значительной связи между гендерной переменной и уровнем ассертивности в разных исследовательских группах [11], [7]. Это различие может быть основано на социокультурных различиях между группами.

Другие результаты, представленные в рисунке, иллюстрируют, что высокий доход способствует более высокому уровню ассертивности у студентов (75.9%), чем средний (69.5%) и низкий (65.5%). Исследование от 2010 года показало, что люди, оценивающие свой доход как высокий считаются более напористыми, амбициозными, компетентными или трудолюбивыми, чем те, кто считает свой доход низким [8]. В исследовании американских студентов, которые сообщили о более высоком уровне дохода, было выявлено, что они демонстрировали более высокий уровень ассертивности. Социально-экономическое происхождение студентов в учебных заведениях, не влияло на их академическое ассертивное поведение в кампусе, но влияло на их социальную

ассертивность [17]. В исследовании турецких студентов от 2016 года учеными отмечается, что отмечают, что по мере увеличения уровня доходов родителей повышается и уровень ассертивности самих студентов [25].

Показатели уверенного поведения студентов в зависимости от происхождения мало отличаются, 69.6% (город) против 69.4% (село). Исследование студентов от 2017 года выявило, что происхождение влияет на ассертивность по отношению к себе, другим и различным ситуациям, поскольку они не решались участвовать в групповых дискуссиях или стеснялись возвращать бракованные товары [19]. Другие исследования ассертивности в зависимости от местности выявили, что городские подростки имеют более высокие показатели ассертивности, чем сельские подростки, как среди мальчиков, так и среди девочек [22]. Исследование бразильских и китайских студентов университетов от 2016 года выявило, что для них важно живое частое общение с родителями и другими членами семьи (не по интернету), что влияет на уровень их ассертивности в целом [24].

Среди специальностей наибольшая ассертивность зафиксирована у студентов с факультетов искусство и гуманитарные науки (70.6%), далее идут студенты с факультетов естественных наук, математики и статистики (69.2%) и замыкают круг студенты с факультетов бизнес, управление и право (68.5%). Существует предположение, что содержание гуманитарного образования более целенаправленно ориентирует на поиск себя, осознанный выбор системы ценностей, смысла жизни, развитие рефлексивной сферы личности, что напрямую влияет на ассертивность обучающегося [1]. Есть предположение, что показатели ассертивности среди студентов естественных наук, математики и статистики связаны с качествами личности необходимыми для занятий этим родом деятельности, например, способность самостоятельно принимать решения, умение распределять внимание при выполнении действий, решении задач. Для этих специальностей обязательно наличие способности прогнозировать исход событий с учетом их вероятности, умения делать вывод из противоречивой информации и способности принимать решение, ориентируясь на ограниченное число вариантов [3]. Что касается управленческих специальностей и права, то студентам необходимо уметь защищать свои и корпоративные интересы, быть открытыми самопознанию и саморазвитию, быть решительными в постановке целей и оценке полученных результатов, что способствует развитию навыков ассертивного поведения [2].

Касательно года обучения, согласно рисунку, наибольшая ассертивность выявлена у второго курса (70.6%), далее идут первый (69.9%) и третий (68.1%) курсы. Интересны результаты исследования ассертивности студентов, проведенного в 2013 году в Турции, которое выявило, что первокурсники более ассертивны, чем студенты 4-го курса, студенты более ассертивны, чем студентки, и уровень ассертивности учащихся снижается с ростом дохода их семьи [13]. Согласно исследованию студентов, обучавшихся в одном из крупных городов Норвегии, они продемонстрировали значительное усиление психологического стресса в течение трех лет обучения, что повлияло на их уверенность в себе и ассертивность [21]. То, что студенты первокурсники менее ассертивны, чем второкурсники напрямую связано с тем, что им приходится адаптироваться к новым реалиям жизни, в высшем учебном заведении, где правила коммуникации и учёбы отличаются от тех к которым они привыкли в школах и техникумах [10].

### **Выводы**

Данное исследование показывает, насколько важно внимание к формированию ассертивных навыков у студентов, так как именно в молодом возрасте формируются дальновидность, настойчивость, самостоятельность и инициатива, качества, которые являются объективной предпосылкой развития ассертивности. Этот процесс можно осуществить как через специализированные тренинги и обучающие программы, так и через саморазвитие. Ассертивность является важным условием проявления уважения и принятия других, осознания и выполнения личных обязанностей и обязательств, развития



способностей коммуникативного взаимодействия с преподавателями и сверстниками, а в итоге, повышения самооэффективности и результативности обучения.

### **Литература**

1. Дудина М. Компетенции как средство асертивного поведения студентов // Педагогический журнал Башкортостана – 2015. – №6(61). – С. 101-107.
2. Жатько Е. Формирование уверенности в себе у студентов управленческих специальностей: дис. канд. психол. наук: 19.00.05. – Москва, 2004. – 172 с.
3. Павлова Е. Профессионально важные качества учителей информатики, математики и физики, детерминированные спецификой преподаваемого предмета // Психология и педагогика – 2016. – №50(1). – С. 78-83.
4. Bandura A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986. 617 p.
5. Spence KW. *Behavior theory and conditioning*. New Haven: Yale University Press, 1956.
6. Alt M., Peter K. A brief profile of America's private schools (Report No. NCES-2003-417). Washington, DC: National Center for Educational Statistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED479792), 2003.
7. Arslantaş H., Adana F., Şahbaz M. Analysis of Assertiveness Levels of High School Students by Specific Variables. *Journal of Florence Nightingale Nursing* 21(2), 2013. – pp. 76-84.
8. Brambilla M., Sacchi S., Castellini F., Riva, P. The effects of status on perceived warmth and competence. Malleability of the relationship between status and stereotype content. *Social Psychology*, 41, 2010.–pp. 82-87.
9. Bülbül T., Acar G. A research study on freshman students' higher education integration levels. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 2014. –pp. 397-418.
10. Dyson R., Renk, K. Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 2006. –pp. 1231-1244.
11. Ekinci M., Altun Ö., Can G. Stress management styles of nursing students and reviewing their assertiveness levels in terms of specific variables. *Journal of Psychiatric Nursing* 4(2), 2013. –pp. 67-74.
12. Eraslan M. Analysis of Assertiveness and Decision-Making Styles of Students of Sports Department by Various Variables. *Journal of Faculty of Education of Bartın University* 4(1), 2015. –pp. 214–223.
13. Erbay E., Akçay S. Assertiveness Skill of Social Work Students: A Case of Turkey. *Academic Research International*, 4(2), 2013. –pp. 316-323.
14. Eskin M. Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 2003. –pp. 7-12.
15. Goleman D. *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. 10th Anniversary ed. New York, NY: Bantam Books, 2005. –pp. 80–82.
16. Hamaideh S. Stressors and reactions to stressors among university students. *International Journal of Social Psychiatry*, 57(1), 2011. –pp. 69-80.
17. Haralson M. The Influences of Gender, School Year, and Socioeconomic Status on Assertiveness for Blacks at Predominantly White Universities. Paper presented at the annual meeting of the Georgia Educational Research Association, Atlanta, GA, 1995. – pp. 2-29
18. Jamjoom Y. Understanding private higher education in Saudi Arabia - emergence, development and perceptions. Doctoral thesis. Institute of Education, University of London. September, 2012.
19. Kala G., Motha L., Amudha R. Impact of socio-economic factors on assertiveness among professional students. *International Journal of Applied Business and Economic Research*, 15(6), 2017. –pp. 489-496

20. Mercan Ç., Yıldız A. Eğitim fakültesinin birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. HAYEF Journal of Education, 8(2), 2011. –pp. 135-154.
21. Nerdrum P., Rustøen T. Rønnestad M. Student psychological distress: a psychometric study of 1750 Norwegian 1 st-year undergraduate students. Scand J Edu Res 50(1), 2006. –pp. 95-109.
22. Parray W., Ahirwar G., Kumar D. A study on Assertiveness among rural Adolescents. International Journal of Research and Analytical Reviews 5(4), 2018. –pp. 702-704.
23. Soni R. A pre-experimental study on the effect of “Assertiveness training program” among nursing students of a selected college of Nursing, Ajjitgarh. International Journal of Applied Research, 3(5), 2017. –pp. 533-538.
24. Sposito M., Nakano M., Chen C. Sociabilidade, percepções e valores: uma comparação entre jovens universitários brasileiros e chineses. In T. Dwyer, E. L. Zen, W. Weller, J. Shuguang, G. Kaiyuan (Orgs). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP., 2016.
25. Uzuntarla Y., Cihangiroğlu N., Ceyhan S., Uğrak U. “Analysis of Assertiveness Levels of University Students”. TAF Preventive Medicine Bulletin. 15(2), 2016. –pp. 98-104.
26. Zunhammer M., Eberle H., Eichhammer P., Busch V. Somatic symptoms evoked by exam stress in university students: the role of alexithymia, neuroticism, anxiety and depression. PloS one, 8(12), 2013. –pp. 1-11.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

