



ION CREANGA
STATE
PEDAGOGICAL
UNIVERSITY
OF CHISINAU



ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

24-25 martie 2023

Seria XXV

Volumul 1

PSIHOLOGIE

BIBLIOTECA ȘTIINȚIFICĂ

CHIȘINĂU, 2023

Recomandat pentru publicare de către Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău din 31.05.2023, procesul verbal nr. 11.

ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALE ALE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

Coordonare științifică:

Diana Antoci, conf. univ, dr. hab, prorector pentru cercetare
Silvia Chicu, conf. univ, dr., șef, Secția „Managementul cercetării,
dezvoltării și inovării”

Colegiul de redacție:

Maria Vîrlan, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Psihologie
și Psihopedagogie Specială
Gabriella Topor, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Filologie și Istorie
Angela Solcan, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine
Nina Garștea, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Științe ale Educației
Ana Simac, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Arte Plastice și Design
Andrei Braicov, conf. univ., dr. decan, Facultatea de Fizică, Matematică
și Tehnologii Informaționale
Aluchi Nicolae, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Biologie și Chimie
Ion Mironov, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Geografie
Viorica Andrițchi, prof. univ., dr. hab., director, Centrul de Formare Continuă și Leadership
Ecaterina Scherlet, director, Biblioteca Științifică

Redactare literară: **Ghrigore Chiper,** dr., conf. univ.

RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE REVINE
ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Știință și educație: noi abordări și perspective", conferință științifică internațională (25; 2023; Chișinău). Știință și educație: noi abordări și perspective: Materialele conferinței științifice internaționale, Seria 25, 24-25 martie 2023 / coordonare științifică: Diana Antoci, Silvia Chicu. – Chișinău: S. n., 2023 (CEP UPSC) – . – ISBN 978-9975-46-773-5.

Vol. 1: Psihologie. – 2023. – 400 p.: fig., tab. în parte color. – Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău [et al.]. – Texte: lb. rom., rusă. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex. – ISBN 978-9975-46-774-2.

082=135.1=161.1
S 85

Copyright © Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2023

Tipar executat la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

Instituții organizatoare:

- Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova
- Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România
- Universitatea Umanistă de Stat din Ismail, Ucraina
- Universitatea Pedagogică din Cracovia, Polonia
- Universitatea de Stat „Mykhailo Dragomanov”, Ucraina

Instituții partenere:

- Universitatea din Genova, Italia
- Universitatea Liberă Internațională din Moldova
- Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România
- Universitatea Pedagogică de Stat din Armenia „Khachatur Abovyan”, Armenia
- Institutul de Chimie Macromoleculară „Petru Poni” din Iași, România
- Universitatea din Bacău, România

COMITETUL ȘTIINȚIFIC AL CONFERINȚEI:

- Alexandra BARBANEAGRA**, conferențiar universitar, doctor, ORCID: 0000-0003-4777-1550, Rector UPSC, Republica Moldova
- Puiu-Lucian GEORGESCU**, profesor universitar, dr. ing., ORCID 0000-0001-9455-9291, Rector al Universității „Dunărea de Jos” din Galați, România,
- Cezar Ionuț SPÎNU**, profesor universitar, doctor, ORCID 0000-0001-7589-5505, Rector al Universității din Craiova, România,
- Norbert G. PIKUŁA**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0001-7862-6300, Director al Institutului de Asistență Socială, Universitatea Pedagogică din Cracovia, Poland
- Natalia TERENCEVA**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0002-3238-1608, Șef al Departamentului de Sport Olimpic și Profesional, Universitatea de Stat “Mykhailo Dragomanov”, Ucraina
- Diana SPULBER**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0001-7395-986X, Departamentul de Științe ale Educației, Universitatea din Genova, Italia
- Lukasz ALBANSKI**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0001-5819-1557, Institutul de Pedagogie Specială, Învățământ Școlar și Educație Profesională, Polonia
- Elena PRUS**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0001-9419-5459, Universitatea Liberă Internațională în Moldova
- Tudor COZARI**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0003-4875-463X, UPSC, Republica Moldova
- Siranush KARAPETYAN**, profesor universitar, doctor, ORCID: 0000-0001-9560-9414, Departamentul de logopedie și terapie de reabilitare, Universitatea Pedagogică de Stat „Khachatur Abovyan”, Armenia
- Viorica ANDRIȚCHI**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0001-8504-9679, UPSC, Republica Moldova
- Dumitru COZMA**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0003-4794-1935, UPSC, Republica Moldova
- Ludmila URSU**, profesor universitar, doctor, ORCID: 0000-0003-1096-0665, UPSC, Republica Moldova
- Adrian GHICOV**, conferențiar universitar, doctor habilitat, ORCID: 0009-0005-7369-2583, UPSC, Republica Moldova
- Aurora Adina COLOMEISCHI**, conferențiar universitar, doctor, ORCID: 0000-0002-9663-8302, decan al Facultății de Științe ale Educației, Universitatea “Ștefan cel Mare” din Suceava, România
- Gina Aurora NECULA**, conferențiar universitar, doctor, ORCID: 0000-0001-7151-1471, decan al Facultății Transfrontaliere, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România
- Liliana MĂȚA**, conferențiar universitar, doctor, ORCID: 0000-0001-9293-3286, Universitatea “Vasile Alecsandri” din Bacău
- Ana SIMAC**, profesor universitar, doctor, ORCID: 0000-0002-2627-6756, UPSC, Republica Moldova
- Maria VIRLAN**, conferențiar universitar, doctor, ORCID: 0000-0001-6843-2609, UPSC, Republica Moldova
- Angela SOLCAN**, conferențiar universitar, doctor, ORCID: 0000-0002-7906-145X, UPSC, Republica Moldova
- Elena SOCHIRCA**, conferențiar universitar, doctor, ORCID: 0000-0002-7716-4842, UPSC, Republica Moldova
- Alexandru ROTARU**, doctor, ORCID: 0000-0002-1280-9515, Institutul de Chimie Macromoleculară „Petru Poni” din Iași, România
- Viorel ROBU**, doctor, ORCID: 0000-0002-2882-6475, Universitatea “Vasile Alecsandri” din Bacău, România

COMITETUL ORGANIZATORIC AL CONFERINȚEI:

Diana ANTOCI – președinte,	conferențiar universitar, doctor habilitat, UPSC, Republica Moldova
Silvia CHICU,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Tatiana VASIAN,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Maria POPESCU,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Victoria PLAMADEALA,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Valentina OLĂRESCU,	profesor universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Nina GARȘTEA,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Corina ZAGAIJEVSKI,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Lilia CEBANU,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Gabriela TOPOR,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Svetlana DERMENJI-GURGUROV,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Larisa NOROC,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Natalia PROCOP,	doctor, UPSC, Republica Moldova
Oxana GOLUBOVSKI,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Anastasia SAVA,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Andrei BRAICOV,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Liubomir CHIRIAC,	doctor habilitat, profesor universitar, UPSC, Republica Moldova
Dorin AFANAS,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Igor POSTOLACHI,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Nicolae ALUCHI,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Diana COȘCODAN,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Lilia BRÎNZA,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Ion MIRONOV,	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
Viorica ANDRIȚCHI,	profesor universitar, doctor habilitat, UPSC, Republica Moldova
Ecaterina SCHERLET,	UPSC, Republica Moldova
Angela MALANIUC,	UPSC, Republica Moldova
Lilia CONSTANTINOV,	asistent universitar, doctorandă, UPSC, Republica Moldova

CUPRINS

Prefață	11
Elena Agarwal, Maria Pleșca REZILIENȚA PSIHOLAGICĂ LA BOLI CRONICE ȘI ATITUDINEA POZITIVĂ A PERSONALULUI MEDICAL.....	13
Alexandru Cașcaval RELAȚIA DINTRE PERSONALITATE, TEHNOLOGIILE INFORMAȚIONALE ȘI PERFORMANȚA ACADEMICĂ	18
Maria Pleșca COMUNICAREA ȘI STRATEGIILE DE REZOLVARE A CONFLICTELOR LA ADOLESCENȚI	22
Mariana Cernițanu PERSPECTIVE DE PSIHOTERAPIE PRIN ORIENTARE INTEGRATIVĂ	29
Igor Racu, Adina (Moraru) Dan CREATIVITATEA LA VÂRSTA ADOLESCENTINĂ	34
Maria Popescu PESPECTIVELE TERAPIEI PSIHOSOMATICE	40
Irina Vlas STUDIUL STRESULUI LA TINERI	43
Lenuța Olaru TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE LA POLIȚIȘTII OPERATIVI	47
Elena Losîi ADOLESCENȚII ȘI FACTORII DE STRES	52
Iulia Racu, Mirela Stanciu CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A EMOȚIILOR NEGATIVE ÎN ADOLESCENȚĂ	57
Igor Racu, Anca Dranga (Moraru) STUDIUL DIMENSIUNILOR/FACTORILOR PERSONALITĂȚII ȘI AI INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA STUDENȚI	62
Igor Racu, Florin-Iulian Dranga IMPACTUL FAMILIEI DEZORGANIZATE ASUPRA FORMĂRII PERSONALITĂȚII ADOLESCENTULUI.....	67
Igor Racu, Maria Nicoleta Mocanu LEGĂTURA COPINGULUI CU FACTORII DE PERSONALITATE BIG FIVE	72
Andreea Critina Pleșea, Igor Racu FACTORII IMPLICAȚI ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII DE TIP BIG FIVE LA ADOLESCENȚI	79
Жанна Раку ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	86
Svetlana Gonța, Tatiana Roșca VIOLENȚA DE GEN. STRUCTURA RELAȚIEI PATOLOGICE	91
Victoria Dașchevici, Tatiana Roșca NEVOILE PSIHOLGICE ȘI EMOȚIONALE ALE PACIENTULUI CU CANCER.....	101

Tatiana Nosova EAT IN MANAGING SIMPTOMS OF ANXIETY AND DEPRESSION	110
Galina Pravițchi, Diana Guțu OPTIMISMUL ȘI STILURILE DE UMOR LA TINERI.....	114
Lucia Chitoroga TIMIDITATEA ȘI LOCUL CONTROLULUI LA ADOLESCENȚI.....	121
Valentina Oanța, Maria Pleșca STIMA DE SINE A PREADOLESCENTULUI ȘI DINAMICA EI LA VÂRSTA ADULTĂ	129
Miruna-Elena Moanță DIMENSIUNI TEORETICE ALE AUTOREGLĂRII EMOȚIONALE A PERSONALITĂȚII	135
Adriana Ciobanu, Liudmila Iagusevschi VĂZUL – CATALIZATOR DOMINANT AL SOCIALIZĂRII COPILULUI	141
Adriana Ciobanu MODALITĂȚI DE DIMINUARE A PERTURBĂRILOR AFECTIVE, PSIHOCOMPORTAMENTALE ȘI DE COMUNICARE LA ELEVII CU DEFICIT DE ATENȚIE ȘI HIPERACTIVITATE	147
Ibolya Kos PRACTICILE RESTAURATIVE ÎN ACTIVITATEA CU COPII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE.....	152
Valentina Olărescu, Maria Diaconu MANIFESTAREA TULBURĂRILOR EMOȚIONAL-COMPORTAMENTALE LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL	157
Valentina Olărescu APARIȚIA, DEZVOLTAREA ȘI ÎNȚELEGEREA EMOȚIILOR LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ.....	162
Valentina Botnari, Gabriela Repeșco INCITAȚIILE DILEMEI DEZORIENTATIVE.....	167
Adriana Ciobanu, Aigul Bîcenco ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЯЗЫКОВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	173
Dorina Ponomari ASISTENȚA LOGOPEDICĂ ÎN CONTEXTUL AFECȚIUNILOR GENETICE.....	179
Valentina Mîslițchi, Alexandra Podubnîi DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE – CONJUNCTURĂ OPTIMĂ DIMINUĂRII ARDERII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE.....	185
Adriana Dicu THE CO-PARENTING EXPERIENCE IN THE DISSOCIATED SPACE OF CHILDREN WITH SEPARATED PARENTS.....	195
Armand Veleanovici, Anca Elena Oncioiu, Monika Baryla-Matejczuk THE INFLUENCE OF THE WORK ENVIRONMENT ON HYPERSENSITIVE EMPLOYEES.....	201
Maria Alexandra Tuică, Maria Claudia Ionescu PSYCHOLOGICAL CONTRACT – DIFERENCES BETWEEN STATE-OWNED AND PRIVATE ORGANIZATIONS	209

Valentina Olărescu, Diana Alina Bugatu, Octeabrina Caduc ASPECTE ALE EMOȚIILOR ELEVILOR CU INTELECTUL DE LIMITĂ	216
Zinaida P. Maleva ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В УСЛОВИЯХ НАДОМНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	223
Oleg Ababii 20 DE ANI DE INOVAȚII, CERCETĂRI ȘI PARADIGME ALE RECUPERĂRII COPILOR CU DIFICULTĂȚI SEVERE DE ÎNVĂȚARE ÎN COMPLEXUL EDUCAȚIONAL CU ÎNVĂȚĂMÂNT SPECIAL „ORFEU”	228
Maria Gurcova INDIVIDUAL AND THERAPEUTIC APPROACH WITH STUDENTS WITH S.E.N. ESTABLISHING AN ACTIVE CONTACT AND INVOLVEMENT IN INTERACTION IN CURATIVE-MOTOR CLASSES (KINETOTHERAPY) WITH ELEMENTS OF PSYCHOLOGY AND SPECIAL PEDAGOGY.....	234
Miluta Ursu IMPORTANȚA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ÎN ADAPTAREA SCOLARĂ A COPILULUI CU CES	241
Victoria, Maximciuc RESURSE INFORMAȚIONALE PENTRU OPTIMIZAREA MUNCII UNUI PSIHOLOG ȘCOLAR LA NIVEL LICEAL.....	246
Olga Chepyshko CONTINUING EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE „TEACHER-TEACHER” MENTORING MODEL	252
Delia Cristescu CREDINȚELE CADRELOR DIDACTICE PRIVIND CAZURILE DE ABUZ ȘI NEGLIJARE ASUPRA COPILOR: UN STUDIU CALITATIV REALIZAT ÎN ROMÂNIA.....	256
Viorica Cerneavski, CONSECINȚELE SOCIALE ALE CONSUMULUI DE ALCOOL ASUPRA MEMBRILOR FAMILIEI ȘI MĂSURILE ASISTENȚIALE	263
Emilia Lapoșina, Olesea Frunze SINDROMUL BURNOUT CA GENERATOR AL DEFORMĂRII PROFESIONALE ÎN ACTIVITATEA DE SPRIJIN ASISTENȚIAL.....	268
Mariana Petcu, Valentina Stratan INTERACȚIUNEA SOCIALĂ - BAZĂ A INTEGRĂRII COPILOR CU CES.....	274
Florica Cristina Nedelcu IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR PRACTICE LA ELEVII MICI ÎN DOMENIUL SOCIOUMANIST	279
Mariana Zubenschi, Ecaterina Zubenschi IMPACTUL MEDIULUI ȘCOLAR ASUPRA STĂRII EMOȚIONALE A ELEVULUI	285
Liliana Georgiana Tănase IMPACTUL PSIHOSOCIAL AL INCLUZIUNII COPILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR	291
Ecaterina Zubenschi COMUNITATEA ÎN VIZIUNE SOCIOLOGĂ	297

Violina Sturza DEZVOLTAREA SFEREI MOTIVAȚIONALE ÎN CONTEXTUL EVOLUȚIEI GENETICE A OMULUI.....	305
Elena Crișan, Valentina Stratan STUDIUL UTILITĂȚII SOFT-ULUI EDUCAȚIONAL ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ A COPIILOR CU DEFICIENȚE MENTALE.....	314
Ecaterina Scherlet, BIBLIOTECA ȘTIINȚIFICĂ A UNIVERSITĂȚII PEDAGOGICE DE STAT „ION CREANGĂ” – SUPTOR INFORMAȚIONAL AL INSTRUIRII ȘI CERCETĂRII.....	320
Natalia Cheradi BIBLIOTECA UNIVERSITĂȚII ÎN CONTEXTUL ACTUALELOR PROVOCĂRI	325
Lilia Dogoter, Ecaterina Zasmenco EVALUAREA ACTIVITĂȚII PRIN INDICATORI STATISTICI: CE ȘI CUM CALCULEAZĂ BIBLIOTECILE UNIVERSITARE.....	331
Elena Bordian STANDARDELE - MIJLOC DE COMUNICARE ȘTIINȚIFICĂ.....	342
Ala Susarencu DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE „A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI” LA ETAPA UNIVERSITARĂ DIN PERSPECTIVA CULTURII INFORMAȚIEI.....	350
Angela Amorțitu EXPERIENȚA BIBLIOTECII ȘTIINȚIFICE A ACADEMIEI DE STUDII ECONOMICE DIN MOLDOVA ÎN PROMOVAREA IMAGINII ȘI A SERVICIILOR INFORMAȚIONALE ÎN MEDIUL ONLINE	354
Cabătuț Tatiana ATESTAREA CA MODALITATE DE EVALUARE A PERFORMANȚEI A PERSONALULUI ÎN BIBLIOTECI DIN REPUBLICA MOLDOVA. STUDIU DE CAZ.....	364
Elizaveta Globa ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII BIBLIOTECII UNIVERSITARE DIN PERSPECTIVA STRATEGIILOR DE DEZVOLTARE NAȚIONALĂ ȘI INTERNAȚIONALĂ ÎN DOMENIUL CERCETĂRII ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI.....	372
Veronica Sandu, Angela Malaniuc RESURSE ȘI SERVICII MODERNE DE BIBLIOTECĂ: SUPTOR PENTRU ACTIVITĂȚILE DIDACTICE ȘI DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ. STUDIU DE CAZ.....	377
Maria Emandei CONCEPȚII PRIVIND ROLUL DEONTOLOGIEI PROFESIONALE ÎN DEZVOLTAREA ȘI LIVRAREA PRODUSELOR INFORMAȚIONALE DE CALITATE	385
Elizaveta Chiriac ASIGURAREA INFORMAȚIONALĂ A ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE – DEZIDERAT AL BIBLIOTECII UNIVERSITARE	391
Ala Gorgan, Mariana Mațarin CONTRIBUȚIA BIBLIOTECII UNIVERSITARE ÎN ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE.....	396

Prefață

Culegerea de studii „ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE” cuprinde materialele Conferinței Științifice Internaționale, organizate în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău pe 24-25 martie 2023. La această manifestare științifică a fost abordat un spectru larg de teme de cercetare de către autori din Republica Moldova, România, Ucraina, Germania, Armenia, Azerbaidjan, SUA, UK. Tematica articolelor vizează diverse aspecte din mai multe domenii: științe sociale și comportamentale, științe exacte și ale naturii, științe umanistice, arte, biblioteconomie. Printre autori se numără cercetători notorii, precum și profesori practicieni și doctoranzi.

Cele trei volume ale culegerii cuprind lucrări grupate conform unor arii de cercetare. Primul volum se axează pe provocările și perspectivele psihologiei și ale psihopedagogiei speciale în educația modernă. De asemenea, volumul include studii și aplicații din domeniul asistenței sociale. Articolele din al doilea volum tratează problemele actuale din domeniul învățământului preșcolar și al celui primar, precum și perspectivele de modernizare și de asigurare a calității în domeniul formării continue a cadrelor didactice. Volumul al treilea schițează un spectru mai larg de preocupări științifice din domeniul științelor exacte, al biologiei, geografiei, științelor umanistice și al artelor.

O bună parte din studii este axată pe cercetare fundamentală, dar și pe aspecte aplicate. Un interes deosebit autorii îl acordă didacticii disciplinelor exacte, predarea și învățarea cărora este abordată și din perspectivă transdisciplinară.

O altă serie de articole tratează probleme din domeniul științelor socioumanistice și al patrimoniului istoric cultural și natural.

Cercetările din domeniul filologiei sunt dedicate dinamicii studiului limbii și literaturii române din perspectiva politicilor europene pentru limbi și literaturi materne, axelor valorice ale didacticii limbii și literaturii române/ruse, abordărilor actuale și perspectivelor glotodidacticii și lingvisticii engleze, problemelor actuale ale didacticii limbilor romanice.

Un compartiment separat în acest volum este consacrat inovațiilor din domeniul artelor plastice și al educației artistice contemporane.

Exprimăm convingerea că articolele incluse în prezenta culegere vor suscita interesul unui cerc extins de cercetători, profesori, masteranzi și studenți, care doresc să își lărgescă orizontul și să se informeze asupra unor discipline predate în școala actuală.

REZILIENȚA PSIHOLAGICĂ LA BOLI CRONICE ȘI ATITUDINEA POZITIVĂ A PERSONALULUI MEDICAL

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

PSYCHOLOGICAL RESILIENCE TO CHRONIC DISEASE AND ITS CORRELATION TO THE POSITIVE ATTITUDE OF MEDICAL STAFF

*Elena Agarwal, PhD student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0009-0005-0394-3017,
elena.agarwal@endava.com
Maria Pleșca, PhD, Assoc. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0001-9567-3723
plesca.maria@upsc.md*

CZU: 159.9

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p13-17

***Abstract.** In this article we aimed to determine the impact of the positive attitude of healthcare practitioners on the psychological resilience of chronically ill adults. Patients who receive treatment from chronic illnesses are heavily influenced by the opinions and the attitude of medical staff, partially because of being dependent on their care and opinions while in a highly vulnerable state, partially because they spend a significant amount of time in hospitals around healthcare practitioners. We ascertained that the authority of medical staff and its weight in influencing positively the resilience and coping mechanisms of chronic patients represents a key factor in either building the initial psychological resilience to chronic disease or in maintaining resilience in patients with a long history of chronic illness. Further investigation is warranted into the models establishing and maintaining psychological resilience in connection to the medical staff assisting chronic patients.*

***Keywords:** psychological resilience, medical staff, healthcare practitioners, chronic disease, chronic patients, coping mechanisms, models of psychological resilience.*

Vom examina în acest articol impactul atitudinii pozitive a practicienilor din domeniul medical asupra rezilienței psihologice a adulților bolnavi cronici. Vom revizui literatura de specialitate, care examinează corelația dintre reziliența în cazul bolilor cronice și atitudinea practicienilor din domeniul sănătății față de bolnavii cronici.

Reziliența este capacitatea de adaptare la condițiile de mediu stresante, problemele de sănătate și factorii sociali, cum ar fi relațiile abuzive și dificultățile financiare. Reziliența presupune adesea o perspectivă pozitivă, o stimă de sine sănătoasă și optimism, ceea ce duce la auto-îngrijire și se traduce la nivel biochimic ca secreția de hormoni și neurotransmițători „fericiți”, întărind astfel sistemul imunitar și cel endocrin. O perspectivă pozitivă asupra unei boli cronice se traduce printr-o mai bună îngrijire de sine, conștientizare de sine, precum și o căutare conștientă a ajutorului și sprijinului din partea unui grup social. Astfel, anxietatea și depresia, care sunt puternic corelate cu inflamația și progresia bolii, sunt ținute la distanță prin aceste mecanisme de sprijin social al pacientului cronic. Perspectiva lor pozitivă asupra progresiei bolii și auto-vindecarea organismului este de asemenea activată. Studiile multiple au arătat o corelație clară între reziliență și boli precum lupusul eritematos sistemic, diabe-

tul, artrita reumatoidă, artrita idiopatică juvenilă, boala Chagas și multe altele [1, 2, 3, 4, 5]. Pacienții cronici sunt puternic influențați de opiniile și atitudinea personalului medical, parțial din cauza faptului că sunt dependenți de îngrijirea și opiniile lor în timp ce se află într-o stare extrem de vulnerabilă, parțial pentru că petrec o cantitate semnificativă de timp în spitale în jurul practicienilor din domeniul sănătății. Astfel, perspectiva pozitivă asupra bolii lor cronice, precum și stabilirea și menținerea mecanismelor de reziliență sunt puternic influențate de atitudinea medicilor lor. Un set interesant de experimente a fost realizat la Laboratorul Mintii și al Corpului din Universitatea Stanford de către Alia Crum și alți cercetători. A fost indusă o reacție alergică la participanți printr-un test de înțepătură a pielii cu histamină. Același tratament a fost apoi aplicat: o cremă fără efect biologic pozitiv sau negativ real asupra reacțiilor alergice, adică un placebo. Diferența dintre cele 2 seturi de participanți a fost următoarea: într-un caz medicul a spus că crema va avea un efect pozitiv asupra reducerii inflamației temporare, personalul a fost prietenos, pozitiv, competent, în timp ce în celălalt set de participanți medicul a spus că crema va crește inflamația, personalul medical fiind neprietenos și afișând o competență scăzută (neîndemânatic cu instrumente medicale căzute pe podea etc.). Dacă medicii sunt neglijenți în gesturile lor, nu inițiază prea mult contact dincolo de a cere numele pacientului, au acreditări slabe și o atitudine rece față de pacient, reacția alergică a pacientului la înțepătura pielii este mai violentă, prelungind astfel timpul de recuperare al pacientului. Totuși, este adevărat și contrariul. Atunci când medicii sunt competenți, inițiază o introducere prietenoasă caldă cu pacientul, au acreditări excelente sub formă de insignă sau sunt renumiți în domeniu, reacția alergică a pacientului la injectarea histaminică în piele este redusă și recuperarea este semnificativ mai rapidă [6].

Acest studiu a examinat doar un răspuns scurt al sistemului imunitar după o întâlnire și un tratament punctual, fie venind de la un medic competent și cald, fie de la același medic care joacă rolul unui personal medical rece, cu competență scăzută.

În realitate, pacienții cronici primesc mai multe tratamente pe o perioadă lungă de timp și sunt expuși la rutina repetitivă a tratamentelor dificile. Numărul și complexitatea tratamentelor au un impact asupra rezistenței psihologice a pacienților cronici, erodându-le mentalitatea pozitivă și optimismul. Această eroziune a rezilienței este sporită în continuare de o atitudine rece și/sau iresponsabilă a personalului medical. Astfel, este crucial ca mediul predominant în care se găsesc pacienții cronici să fie pozitiv și cald. Mecanismele de reziliență sunt apoi stabilite și menținute sau chiar hrănite de o doză zilnică de atitudine pozitivă din partea personalului medical, care are grijă de pacienți. În literatura științifică s-au constatat corelații între reziliență și o calitate superioară a vieții fizice și mentale [7].

Mai mult, studiile științifice au arătat o corelație inversă între scorurile de reziliență și scorurile de anxietate și depresie. Astfel, se pare că o reziliență mai puternică la un pacient cronic îl protejează de-a lungul timpului împotriva instalării unei disfuncții psihologice sau psihiatrice. Aceasta este o constatare crucială și extrem de relevantă în cazul pacienților cronici, care prezintă întotdeauna un risc mai mare de a dezvolta anxietate și depresie din cauza unei recurențe al bolii lor [8].

Când personalul medical este rece și/sau prezintă o competență scăzută, această atitudine afectează puternic pacienții cronici. În plus, se inițiază o buclă de reinforțare negativă. Cu cât mai mult atitudinea negativă a medicilor afectează pacienții cronici, cu atât mai multă îngrijire necesită pacienții cronici. Pacienții sunt mai exigenți, au nevoie de mai multă îngrijire și ore mai lungi pentru profesioniștii din domeniul medical, care, la rândul lor, ar putea avea nevoie de un sistem de sprijin și de consiliere psihologică pentru a face față cererilor și plângerilor tot mai mari. Astfel, această buclă negativă este întărită și duce la creșteri semnificative de timp, efort și costuri pentru profesioniștii din domeniul medical. Prin urmare, este imperativ să se dezvolte sprijin psihologic atât pentru pacienții cronici, cât și pentru practicienii medicali ai pacienților cronici [1].

Un număr mare de cercetători consideră psihoterapia o piatră de temelie importantă în dezvoltarea și menținerea rezistenței la pacienții cronici [9].

Cauza principală a unei dispoziții calde pozitive la profesioniștii din domeniul medical față de pacienți este propria lor reziliență și o calitate înaltă a vieții lor mentale și fizice. Reziliența la practicienii medicali se manifestă ca o adaptare relativ rapidă la presiune, complexitate, precum și un bun autocontrol la nivel psihologic și fizic [10]. Acest lucru se traduce într-o mai bună înțelegere în tratarea eșecurilor. De asemenea, se traduce în faptul că personalul medical este mai puțin susceptibil la schimbarea priorităților, mediilor și condițiilor.

În timpul recentului focar al pandemiei globale de Coronavirus, reziliența medicilor a fost testată într-un grad sever. Studiile multiple arată o corelație pozitivă între reziliența pacienților și cea a medicilor în timpul pandemiei [11].

Majoritatea medicilor au avut parte de un sprijin social mai mic la locul de muncă, sarcini semnificativ mai mari care se traduc în ore suplimentare, expunere la fluide corporale infecțioase și mirosuri în timpul pandemiei de Coronavirus. Nivelurile lor de reziliență au scăzut și, ca urmare, capacitatea lor de a oferi cea mai înaltă calitate a asistenței medicale a fost oarecum compromisă. Personalul medical cu responsabilități manageriale și organizaționale ridicate în timpul focarului de Coronavirus a fost cel mai afectat de probleme de sănătate mentală și epuizare/burnout [12].

Pe lângă volumul mare de muncă, expunerea la substanțe chimice și infecții dăunătoare și un mediu stresant în continuă schimbare, vârsta și anii de practică a medicilor joacă un rol crucial în stabilirea rezilienței și a unei atitudini calde pozitive față de pacienți. Personalul medical tânăr care practică doar timp de câțiva ani se confruntă adesea cu îmbolnăvirea de aceleași condiții patologice ca și ale pacienților lor [13].

Pe de o parte, empatia și o atitudine caldă din partea personalului medical contribuie la dezvoltarea rezilienței la pacienții cronici. Pe de altă parte, o abordare excesiv de empatică, fără detașare și sprijin profesional adecvat, poate duce la tinerii profesioniști din domeniul medical la burnout și confruntarea cu aceleași simptome ca și afecțiunile pacienților lor. Astfel, un echilibru individual de empatie de la caz la caz ar putea fi necesar să fie stabilit de către profesioniștii medicali cu pacienții lor, căutând sprijin psihologic și o a treia opinie pentru a menține obiectivitatea și a evita epuizarea. Anumiți pacienți cronici ar putea suferi de o tulburare psihologică pe lângă cea somatică din cauza durerii lor continue și a prognosticului slab. Astfel, medicii ar trebui să discerne tulburările psihologice precum anxietatea și depresia la pacienții lor cronici, implicând un grup de sprijin pentru acei pacienți mai degrabă decât a duce întreaga povară psihologică de a-i îngriji fizic și mental singuri. Membrii familiei pacientului cronic, un psihoterapeut, un grup de sprijin al pacienților care se confruntă cu praguri similare de durere și complexitate a bolii pot fi recrutați pentru a ajuta la construirea rezilienței pacienților cronici afectați de tulburări psihologice subiacente.

Pacienții care suferă de cancer reprezintă un grup de pacienți cronici care se confruntă adesea cu un prognostic slab. Astfel, probabilitatea ca o anxietate sau depresie să se inițieze odată cu boala cronică este mai înaltă. Anumiți cercetători subliniază necesitatea de a dezvolta mai multe strategii pentru a consolida reziliența la pacienții cu cancer.

Odată cu creșterea duratei de viață și a progresului în domeniul medical există o vizibilitate mai mare asupra dezvoltării bolilor cronice și a evoluției cancerului. Astfel, există o nevoie tot mai mare de a dezvolta un tratament holistic, care să aibă grijă atât de sănătatea mentală, cât și de cea fizică a pacienților și a profesioniștilor din domeniul medical, în special atunci când vine vorba de pacienții cronici și de medicii care tratează pacienții cronici.

Pe lângă faptul că personalul medical prezintă o atitudine cu adevărat caldă față de pacienții cronici, componenta de încredere dintre pacient și medic îmbunătățește adesea rezultatele de sănătate. Încrederea este fundamentul oricărei relații, dar când vine vorba de tratamentul unei

afecțiuni cronice, încrederea devine primordială între pacient și personalul medical, influențând rezultatele atât mentale, cât și fizice pentru pacient. De exemplu, unele articole raportează niveluri mai scăzute de durere experimentate de pacienții cronici atunci când sunt tratați de medicul lor de încredere față de un medic în care au încredere scăzută. Se pare că există unele circuite cerebrale subiacente legate de încredere, care inhibă durerea experimentată de pacient [14].

Anumite studii de cercetare descompun reziliența în puncte forte interne, cum ar fi optimismul, încrederea în sine, acceptarea, iertarea; puncte forte externe, cum ar fi grupurile de sprijin, familia și îngrijirea personalului medical; și strategii de autogestionare, cum ar fi stabilirea obiectivelor, a fi activ, prioritizarea și căutarea ajutorului. Medicii pot influența punctele forte interne ale unui pacient cronic, reprezentând astfel puterea externă, cum ar fi 2 fețe ale aceleiași monede. Cu toate acestea, cel mai mare ajutor în instalarea și menținerea rezilienței, care duce în cele din urmă la rezultate mai bune pentru pacienții cronici, reprezintă inspirația de a aplica strategii de autogestionare atunci când sunt bolnavi. Personalul medical poate inspira pacienții cronici spre o mai bună îngrijire de sine, o mai bună planificare a tratamentelor în afara spitalului, reprioritizarea activităților pentru a duce un stil de viață mai sănătos, ajutor în stabilirea obiectivelor. Un profesionist medical holistic deschis va încuraja, de asemenea, pacientul cronic să caute cunoștințe și ajutor, să fie conștient de sine atunci când este expus riscului de a dezvolta anxietate sau depresie, să găsească curajul de a participa activ la procesul de vindecare mai degrabă decât să pună toată speranța în ajutorul extern prin medicină, tratamente și personal medical.

Au fost găsite numeroase studii care corelează reziliența cu progresia mai lentă a unei afecțiuni cronice. Componenta majoră a acestei reziliențe reprezintă comportamentele de autogestionare, care declanșează o mai bună regulare a emoțiilor și autogovernare a corpului, îmbunătățind astfel sănătatea mentală și fizică. Strategiile de autogestionare au devenit un subiect major de cercetare, deoarece pacienții cronici sunt tot mai bine informați despre condiția lor cronică prin utilizarea forumurilor și grupurilor online și pot participa la elaborarea acestora. Aceste informații pot împuternici pacientul să joace un rol crucial în propria viteză de recuperare, asumându-și astfel responsabilitate cel puțin pentru o parte a procesului de recuperare [15]. Aceste cunoștințe despre condiția cronică, posedate de pacient, pot fi evaluate și extinse în continuare de către personalul medical, măsurând comportamentele constructive versus distructive, patternurile comportamentale, limitările, barierele și abilitățile de reziliență ale pacientului. După transferul de cunoștințe și evaluarea abilităților și barierele, se poate stabili un plan prin colaborarea și încrederea comună între medic și pacientul cronic. Un plan de auto-îngrijire poate fi stabilit folosind rezolvarea problemelor și cercetarea din efortul comun de colaborare al pacientului și al profesionistului medical. Apoi, schimbările comportamentale reale la pacient pot avea loc în timp ce urmează un astfel de plan în care a fost inclusă participarea activă și contribuția pacientului. Un plan de urmărire poate fi, de asemenea, stabilit din nou prin efortul de colaborare al pacientului și al profesionistului medical. Astfel, vizita relativ scurtă la spital a pacientului cronic este încorporată într-un plan solid de acțiune, atât înainte de vizita în sine, în timpul vizitei la spital sau în timp ce tratamentul este în desfășurare, cât și după finalizarea tratamentului.

O calitate scăzută a vieții care cuprinde dizabilități fizice și suferință mentală este, de obicei, asociată cu o afecțiune cronică. Astfel, pacienții cronici sunt cei mai vulnerabili și, de obicei, nivelul lor de reziliență este cel mai scăzut în această stare. În mod ideal, fiecare cadru medical care tratează pacienții cronici ar trebui să urmeze o pregătire specială, care să cuprindă stabilirea unei relații puternice de încredere cu pacientul lor, identificarea timpurie a semnelor de anxietate și depresie și o listă extinsă de instrumente și strategii de autogestionare atât pentru pacientul cronic, cât și pentru profesionistul din domeniul sănătății care îl tratează.

BIBLIOGRAFIE

1. CAL, S. F., & SANTIAGO, M. B. Resilience in systemic lupus erythematosus. *Psychology, Health and Medicine*, 18, 558–563, 2013. doi:10.1080/13548506.2013.764457
2. DENISCO, S. Exploring the relationship between resilience and diabetes outcomes in African Americans. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 23, 602–610.10.1111/jaan.2011.23.issue-11, 2011.
3. GIRTLER, N., CASARI, E. F., BRUGNOLO, A., CUTOLO, M., DESSI, B., GUASCO, S., DE CARLI, F. Italian validation of the Wagnild and Young Resilience Scale: A perspective to rheumatic diseases. *Clinical and Experimental Rheumatology*, 28, 669–678, 2010.
4. MOTA, D. C., BENEVIDES-PEREIRA, A. M., GOMES, M. L., & ARAÚJO, S. M. Estresse e resiliência em doença de Chagas [Stress and resilience in chagas disease]. *Aletheia*, 24, 57–68, 2006.
5. ZAUTRA, A. J., JOHNSON, L. M., & DAVIS, M. C. Positive affect as a source of resilience for women in chronic pain. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 212–220.10, 2005. 1037/0022-006X.73.2.212
6. HOWE, LAUREN & GOYER, PARKER & CRUM, ALIA. Harnessing the Placebo Effect: Exploring the Influence of Physician Characteristics on Placebo Response. *Health Psychology*, 36, 2017, 10.1037/hea0000499
7. STRAUSS, B., BRIX, C., FISCHER, S., LEPPERT, K., FÜLLER, J., ROEHRIG, B., WENDT, T. G. The influence of resilience on fatigue in cancer patients undergoing radiation therapy (RT). *Journal of Cancer Research and Clinical Oncology*, 133, 511–518, 2007. 10.1007/s00432-007-0195-z
8. ERIM, Y., TAGAY, S., BECKMANN, M., BEIN, S., CICINNATI, V., BECKEBAUM, S., SCHALAAK, J. F. Depression and protective factors of mental health in people with hepatitis C: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 47, 342–349, 2010.
9. BOLIER, L., HAVERMAN, M., WESTERHOF, G. J., RIPER, H., SMIT, F., & BOHLMMEIJER, E. Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13, 119, 2013. 10.1186/1471-2458-13-119
10. KOELMEL E, HUGHES AJ, ALSCHULER KN, EHDE DM. Resilience mediates the longitudinal relationships between social support and mental health outcomes in multiple sclerosis. *Arch Phys Med Rehabil*. 2017, 98:1139–48. doi: 10.1016/j.apmr.2016.09.127
11. AWANO N, OYAMA N, AKIYAMA K, INOMATA M, KUSE N, TONE M. Anxiety, depression, and resilience of healthcare workers in japan during the coronavirus disease 2019 outbreak. *Intern Med*. 2020, 59:2693–9. doi: 10.2169/internalmedicine.5694-20
12. MARTÍNEZ-LÓPEZ, J.Á.; LÁZARO-PÉREZ, C.; GÓMEZ-GALÁN, J.; FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, M.D.M. Psychological Impact of COVID-19 Emergency on Health Professionals: Burnout Incidence at the Most Critical Period in Spain. *J. Clin. Med*. 2020, 9, 3029
13. HAWKEN, T. A., TURNER-COBB, J., AND BARNETT, J. An examination of hair cortisol in young caregivers: social support and resilience. *Psychoneuroendocrinology*. 2019. 107:55. doi: 10.1016/j.psyneuen.2019.07.158
14. Feelings of Clinician-Patient Similarity and Trust Influence Pain: Evidence From Simulated Clinical Interactions. Losin EAR, Anderson SR, Wager TD. *J Pain*. 2017 Jul;18(7):787-799. doi: 10.1016/j.jpain.2017.02.428. Epub 2017 May 4. PMID: 28479279
15. GLASGOW, R. E., DAVIS, C. L., FUNNELL, M. M., & BECK, A. Implementing practical interventions to support chronic illness self-management. *The joint commission journal on quality and safety*, 29 (11), 563-574, 2003.

RELAȚIA DINTRE PERSONALITATE, TEHNOLOGIILE INFORMAȚIONALE ȘI PERFORMANȚA ACADEMICĂ

Alexandru Cașcaval, drd.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY, INFORMATION TECHNOLOGY AND ACADEMIC PERFORMANCE

Alexandru Cașcaval, PhD candidate,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0009-0009-0735-8295
allexandru.cas@gmail.com

CZU: 159.923.3:378:004

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p18-21

Abstract. Psychology research indicates that there is a correlation between personality, technology use, and academic performance. Studies show that individuals with certain personality traits such as conscientiousness, openness to experience, and emotional stability are more likely to use technology effectively for academic purposes and achieve higher academic performance. Gender, age, and cultural background are also important factors that shape the relationship between personality, technology use, and academic performance. Women tend to use technology more effectively for academic purposes than men, and the relationship between personality and technology use is stronger for older individuals. However, external factors such as access to technology and quality of instruction also play a crucial role in technology use and academic performance. While personality may have an impact on technology use and academic performance, further research is necessary to develop interventions that can help individuals use technology more effectively to enhance their academic performance. The relationship between personality, technology use, and academic performance is multifaceted and complex, and understanding the mechanisms underlying this relationship is necessary for effective interventions to enhance academic performance.

Keywords: personality, information technologies, academic performance.

Introducere

Progresele rapide în tehnologiile informaționale (IT) au transformat modul în care trăim, lucrăm și învățăm. În cadrul creșterii utilizării IT în educație, este crucial să înțelegem cum diferențele individuale de personalitate pot influența modul în care oamenii interacționează cu aceste instrumente și beneficiază de ele. Acest articol examinează relația dintre trăsăturile de personalitate, utilizarea tehnologiei informaționale și performanța academică. Trăsăturile de personalitate precum deschiderea către experiență, conștiinciozitatea, extravertismul, agreabilitatea și nevroticismul au demonstrat influența lor asupra unui spectru larg de comportamente și rezultate. În contextul educației, aceste trăsături pot influența modul în care tinerii abordează învățarea, motivația lor de a reuși și capacitatea lor de a utiliza tehnologia în mod eficient pentru a susține obiectivele academice. Tehnologiile informaționale au potențialul de a îmbunătăți procesul de învățare prin furnizarea accesului la o varietate de informații și resurse, facilitând colaborarea și comunicarea și permițând experiențe personalizate de învățare. Diferențele individuale de personalitate pot influența modul în care interacționează cu tehnologia și măsura în care aceștia o pot utiliza eficient pentru a susține procesul lor de învățare.

Personalitatea și performanța academică

În ultimii ani, cercetările au subliniat importanța trăsăturilor de personalitate în influențarea performanței academice, evidențind impactul semnificativ al acestora. Modelul celor cinci factori (Big Five) este unul dintre cele mai utilizate modele pentru descrierea personalității și

constă în cinci dimensiuni: deschidere către experiență, conștiinciozitate, extraversie, amabilitate și stabilitate emoțională.

În 2009, A.E. Poropat a realizat o cercetare care a relevat că trăsături precum conștiinciozitatea, deschiderea către experiență și extravertismul sunt corelate cu performanțe academice superioare [6, p.322-338]. Conștiinciozitatea, caracterizată prin organizare, responsabilitate și autodisciplină, este asociată cu rezultate academice mai bune, deoarece tinerii conștiincioși își îndeplinesc sarcinile la timp, studiază în mod regulat și participă la cursuri.

În 2011, M. Komarraju și colaboratorii săi au observat că un nivel redus de conștiinciozitate are tendința de a amâna, de a întâmpina dificultăți în gestionarea timpului și de a absenta de la ore [3, p. 472-477]. Deschiderea către experiență, o altă trăsătură relevantă, este legată de curiozitate, imaginație și creativitate. Aceasta favorizează implicarea în gândirea critică și rezolvarea problemelor, abilități cruciale pentru succesul academic. În contrast, tinerii cu un nivel scăzut de deschidere către experiență sunt mai convenționali și mai puțin dispuși să exploreze experiențe noi. Extravertismul, deși nu prezintă o legătură la fel de puternică cu performanța academică ca celelalte două trăsături menționate, constituie totuși un factor predictiv. Tinerii extravertiți, fiind mai sociabili, asertivi și comunicativi, beneficiază de avantaje în contextul academic, participând activ la discuțiile din clasă, solicitând ajutor atunci când este necesar și formând grupuri de studiu. Cu toate acestea, extravertismul poate deveni și un factor de distracție care împiedică concentrarea pe sarcinile academice. Pe de altă parte, nevrotismul și introversiunea înregistrează, în general, rezultate academice mai slabe. Nevrotismul, caracterizat prin emoții negative precum anxietatea, depresia și stresul, poate influența negativ performanța academică. Tinerii introvertiți, mai rezervați și mai puțin predispuși să participe la discuțiile din clasă, întâmpină dificultăți în înțelegerea materiei și în solicitarea ajutorului atunci când este necesar.

Într-o meta-analiză realizată de S. Mammadov în 2022, au fost sintetizate 267 de eșantioane independente (N = 413.074) în 228 de studii unice [5, p. 222-255]. Conform constatărilor sale, efectul combinat al abilității cognitive și al trăsăturilor de personalitate a explicat 27,8% din variația în performanța academică. Conștiința a apărut ca un predictor puternic și robust al performanței, chiar și atunci când a controlat capacitatea cognitivă și a reprezentat 28% din variația explicată a performanței academice. Abilitatea cognitivă s-a dovedit a fi cel mai important predictor, cu o importanță relativă de 64%. De asemenea, a fost observat un efect moderator semnificativ al nivelului de educație, iar relația dintre performanța academică cu deschiderea, extraversia și amabilitatea a demonstrat dimensiuni semnificativ mai mari ale efectului la nivelul școlii elementare/gimnaziale în comparație cu nivelurile ulterioare. Aceste constatări reafirmă rolul critic al trăsăturilor de personalitate în explicarea performanței academice.

Tehnologiile informaționale și performanța academică

Progresul rapid în tehnologiile informaționale (IT) a dus la integrarea sa larg răspândită în sectorul educațional, transformând modul în care procesele de predare și învățare sunt realizate în diverse țări. Creșterea prevalenței IT în educație a facilitat împărtășirea celor mai bune practici între educatori, îmbunătățind astfel calitatea generală a educației. Tehnologiile informaționale pot crește angajamentul și motivația de a învăța. Tinerii care utilizează tehnologia în procesul de învățare pot fi mai implicați și mai interesați de conținutul educațional, ceea ce poate duce la performanță academică mai bună [4, p.211-233].

Un studiu, realizat în 2022 de S. Simões, T. Oliveira și C. Nunes, a încercat să identifice influența factorilor legați de calculatoare asupra performanței academice [7, p.1-13]. Rezultatele studiului au relevat că principalii factori care contribuie la un impact pozitiv asupra performanței academice sunt utilizarea calculatorului, motivațiile legate de ocuparea forței de muncă și nivelul de educație al mamelor. În schimb, factori precum atitudinile de bucurie, mediul șco-

lar, motivațiile de interes și singurătatea au fost identificați ca influențând negativ performanța academică.

H. Lei și colab. au realizat în 2021 o meta-analiză a 45 de studii, implicând 70.350 de tineri, investigând relația dintre alfabetizarea IT și performanța academică în școlile primare, școlile secundare și universități [2, p.1-11]. Analiza a demonstrat că alfabetizarea IT mai mare a prezentat, în general, o performanță academică semnificativ mai bună comparativ cu colegii lor mai puțin alfabetizați.

Aceste descoperiri sugerează că integrarea tehnologiei informației în contexte educaționale are potențialul de a avea un impact pozitiv asupra performanței academice. Cu toate acestea, este imperativ să identificăm și să abordăm factorii specifici care pot influența această relație, pentru a maximiza beneficiile IT în educație. Luând în considerare factorii care contribuie atât la efectele pozitive, cât și la cele negative asupra performanței academice, educatori și factorii de decizie pot elabora strategii pentru a optimiza integrarea IT în mediile educaționale, promovând astfel o performanță academică.

În concluzie, utilizarea tehnologiei informației în educație s-a dovedit a avea un impact pozitiv asupra performanței academice. Cu toate acestea, este esențial să analizăm factorii care influențează această relație și să elaborăm strategii adecvate pentru a maximiza beneficiile potențiale ale integrării IT în mediile educaționale. Prin aplicarea acestor strategii, putem crea un mediu care susține succesul academic și îmbunătățește calitatea generală a educației.

Relația dintre personalitate, tehnologiile informaționale și performanța academică

Există un interes tot mai mare în a înțelege ce influențează performanța academică a tinerilor în medii de învățare îmbunătățite tehnologic, ca urmare a utilizării din ce în ce mai mari a tehnologiei informaționale (IT) în educație. Interacțiunea dintre trăsăturile de personalitate, utilizarea tehnologiilor IT și rezultatele lor academice sunt un subiect de cercetare.

N. Alkiş și T.T. Temizel au descoperit în 2018 că conștiințiozitatea, o trăsătură de personalitate caracterizată prin autodisciplină, organizare și orientare către obiective, a fost în mod semnificativ legată de utilizarea sistemelor de management al învățării (LMS) în mediile de învățare online [1, p.35-47]. Această asociere sugerează că tinerii conștiințioși pot avea mai multe șanse să se angajeze cu instrumente IT pentru a-și sprijini învățarea și, la rândul lor, pentru a obține rezultate academice mai bune. Relația dintre conștiințiozitate și utilizarea LMS evidențiază importanța luării în considerare a trăsăturilor de personalitate atunci când proiectează și implementează experiențe de învățare îmbunătățite de tehnologie. Pe lângă trăsăturile de personalitate, studiul lui N. Alkiş și T.T. Temizel a subliniat și rolul factorilor legați de motivație în influențarea angajamentului tinerilor cu instrumentele IT și al performanței lor academice. Autoeficacitatea, sau credința în capacitatea lor de a finaliza cu succes sarcinile și de a atinge obiectivele, a fost identificată ca un predictor al utilizării LMS în mediul de învățare online. Această constatare sugerează că o autoeficacitate mai mare poate avea mai multe șanse să se implice activ cu instrumentele IT, ceea ce poate avea un impact pozitiv asupra performanței academice. În mediul de învățare mixt, studiul a constatat că valoarea sarcinii și anxietatea de testare au fost predictorii ai utilizării LMS. Valoarea sarcinii se referă la percepția tinerilor cu privire la importanța și relevanța unei sarcini, în timp ce anxietatea la test este sentimentul de neliniște sau aprehensiune experimentată în situațiile de evaluare. Aceste constatări indică faptul că tinerii care percep sarcinile ca fiind valoroase și au niveluri mai scăzute de anxietate față de testare pot avea mai multe șanse să se angajeze cu instrumente IT, ceea ce poate duce la rezultate academice mai bune. Descoperirile lui N. Alkiş și T.T. Temizel au mai multe implicații pentru educatorii și designerii de instruire care lucrează în medii de învățare îmbunătățite de tehnologie. În primul rând, este esențial să luăm în considerare trăsăturile de personalitate, în special conștiința, atunci când proiectăm experiențe de învățare online și mixte. Furnizarea de

resurse și suporturi care să răspundă nevoilor și preferințelor tinerilor conștiincioși poate ajuta la promovarea angajamentului cu instrumentele IT și la facilitarea performanței academice îmbunătățite.

Concluzii

Descoperirile cercetărilor existente arată că trăsăturile de personalitate, în special conștiinciozitatea, deschiderea către experiență și extravertismul, sunt legate de performanța academică mai bună. De asemenea, integrarea tehnologiilor informaționale în procesul de învățământ are potențialul de a îmbunătăți performanța academică și de a motiva tinerii să participe mai activ în procesul de învățare. Interacțiunea dintre trăsăturile de personalitate, utilizarea tehnologiilor IT și rezultatele lor academice este un subiect de cercetare important. Rezultatele acestor cercetări evidențiază importanța luării în considerare a trăsăturilor de personalitate atunci când se proiectează și implementează experiențe de învățare îmbunătățite de tehnologie. Motivația și autoeficacitatea joacă, de asemenea, un rol important în angajamentul tinerilor cu instrumentele IT și în succesul lor academic. Prin recunoașterea și abordarea modului în care trăsăturile de personalitate și factorii motivaționali influențează utilizarea tehnologiei informaționale și performanța academică, educatorii și factorii de decizie pot elabora strategii pentru a optimiza integrarea IT în mediile educaționale, promovând astfel o performanță academică îmbunătățită în rândul tinerilor. Acest lucru poate duce la crearea unui mediu care susține succesul academic și îmbunătățește calitatea generală a educației.

BIBLIOGRAFIE

1. ALKIŞ, NURCAN & TASKAYA TEMIZEL, TUGBA. The Impact of Motivation and Personality on Academic Performance in Online and Blended Learning Environments. *Educational Technology & Society* (in press). 2018, p. 35-47.
2. HAO LEI, YING XIONG, MING MING CHIU, JING ZHANG, ZHIHUI CAI, The relationship between ICT literacy and academic achievement among students: A meta-analysis, *Children and Youth Services Review*, Volume 127, 2021, 106123, ISSN 0190-7409.
3. KOMARRAJU, MEERA; KARAU, STEVEN J.; SCHMECK, RONALD R.; AVDIC, ALEN. The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*. 2011, vol. 51, no. 4, p. 472-477. ISSN 0191-8869. doi: 10.1016/j.paid.2011.04.019.
4. LAIRD, T.F.N., KUH, G.D. Student Experiences With Information Technology And Their Relationship To Other Aspects Of Student Engagement. 2005, *Res High Educ* 46, 211–233. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-1600-y>
5. MAMMADOV S. Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. 2022 Apr, p. 222-255. doi: 10.1111/jopy.12663.
6. POROPAT, A. E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*. 2009, vol. 135, no. 2, p. 322-338. ISSN 0033-2909. doi: 10.1037/a0014996.
7. SIMÕES S, OLIVEIRA T, NUNES C. Influence of computers in students' academic achievement. *Heliyon*. 2022 Feb 24;8(3):e09004. doi: 10.1016/j.heliyon.2022.e09004. PMID: 35299603; PMCID: PMC8920860.

COMUNICAREA ȘI STRATEGIILE DE REZOLVARE A CONFLICTELOR LA ADOLESCENȚI

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

THE RELATIONSHIP BETWEEN COMMUNICATION AND CONFLICT RESOLUTION STRATEGIES IN ADOLESCENTS

*Maria Pleșca, PhD, Assoc. Prof.,
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID:0000-0001-9567-3723
plesca.maria@upsc.md*

CZU: 159.922.8

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p22-28

Abstract. *In the article it is shown that adolescents have difficulties in expressing their thoughts, their vocabulary is limited, they often do not know how to use expressive means when interacting with other people, often interrupting each other, as a result of which there is dissatisfaction with of communication. In interpersonal relationships, difficulties and conflicts inevitably arise, they are a natural part of our life. Difficulties in communication can lead to conflict. Most often, conflict is conceived as a serious challenge, so it is important to learn how to get out of conflict situations constructively.*

Through communication, teenagers build skills for interacting with people and emotional experience. In this sense, the question of knowing the most effective ways to respond to a conflict situation is relevant, especially during adolescence. Interpersonal interaction in conflict situations causes difficulties for teenagers, destructive tendencies in their relationships. Often, instead of analyzing the problem and finding the best ways to solve it, a teenager tries to intensely influence the object of the contradiction and produces actions that lead to an escalation of the conflict. This is primarily due to the lack of communication skills of teenagers.

Keywords: *adolescent, communication, conflict, conflict resolution strategy, constructive strategies, non-constructive strategies.*

Una din problemele stringente ale societății moderne este creșterea tendințelor agresive în mediul adolescent. În ultimii ani, criminalitatea în rândul tinerilor, în special delincvența juvenilă, a crescut drastic. În aceste condiții, analiza problemei comunicării și a comportamentului conflictual al adolescenților este foarte actuală.

Adolescența este vârsta unei crize serioase, care afectează atât sănătatea fiziologică, cât și cea psihică a unui copil. În această perioadă, nu numai că se produce o restructurare radicală a structurilor psihologice existente, dar și apar noi premise, se pun bazele comportamentului conștient. Pentru această etapă dificilă sunt caracteristice manifestarea negativă a copilului, protestele față de adulți, precum și agresivitatea, creșterea anxietății și cruzimea [3].

În adolescență, datorită complexității și inconsecvenței caracteristicilor psihice a condițiilor interne și externe pentru dezvoltarea lor, se pot crea situații care să perturbe cursul normal al dezvoltării personale, creând condiții obiective pentru apariția și manifestarea agresivității și a conflictului [2].

Comunicarea este o activitate semnificativă a adolescenților. În același timp, abilitățile comunicării constructive nu sunt suficient de dezvoltate în rândul adolescenților, ceea ce este asociat, în primul rând, cu o experiență socială redusă. Dificultățile de comunicare la adolescenți pot decurge din lipsa de încredere, stima de sine scăzută, incapacitatea de a interacționa într-un grup, de a asculta și a înțelege interlocutorul, dezvoltarea insuficientă a mijloacelor de comunicare verbale și non-verbale, incapacitatea de a le folosi în mod adecvat [4].

Adolescenții întâmpină dificultăți în a-și exprima gândurile, vocabularul lor este limitat, nu știu cum să folosească mijloacele expresive atunci când interacționează cu alte persoane, adesea întrerupându-se unul pe celălalt. Ca urmare, poate exista o nemulțumire față de comunicare. În relațiile interpersonale, dificultățile și conflictele apar în mod inevitabil, ele sunt o parte naturală a vieții noastre. Dificultățile în comunicare pot conduce la conflicte. Cel mai frecvent, conflictul este conceput ca o provocare gravă, deci este important să învățăm cum să ieșim constructiv din situații de conflict [1].

Conflictul este cea mai acută modalitate de a rezolva contradicțiile semnificative apărute în procesul de interacțiune și este însoțit, de obicei, de emoții negative. Prin comunicare, adolescenții își formează abilitățile de interacțiune cu oamenii și experiența emoțională. În acest sens, este relevantă problema cunoașterii celor mai eficiente modalități de a răspunde la o situație conflictuală, în special în perioada adolescenței [5].

O altă premisă ce a contribuit la alegerea temei respective de cercetare este că interacțiunea interpersonală în situații de conflict cauzează dificultăți adolescenților, tendințe relaționale distructive. Deseori, în loc să analizeze problema și să găsească cele mai bune căi de a o rezolva, un adolescent încearcă să influențeze intens obiectul contradicției și produce acțiuni care duc la o escaladare a conflictului [6]. Acest lucru se datorează, în primul rând, lipsei de competență comunicativă a adolescenților.

Scopul secvenței de cercetare este identificarea nivelului de comunicare și a strategiilor de rezolvare a conflictelor la adolescenți; stabilirea relației dintre comunicare și strategiile de rezolvare a conflictelor. Eșantionul de cercetare a fost constituit din 70 subiecți, cu vârsta cuprinsă între 16 și 17 ani. Pentru susținerea ipotezelor am recurs la următoarele instrumente de cercetare: Chestionarul Arta conversației; Chestionarul Priceperea de a asculta; Chestionarul Thomas-Kilman.

Competențele comunicative ale adolescenților le-am evaluat prin chestionarul *Arta conversației*. Frecvențele sunt prezentate în figura 1.

Din analiza datelor putem deduce că 47,14% (33) din adolescenți posedă un nivel mediu de comunicare. Ei au unele deficiențe în comunicare. Această categorie de elevi se caracterizează prin dependență de părerile altora, neîncredere și anxietate. Ei au nevoie de ajutor și încredere, recunoaștere din partea celor din jur. În relații sunt supuși, cu un înalt sentiment de culpabilitate și complexe de inferioritate. Sunt agresivi, încăpățânați, irascibili, brutali, îi învinuiesc pe alții; în cazul când nu pot obține ceea ce doresc, nu sunt concilianți, sunt lipsiți de empatie. Ei sunt suspicioși, nemulțumiți de ceea ce-i înconjoară, se supără pe toți, nu iartă nimănui nimic; lumea este percepută de ei ca fiind dușmănoasă și, drept urmare, luptă pentru a se apăra. Totodată, ei stabilesc un tip de relații egoiste cu oamenii; la ei predomină tendința de a fi superior altora. Suferă de amor proriiu, le place să se laude, iar problemele și greutățile le pun pe umerii altora.

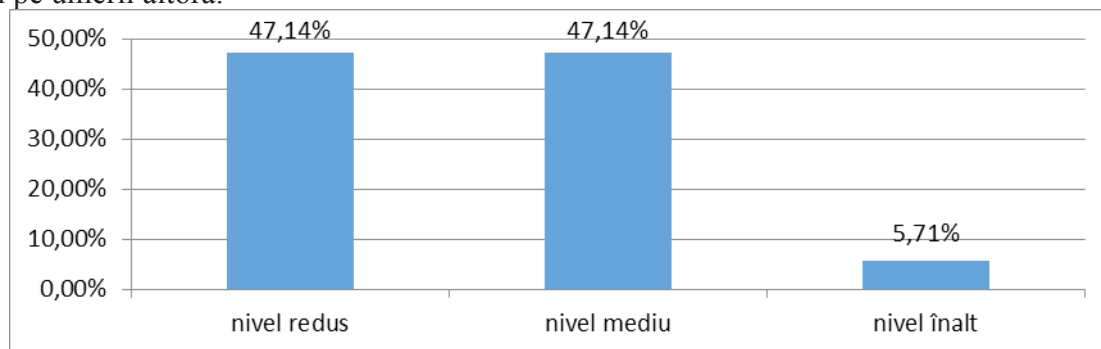


Fig.1. Frecvențele pe nivele ale datelor obținute la Arta comunicării (în %)

Din numărul total de respondenți, 47.14% (33) posedă un nivel redus de comunicare, au unele deficiențe în comunicare. Această categorie de adolescenți are nevoie de ajutor și încredere, recunoaștere din partea celor din jur, se caracterizează prin dependență de părerile altora, neîncredere în sine și anxietate. În relații sunt supuși, cu un înalt sentiment de culpabilitate și complexe de inferioritate. Sunt agresivi, încăpățânați, irascibili, brutali, învinuind pe alții; în cazul când nu pot obține ceea ce doresc, nu merg la conciliere, sunt lipsiți de empatie. Ei sunt suspicioși, nemulțumiți de ceea ce-i înconjoară, se supără pe toți, nu iartă nimănui nimic; lumea este percepută de ei ca fiind dușmănoasă și, drept urmare, luptă pentru a se apăra. Totodată, ei stabilesc un tip de relații egoiste cu oamenii; la ei predomină tendința de a fi mai bun decât alții. Se iubesc numai pe sine, le place să se laude, iar problemele și greutățile le pun pe umerii altora.

5.71% (4) manifestă deprinderi de comunicare eficientă un nivel înalt. Ei sunt buni interlocutori, știu ce și cum să comunice, să asculte. Pot fi un exemplu pentru ceilalți.

În continuare vom prezenta datele obținute în urma aplicării chestionarului *Priceperea de a asculta*. Datele obținute sunt reflectate în figura 2.

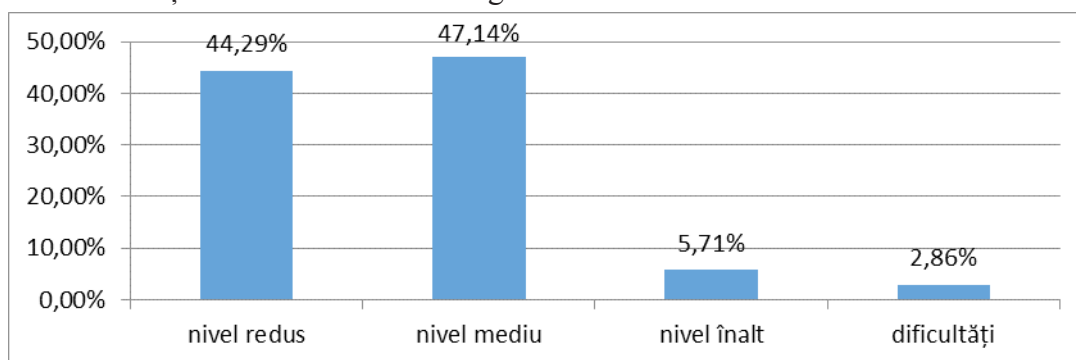


Fig.2. Frecvențele pe nivele ale datelor obținute la Priceperea de a asculta (în %)

Vizualizarea figurii ne permite să afirmăm că 44.29% (31) dintre adolescenți au un nivel redus al ascultării. 47.14% (33) – un nivel mediu. 5.71% (4) – un nivel înalt. Recepția „ascultare activă” le permite să creeze o atmosferă de confort și încredere, să suscite atenția interlocutorului, să arate că sunt auziți și înțeleși. Pe de altă parte, ascultarea activă îi ajută să își amintească mai bine conținutul conversației și să gestioneze partea ei emoțională, îi încurajează pe interlocutori să continue conversația. Dacă sunteți în căutare de lucru - tehnica de ascultare activă este prima abilitate pe care ar trebui să o stăpâniți pentru un loc de muncă de succes. Să analizăm cum să ascultați în mod corespunzător interlocutorul. 2.86% (2) – au dificultăți.

Ascultarea activă este o abilitate necesară tuturor care interacționează cu oamenii, presupune un efort intens al adolescentului de a auzi, de a analiza și de a înțelege ceea ce comunică celălalt.

Comunicarea, cu certitudine, reprezintă fundamentul relațiilor sociale ale adolescenților. A ști de ce și cum să te exprimi, a ști să pui o întrebare, a ști să ascuți, a ști să formulezi și să reformulezi, a ști să nu te complici, a ști să te transpui întotdeauna în locul interlocutorului, a ști (aproape) totul despre tine constituie tot atâtea detalii care aparțin domeniului comunicării.

În acest context, orice adolescent trebuie să știe să comunice eficient. Să comunice eficient trebuie învățat și exersat cu ambiție, răbdare și perseverență, până în cele mai mici detalii.

O trăsătură caracteristică a oricărui conflict este că niciuna dintre părțile implicate nu cunoaște în prealabil exact și complet comportamentul și toate deciziile luate de alte părți. Prin urmare, toată lumea este forțată să acționeze în condiții de incertitudine. Problema centrală în studiul conflictelor este chestiunea cauzelor și a factorilor care determină apariția unor situații de conflict. O importanță decisivă în soluționarea conflictelor o au strategiile utilizate.

Pentru a determina care sunt strategiile utilizate de adolescenți în soluționarea conflictelor am utilizat *Chestionarul Thomas-Kilman*. Datele sunt reflectate în figura 3.

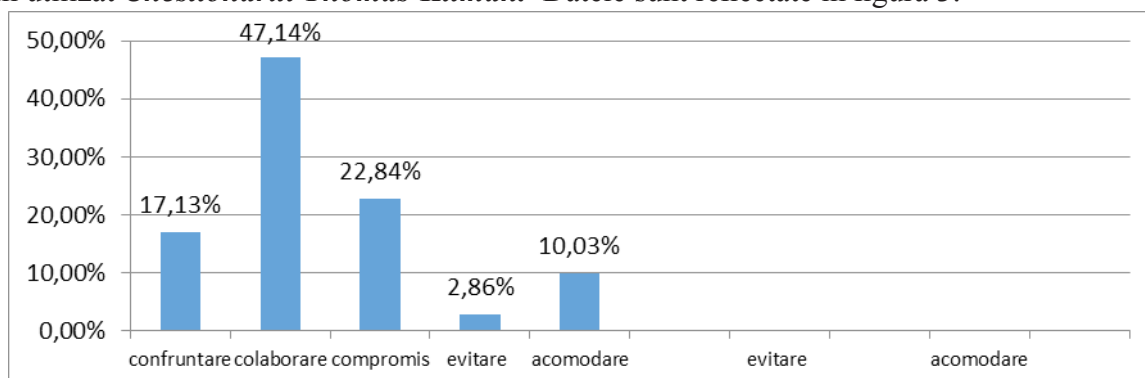


Fig.3. Frecvențele pe nivele ale datelor obținute la Chestionarul Thomas-Kilman (în %)

Astfel, se poate concluziona că adolescenții – 47.14% (33), care au ales să *colaboreze* ca stil de depășire a conflictelor, aparțin categoriei de oameni care, în loc să discute despre ceea ce separă opiniile lor, ei se focalizează pe ceea ce părțile au în comun, reliefând beneficiile pentru toți. Aceasta înseamnă că, în primul rând, părțile determină care sunt toate interesele afectate și problemele controversate, iar apoi fac tot posibilul pentru a se asigura că aceste interese sunt luate în considerare de toți. Acest lucru se datorează, în principal, faptului că adolescenții sunt pe deplin conștienți de importanța strategiei de cooperare și înțeleg că numai în acest fel ambele părți ale conflictului pot să rămână în câștig, adică strategia de cooperare reflectă dorința părților opuse de a colabora pentru rezolvarea problemei.

22,84 (16)% dintre adolescenți și-au identificat strategia dominantă de *compromis*, una dintre cele mai populare forme de comportament într-o situație de conflict. Găsind un teren comun cu un adversar, adolescenții care au un stil de comportament de tip „compromis” sunt pe deplin capabili să găsească soluții constructive la problemele ridicate. O astfel de alegere a strategiei este explicată de necesitatea de a rezolva rapid o situație de conflict, astfel încât, fără a pierde prea mult timp, pot ajunge imediat la un armistițiu temporar, care este un pas important pe calea de rezolvare constructivă a conflictelor.

17.13% (12) au preferat *confruntarea*. Este o strategie inefficientă, dar folosită frecvent în situații de conflict. Aceasta se explică prin dorința de a-și atinge interesele, fără a ține seama de interesele altora. Persoana care folosește confruntarea este foarte activă și preferă să meargă la rezolvarea conflictului în felul său. Ea încearcă să-și satisfacă propriile interese în detrimentul intereselor celorlalți, forțându-i să accepte soluția proprie. Dacă voința este suficient de puternică, persoana reușește.

Adaptarea. 10.03% (7) ignoră interesele proprii în numele altora. Prin această abordare, oamenii își pun deoparte interesele. Este bine să acționăm în acest fel, când „interesul” nu este prea mare.

În sfârșit, 2.86.13% (2) au ales un stil de *evitare* a conflictelor. Ei încearcă să facă totul pentru a evita tensiunea, în opinia lor, inutilă. Aceștia se străduiesc să evite disputele, încearcă să le facă mai constructive. Uneori, oferă altora posibilitatea de a rezolva o problemă controversată.

Cea mai mare parte a adolescenților cu nivel scăzut al comunicării recurge frecvent la *competiție* în rezolvarea conflictelor interpersonale – 60,90%; 29,30% de subiecți adoptă stilul de evitare și 9,80% recurg la *acomodare* în rezolvarea conflictelor cu ceilalți.

Astfel, studiul a arătat că adolescenții sunt reprezentați cel mai mult de trei strategii - rivalitate, cooperare și compromis. Acest lucru sugerează că adolescenții care aleg strategia de rivalitate (concurență) încearcă să obțină satisfacerea intereselor lor în detrimentul altora.

În cazul unui conflict într-un grup de adolescenți care aleg această strategie, o parte este obligată să-și impună decizia sau opinia. Atunci când folosesc astfel de tactici ca rivalitatea, adolescenții sunt mânați de anumite cerințe existente - folosirea metodelor de forță sau a anumitor forme comportamentale, cum ar fi coerciția sau folosirea unui stil de comunicare rigid, mandant, conceput pentru supunerea necontestată a unei părți în conflict față de cealaltă parte.

Adolescenții care preferă o strategie de cooperare, atunci când participă la o situație de conflict, ajung la o alternativă care satisface pe deplin interesele ambelor părți. Adolescenții pot alege această tactică de comportament într-o situație de conflict numai atunci când problema care a provocat dezacord este importantă pentru părțile în conflict, fiecare dintre ele nefiind tentat să se sustragă soluției lor comune. Dar este posibil ca părțile aflate în conflict să aibă rang aproximativ egal sau să nu acorde atenție diferenței dintre pozițiile lor. De asemenea, este necesar să se țină seama de faptul că fiecare parte dorește să discute în mod voluntar și pe o bază egală problemele discutabile, astfel încât, în cele din urmă, să se ajungă la un acord definitiv cu privire la o soluție reciproc avantajoasă în cazul unei probleme semnificative pentru toți, datorită căreia a apărut conflictul. De asemenea, se întâmplă ca adolescenții implicați într-un conflict să acționeze ca parteneri, să aibă încredere reciprocă, să țină seama de nevoile, temerile și preferințele oponentilor. Atunci când alege tacticile de cooperare, fiecare parte obține avantajul maxim cu pierderi minime.

În continuare, vom analiza frecvența opțiunilor pentru un anumit stil de rezolvare a conflictelor în funcție de tipul comportamental al adolescenților. Adolescenții cu nivel înalt al comunicării adoptă frecvent stilul de *compromis* – 50,00%; 36,10% recurg la stilul de *colaborare*; 11,10% adoptă stilul de acomodare și 2,80% recurge la stilul de evitare.

În concluzie, menționăm că subiecții cu nivel scăzut al comunicării acordă prioritate acomodării și evitării. Subiecții cu nivel mediu aleg competiția și colaborarea, iar cei cu nivel ridicat de comunicare și ascultare optează pentru compromis și colaborare, ambele stiluri apreciate ca fiind constructive.

Lipsa de experiență în interacțiunea cu alții îi duce pe adolescenți la conflicte. Adolescentul „încearcă în mod activ” diverse roluri sociale, determină cerințele, oportunitățile și drepturile inerente fiecărei imagini noi.

Pentru o mai solidă argumentare a ipotezei precum că *există relații între comunicarea și conflictualitatea adolescenților: abilitățile înalte de comunicare vor determina un nivel scăzut al conflictualității și, invers, nivelul scăzut al abilităților de comunicare va determina un nivel înalt al conflictualității*, am aplicat metoda statistică Chi-Square, care relevă existența unei corelații independente dintre nivelurile comunicarea și conflictualitatea adolescenților, cu pragul $p=0,01$. Fapt ce confirmă ipoteza presupusă.

În continuare, vom dovedi prin date statistice ipoteza precum că există diferențe dintre nivelul de comunicare și strategiile de rezolvare a conflictelor: nivelul înalt al comunicării va corela cu strategiile constructive, iar nivelul scăzut al comunicării, cu strategiile neconstructive.

Rezultatele obținute de adolescenți la abilitățile de comunicare și stilurile de soluționare a conflictelor permit identificarea unei corelații direct proporționale și invers proporționale existente între variabile. Între comunicare și stilul confruntare există o relație invers proporțională ($r=-0,402$, $p=0,01$), astfel, cu cât adolescentul are o comunicare mai scăzută, cu atât mai mult se dedă confruntării, o situație similară o identificăm și între comunicare și evitare ($r=-0,557$, $p=0,01$): cu cât adolescentul are o comunicare mai scăzută, cu atât mai mult recurge la evitare. Situația se schimbă la celelalte variabile, unde între comunicare și colaborare există o relație semnificativă direct proporțională ($r=0,341$, $p=0,01$), ceea ce presupune că cu cât crește nivelul de comunicare, cu atât adolescentul manifestă un comportament de colaborare în conflict. Între variabilele comunicare și compromis a fost identificată o puternică legătură direct proporționa-

lă, astfel, cu cât adolescentul este mai comunicativ, cu atât mai mult va colabora în soluționarea conflictelor. Între comunicare și stilul adaptarea nu au fost depistate legături semnificative.

Deci, în ipoteza conform căreia există diferențe între nivelul de comunicare și strategiile de rezolvare a conflictelor nivelul înalt al comunicării va corela cu strategiile constructive, iar nivelul scăzut al comunicării, cu strategiile neconstructive s-a confirmat.

Ne-am propus să stabilim și relația dintre ascultare și stilurile de soluționare a conflictelor. Analizând datele obținute, putem confirma că între ascultare și stilurile de soluționare a conflictelor există o corelație semnificativă sau invers proporțională: ascultare cu confruntarea ($r=-0,367$, $p=0,01$), ascultare cu evitarea ($r=-0,561$, $p=0,01$). O legătură direct proporțională a fost determinată între variabilele ascultare și colaborare ($r=0,397$, $p=0,01$), ascultare și compromis ($r=0,871$, $p=0,01$). Rezultatele Testului Chi-Pătrat a demonstrat existența unei relații dependente dintre nivelul ascultării și stilul de soluționare a conflictelor la adolescenți, la pragul $p=0,01$.

Reieșind din informațiile prezentate, putem concluziona că ipotezele de lucru s-au confirmat. Astfel, între nivelul de comunicare și strategiile de rezolvare a conflictelor nivelul înalt al comunicării va corela cu strategiile constructive, iar nivelul scăzut al comunicării - cu strategiile neconstructive, că există diferențe dintre nivelul de ascultare și strategiile de rezolvare a conflictelor: nivelul înalt al ascultării va corela cu strategiile constructive, iar nivelul scăzut al ascultării cu strategiile neconstructive.

Totodată, a fost constatată și existența unei corelații dintre nivelul de comunicare și strategiile de rezolvare a conflictelor: nivelul înalt al comunicării va corela cu strategiile constructive, iar nivelul scăzut al comunicării cu strategiile neconstructive.

A fost stabilit și faptul precum că există diferențe dintre nivelul de ascultare și strategiile de rezolvare a conflictelor: nivelul înalt al ascultării va corela cu strategiile constructive, iar nivelul scăzut al ascultării cu strategiile neconstructive.

În urma realizării cercetării cu caracter aplicativ putem conchide că:

- comunicarea, cu certitudine, reprezintă fundamentul relațiilor sociale ale adolescenților. A ști de ce și cum să te exprimi, a ști să pui o întrebare, a ști să asculți, a ști să formulezi și să reformulezi, a ști să nu te complici, a ști să te transpui întotdeauna în locul interlocutorului, a ști (aproape) totul despre tine constituie tot atâtea detalii care aparțin domeniului comunicării.
- orice adolescent trebuie să știe să comunice eficient. Să comunice eficient trebuie, la rândul său, învățat și exersat cu ambiție, răbdare și perseverență, până în cele mai mici detalii. Pentru că, fapt demonstrat, finalmente, totul este și înseamnă comunicare.
- studiul a arătat că adolescenții sunt reprezentați cel mai mult de trei strategii opuse - rivalitate, cooperare și compromis. Acest lucru sugerează că adolescenții care aleg strategia de rivalitate (concurență) încearcă să obțină satisfacerea intereselor lor în detrimentul altora. Utilizarea acestuia indică un grad mai mare de pregătire pentru rezolvarea conflictului, cel puțin pentru una dintre părți. În cazul unui conflict într-un grup de adolescenți care aleg această strategie, o parte este obligată să-și impună decizia sau opinia. Atunci când folosesc astfel de tactici ca rivalitatea, adolescenții sunt mutați de anumite cerințe existente - folosirea metodelor de forță sau a anumitor forme comportamentale, cum ar fi coerciția sau folosirea unui stil de comunicare rigid, mandant, conceput pentru ascultarea necontestată a unei părți în conflict față de cealaltă parte.
- Subiecții cu nivel scăzut al comunicării acordă prioritate acomodării și evitării. Subiecții cu nivel mediu aleg competiția și colaborarea, iar cei cu nivel ridicat de comunicare și ascultare optează pentru compromis și colaborare, ambele stiluri apreciate ca fiind constructive.
- Lipsa de experiență în interacțiunea cu alții îi duce pe adolescenți la conflicte în relații. Adolescentul încearcă în mod activ diverse roluri sociale, determină cerințele, oportunitățile și drepturile inerente fiecărei imagini noi.

S-au confirmat ipotezele de lucru stabilite:

- A fost constatată și existența unei corelații între nivelul de comunicare și strategiile de rezolvare a conflictelor: nivelul înalt al comunicării va corela cu strategiile constructive, iar nivelul scăzut al comunicării, cu strategiile neconstructive.
- A fost stabilit și faptul precum că există diferențe dintre nivelul de ascultare și strategiile de rezolvare a conflictelor: nivelul înalt al ascultării va corela cu strategiile constructive, iar nivelul scăzut al ascultării, cu strategiile neconstructive.

BIBLIOGRAFIE

1. DAMOUR, L. Căile întortocheate ale adolescenței: cum să-ți îndrumi fiica prin cele șapte etape ale maturizării. București: Trei, 2017. 319 p. ISBN 978-606-719-997-0.
2. ILIE, G. Art-terapia și dezvoltarea personală la adolescenți. București: SPER, 2017. 164 p. ISBN 978-606-8429-64-9.
3. MARIȘ, A., MANEA, G., PRALĂ R. Adolescenți și terapeuți: 12 ședințe de dezvoltare personală. București: SPER, 2016. 134 p. ISBN 978-606-8429-56-4.
4. PÂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU, D., MITROFAN, L. Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării. Iași: Polirom, 2016. 308 p. ISBN 9789734660162.
5. TUFEANU, M. Provocări în dezvoltarea adolescenților în contextul schimbărilor sociale de la începutul mileniului al III-lea. În: Psihologie. Revistă Științifico-Practică, 2012a, nr. 3, p. 3- 15. ISSN 1857-2502
6. PAKY, Ж. Особенности уверенности в себе и самоэффективности у старшеклассников. In: Traditie și inovare în cercetarea științifică. Ediția 8, 12 octombrie 2018, Bălți. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2018, pp. 222-226. ISBN 978-9975-50-235-1.

PERSPECTIVE DE PSIHOTERAPIE PRIN ORIENTARE INTEGRATIVĂ

*Mariana Cernițanu, conf. univ., dr.,
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie
„Nicolae Testemițanu” din Republica Moldova*

PERSPECTIVES IN INTEGRATIVE PSYCHOTHERAPY

*Mariana Cernițanu, PhD, Assoc. Prof.
Nicolae Testemitanu State University Of Medicine And Pharmacy
of the Republic Of Moldova,
ORCID:0000-0001-6746-414X
mariana.cernitanu@usmf.md*

CZU: 615.8

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p29-33

Abstract. *Integrative psychotherapy is an orientation in psychotherapy, which appeals to all psychotherapeutic methods including psychotherapies: classic, systemic, cognitive-behavioral, hypnotherapy, analytical psychotherapy, humanistic therapies, etc. The main advantage of integrative psychotherapy is its adaptability to the client's problem, without the constraint of a relatively limited set of „therapeutic tools”. In integrative psychotherapy, the emphasis is on the psychotherapeutic strategy, the understanding of the problem and the therapeutic relationship.*

Starting from the systemic conceptualization of the human being, from the body-mind-spirit concept, through the integrative approach a unitary understanding of the complexity of the human being is obtained, in the overall functionality of its manifestations, preserving the vision of the whole, and, at the same time, respecting the uniqueness of the person in the context universal.

The concepts of contact in relationships, attachment, states of the Self and the life script are the central concepts of the integrative theory. The term „integrative” refers to the process of personality integration, which involves: - guiding the client to assimilate-awareness and harmonize the contents of his Ego States; - awareness and relaxation of defence mechanisms; - interventions on the script of life; - facilitating contact with the world. By integrating these experiences, people will have the courage to treat every moment of life with an open vision without needing „protection” through arguments, opinions, positions, attitudes or expectations.

Keywords: *integrative psychotherapy, therapeutic relationship, Self in relationship, life script.*

„Lucrez dintr-o perspectivă relațională și de dezvoltare

și susțin clienții în a-și adânci contactele cu mine, astfel încât, peste câțva timp, ei să poată asimila și integra relației și exeperienței lor o relație emoțională corectă. În acest proces, terapeutul, prin prezența sa, cu angajament și curaj, devine gradual un obiect transformațional (nu doar un obiect de tranziție). Prin acest proces „alchimic”, puterile innăscute ale clientului pot fi crescute și realizate.

„Călătoria este umană și profund spirituală” (Ken Evans, 2009).

Psihoterapia integrativă reprezintă o orientare, un punct de întâlnire între mai multe discipline, confirmând tendința interdisciplinară și integrativă ce marchează, începând cu mijlocul secolului al XX-lea, evoluția societății aflată în dinamică rapidă sub acțiunea noutăților apărute în domeniul informației și comunicării.

Psihoterapia integrativă unește „construcții” provenite din diferite școli teoretice, rezultând o organizare unică a ideilor teoretice. Această unificare psihoterapeutică este corespunzătoare nivelurilor de funcționare: afectiv, comportamental, cognitiv, psihic și spiritual.

Termenul de „integrativ” al psihoterapiei integrative se referă la procesul de integrare a personalității, prin îndrumarea clientului să asimileze, să conștientizeze și să armonizeze conținuturile Stărilor Eu-lui; prin înțelegerea și relaxarea mecanismelor de apărare; intervenții asupra scenariului vieții; facilitarea contactului cu lumea.

De asemenea, termenul de „integrativ” reprezintă un proces de formare a unui întreg, aspectele dezorganizate, inconștiente/neconștientizate ale Eu-lui devin parte a Self-ului.

Prin integrare persoanele vor avea curaj să trateze fiecare moment al vieții printr-o viziune deschisă fără a avea nevoie de „protecție” prin argumente, opinii, poziții, atitudini sau expectanțe.

Scopul psihoterapiei integrative este reprezentarea cunoașterii și comportamentului uman cu ajutorul unor idei cuprinzătoare, care au capacitatea de a traversa disciplinele existente și din a căror combinare rezultă o înțelegere mai bogată și mai nuanțată a comportamentului uman, cu recunoașterea limitelor personale exterioare ale fiecăruia. Ca obiectiv în sine, urmărește nu doar eliminarea unor simptome, ci și dezvoltarea personalității clientului, prin identificarea și valorificarea resurselor.

Dintre obiectivele psihoterapiei integrative se evidențiază concentrarea pe co-creație a relației terapeutice ca un eveniment interacțional la care ambele părți participă. Nu este o relație unilaterală unde o parte „acționează”, în timp ce cealaltă parte este doar un recipient pasiv, mai degrabă este construit un proces relațional în colaborare ce evoluează constant, la care atât terapeutul cât și clientul contribuie.

Demersul de bază asupra psihoterapiei integrative presupune că nicio abordare nu e clinic adecvată pentru toate cazurile. Chiar dacă clienții suferă de aceleași probleme, există factori ce influențează intervenția terapeutică, cum ar fi diverși factori ce țin de personalitatea pacientului și a psihoterapeuților care determină relația terapeutică. Legat de aceasta, există o obligație etică a psihoterapeuților integrativi de a dialoga cu colegii de diverse orientări profesionale și de a rămâne informați cu privire la descoperirile în domeniu.

Psihoterapia integrativă promovează așadar flexibilitatea abordării și subscrie la menținerea standardelor de excelență în serviciile pentru clienți, în training și supervizare.

Psihoterapia integrativă afirmă importanța asigurării unui mediu potrivit în care creșterea și vindecarea pot avea loc într-un spațiu intersubiectiv creat împreună de către client și terapeut.

Intervențiile psihoterapeutice se bazează pe cunoștințe valide, prin cercetare asupra procesului de dezvoltare a omului și pe teorii ce descriu procesul defensiv, protectiv al Self-ului, defense utilizate când apar întreruperi în dezvoltarea normală.

Psihoterapia integrativă e ghidată de două principii: primul se referă la loialitatea noastră ca psihoterapeuți pentru schimbarea pozitivă a vieții clientului, al doilea – la respectarea integrității clientului.

Prin respect, bunătate, compasiune și prin menținerea contactelor stabilim o prezență personală ce permite existența relațiilor interpersonale necesare afirmării integrității clientului; situația este comparată cu o invitație de a menține contactul dintre client și terapeut [1,2].

Primele idei ale psihoterapiei integrative au fost prezentate de Richard Erskine în 1972 în articolul „The ABC’s of effective psychotherapy”. Focalizarea pe integrare se făcea pe trei dimensiuni primare ale funcționării umane: cognitiv, afectiv și comportamental [2,3,4].

Actualmente, mișcarea integrativă în psihoterapie se realizează la trei nivele: nivelul stărilor Eului și de conștiință, nivelul comunității profesionale și cel al teoriilor și practicilor terapeutice.

Conceptele despre stările Eu-lui, atașament, contact în relații, și scenariul vieții sunt conceptele centrale ale teoriei integrative.

În acord cu teoria lui E. Berne despre stările Eu-lui, *Starea de Eu - Copil* ca un Eu arhaic, ce constă din fixații ale stadiilor primare de dezvoltare și include: nevoi, dorințe, necesități și senzații; mecanisme de apărare; procesul de gândire, percepțiile, sentimentele și comportamen-

tele din faza de dezvoltare în care apare fixația. Fixația apare când copilul are o nevoie critică de contact și de a se apăra împotriva disconfortului. *Starea de Eu - Părinte* e o manifestare a introiecțiilor personalității ale unei anumite persoane, așa cum au fost percepute de copil în momentul introiecției. Funcția introiecției e de a oferi o iluzie că relația e menținută, dar cu riscul pierderii Self-ului. Conținutul Stării de Eu -Părinte poate trece prin introiecție în orice punct al vieții și dacă nu e reexaminat în procesul de dezvoltare, rămâne neasimilat la starea de Eu – Adult. *Starea de Eu - Adult* integrează ceea ce se întâmplă în fiecare moment (intern, extern), experiențele trecutului și efectele rezultate, precum și influențele identificărilor psihologice ale altor persoane importante din viața subiectului. Acționează din curiozitatea de descoperire și asumare pentru acțiunile sale.

Prin urmare, teoriile relaționale de atașament (J. Bowlby), nevoile de relaționare (R. Erskine), contact în relații (K. Evans) capătă mai multă validare, dacă sunt integrate alături de concepte ale Stării de Eu - Copil, ca fixații ale unei perioade de dezvoltare anterioară și alături de Starea de Eu – Părinte ca manifestări de introiecții ale personalității, așa cum sunt percepute de copil în momentul introiecției.

Conceptul psihanalitic al psihologiei și funcției Self-ului, (Kohut, 1977) precum și conceptul terapiei gestaltiste, de întreruperi defensive ale contactului (Pearls, Hefferline și Goodman, 1951) pot fi combinate într-o teorie a Stărilor Eu-lui pentru a explica prezența continuă a Stărilor separate ale Eu-lui, ce nu pot fi integrate în starea Eu – Adult, [3,4,8].

În efortul integrativ se reconsideră toate procesele terapeutice angajate în reconstrucția Eu-lui. Așadar, formarea și dezvoltarea personală sunt ingredientele esențiale pentru finalizarea favorabilă a problemelor clienților, care vin la cabinetul terapeutului „format” în școala de psihoterapie integrativă.

Cu referință la script, sau scenariul vieții, R. Erskine o numește hartă psihologică ce ne ghidează cum să ne trăim viața, și care se înscrie în țesutul codat din corpul nostru, în evenimentele biochimice, în credințele noastre emoționale și cognitive și în atitudinile și valorile noastre. Eric Berne a numit această hartă script (1961, 1972), iar F. Pearls, inovatorul terapiei gestalt, a descris un pattern repetitiv de împlinire al Self-ului pe care l-a numit script al vieții (1975), [2,3,4].

În psihoterapia integrativă, se lucrează pe sistemul scenariului de viață a clientului, considerat a fi alcătuit din:

- 1) **credințe** - o compilație de reacții de supraviețuire, reprezentări ale interacțiunilor generalizate, decizii, concluzii, apărări și susțineri, apărute în procesul de creștere cu scopul de a oferi un model predictiv al vieții și al relațiilor interpersonale.
- 2) **manifestări** - comportamente prin care se verifică credințele scenariului. Pot include orice comportament observabil: de exemplu, excelează la școală pentru ca, nu cumva, ceilalți să nu descopere că e „prost”.
- 3) **experiențe de întărire a credințelor** - o întâmplare ce dovedește că scriptul e valid [4].

În psihoterapia integrativă, analiza sistemului scenariului de viață permite să-l înțelegem drept mecanism de apărare în fața conștientizării experiențelor din trecut, a nevoilor și a emoțiilor; fiind, în același timp și o repetare a trecutului.

Tratamentul psihoterapeutic psihointegrativ presupune realizarea unor intervenții la mai multe nivele: fiziologic, emoțional, comportamental, mental, inter-personal, al auto-stimei și spiritual. Terapia are ca rezultat optimizarea vieții în cadrul familiei prin știința rezolvării conflictelor, în cadrul social – prin dezvoltarea abilităților de comunicare, și în plan personal – prin descoperirea unei noi perspective asupra vieții.

Principalul obiectiv al tratamentului psihoterapeutic, după rezolvarea problemelor sale, este acela de a-i oferi posibilitatea clientului să aibă un autocontrol asupra stării lui de sănătate, mai mult chiar, de a se simți bine cu el însuși, beneficiind de valoroase instrumente prin care să-și poată menține și îmbunătăți starea nouă obținută în urma demersului terapeutic.

Modul de tratament este foarte flexibil, nu ajustăm problematica lui la o singură metodă terapeutică, dar, având în vedere unicitatea și complexitatea ființei umane, ținem cont de realitatea fiecărui client prin descoperirea tuturor resurselor, comportamentelor și credințelor clientului, utilizarea într-un mod terapeutic, inedit, chiar a simptomelor, ele devenind mijloace de rezolvare a problemelor cu care clientul se confruntă.

În psihoterapia integrativă, psihoterapeutul va aplica cea mai eficientă abordare și/sau tehnică, ținând cont de principiul individualității fiecărui client. În plan concret, psihoterapia începe cu și depinde mult de grilele de citire a psihoterapeutului. Clientul este un teritoriu, iar psihoterapeutul „citește” din el mai mult ținând cont de filtrul lui intern. Prin urmare, e nevoie ca terapeutul să aibă filtrul curățat și curat, fiind pe deplin conștient de faptul că nu poate avea niciun control asupra filtrului clientului (celorlalți) [1, 2].

Psihoterapeutul integrativ lucrează cu *realitatea clientului*, onorându-i experiența, credințele și valorile, și face recomandări pe baza realității clientului. Eric Berne sustine ca oamenii au o tendința naturală spre vindecare, iar rolul terapeutului este să *îndepărteze blocajele*. Pentru a realiza cu succes acest demers, psihoterapeutul trebuie să-și educe suficient de mult răbdarea și să nu aibă așteptări prea mari de la alții (sau să fie destul de conștient de ele).

Prin urmare, un psihoterapeut integrativ calificat va manifesta:

- O abilitate de a conduce evaluări psihologice potrivite, bazate pe bune abilități interpersonale și auto-disciplină, o cunoaștere largă a conceptului de sănătate mentală și o înțelegere a conceptului de „datorie de a îngriji”;
- O abilitate de a menține granițe potrivite și de a fi clar în privința limitelor confidențialității;
- O abilitate de a iniția, dezvolta și menține o alianță terapeutică eficientă;
- Demonstrarea unei înțelegeri a psihopatologiei și a sistemelor de diagnoză;
- O conceptualizare clară a planului de tratament, a scopurilor și a proceselor de schimbare relevante;
- Demonstrarea unei abilități de a încheia un angajament cu clientul în privința scopurilor terapiei;
- Demonstrarea cunoașterii teoriilor dezvoltării de-a lungul întregii vieți;
- Capacitatea de a integra într-un mod coerent teorii și competențe din mai multe tradiții ale terapiilor psihologice și de a aprecia perspective multidisciplinare;
- Capacitatea de a participa în comunicări explicite și implicite și o abilitate de a lucra cu acestea;
- Înțelegerea modului în care creativitatea și arta pot fi utilizate în procesul terapeutic;
- Sensibilitate la acordare/neacordare, transfer/contratransfer și abilitatea de a lucra cu acestea;
- Abilitatea de a lucra cu o înțelegere a sinelui în aspectele sale multiple;
- Înțelegerea naturii co-create a schimbului terapeutic;
- O capacitate de a aborda factorii psihologici, culturali și contextuali ca fiind potriviți și de a lucra cu probleme legate de diferențe și cu dinamicele de putere asociate într-o manieră non-discriminatoare;
- O capacitate de a lucra spre autoînțelegerea clientului și de a-i spori acestuia conștientizarea în legătură cu opțiunile pentru schimbare;
- Abilitatea de a reflecta asupra gradului de adecvare a intervențiilor în acord cu stadiul tratamentului, a conținutului clinic și asupra feedback-ului clientului;
- Angajare în evaluarea riscului și atenției adecvată acordată situației;
- O capacitate de adresare a problemelor etice și profesionale și o abilitate de a lucra cu acestea;
- Folosirea sprijinului profesional adecvat în vederea dezvoltării continue a gândirii și a practicii;

- Abilitatea de a monitoriza și de a evalua practica terapeutică în perspectiva evaluării calității și a îmbunătățirii furnizării serviciilor;
- O capacitate de a manageria încheierile în procesul terapeutic [2,3].

În ședințele de psihoterapie integrativă relația terapeutică se prezintă ca construcție co-creată de către ambii participanți: terapeutul și clientul; în care ținem cont de nevoile clientului dar și de ale noastre. Relația terapeutică e reciprocă, dar nu simetrică. Clientul are dinamica lui proprie și terapeutul îl va trata în dinamică. În relația terapeutică păstrăm starea de curiozitate de a cunoaște de fiecare dată clientul. Deci, nu reducem clientul la cunoscut (la ceea ce cunosc deja despre el), dar vom fi deschiși spre a-l descoperi în continuu. La fel, vom fi conștienți de faptul că orice mesaj spus clientului poate răsună în partea lui conștientă, subconștientă sau inconștientă (Gina Chiariac, 2014), [1].

În psihoterapia intergrativă, relația terapeutică se desfășoară după următoarea dinamică:

1. Etapa de cunoaștere. Relația Eu-Obiect. Clientul spune povestea și, paralel, se dezvoltă alianța terapeutică
2. Clientul își dezvoltă nivelul de conștientizare în înțelegerea profundă a evenimentelor și a lucrurilor din viața lui.
3. Etapa de pre-elaborare. Clientul se eliberează de energia și emoțiile blocate.
4. Etapa re-deciziei. Clientul renunță la rolul din trecut făcând alegeri noi.
5. Finalizarea [2, 3, 4].

Prin urmare, psihoterapia începe prin crearea unui cadru securizant și stabilirea unor obiective de care clientul are nevoie pentru a-și rezolva problema. Urmează apoi elaborarea unui plan terapeutic și verificarea atingerii obiectivelor propuse. După atingerea obiectivelor, mai urmează câteva întâlniri la o distanță de timp mai mare, care au drept scop stabilizarea noilor comportamente și abilități.

În final, după terminarea cu succes a terapiei, se obține echilibru emoțional, liniște lăuntrică, viața devine mai ușoară, apar bucurii – viața merită trăită.

BIBLIOGRAFIE

1. CHIRIAC, G. Răspunsuri psihoterapeutice pentru fiecare zi. Craiova: Liber Mundi, 2014, p. 291 ISBN 978-606-92325-9-0
2. EVANS, R.K., GILBERT, M. Introducere în psihoterapia integrativă – un model integrativ relațional al terapiei. Trad.: Liliana Ileana Stănescu. Ed. a 2-a .Craiova: Liber Mundi, 2014, p. 154. ISBN 978-606-93871-1-5.
3. ERSKINE, R.C., MOURSUND, J.. Psihoterapia integrativă practică. București: Editura Asociației de Psihoterapie Integrativă, 2012. 313 p. ISBN 978-606-93305-0-0.
4. BENTU, D. Psihoterapie integrativă. Sinteze de curs. Universitatea ”Andrei Șaguna” Facultatea de psihologie și științele comunicării în: <https://pdfcoffee.com/psihoterapie-integrativa-sinteze-de-curs-2019pdf-pdf-free.html> Constanța. 2019 (accesat 18.05.2022)
5. GILBERT, M., ORLANS, V. Terapie integrativă: 100 de puncte cheie și tehnici. Craiova: Liber Mundi, 2013. 219 p. ISBN 978-606-92325-7-6.
6. YALOM, I.D. The Gift of Therapy: Reflections on Being a Therapist. London: Piatkus, 2001. 288 p. ISBN 978-0-06-621440-5.
7. HOLDEVICI, I. Psihoterapiei de scurtă durată. București: Editura Trei, 2011. 514 p. ISBN 978-973-707-539-0.
8. POPESCU, O.M., VÎȘCU, L.-I. Psihoterapie integrativă strategică: teorie și aplicații practice. Craiova: Liber Mundi Publishing House, 2016, p. 34. ISBN 978-606-93871-4-6.

CREATIVITATEA LA VÂRSTA ADOLESCENTINĂ

Igor Racu, prof. univ., dr., hab.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Adina (Moraru) Dan, psiholog clinician specialist,
psihoterapeut în supervizare – hipnoză clinică ericksoniană, București

CREATIVITY AT THE ADOLESCENT AGE

Igor Racu, PhD. Hab., Univ. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0001-8143-4908
racu.igor@upsc.md
Adina (Moraru) Dan, specialist clinical psychologist,
psychotherapist in supervision - Eriksonian clinical hypnosis, Bucharest
ORCID: 0009-0004-4719-8453
psihologadinadan@gmail.com

CZU: 159.928

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p34-39

Abstract. This is a meta-analysis of studies on the concept of creativity in adolescence. The objective of the meta-analysis is to reveal aspects of creativity specific to these life periods. We refer to aspects such as the factors that influence creativity (individual, parental, educational and social contextual factors). Conducting an analysis of the studies carried out to date regarding creativity in adolescence does not provide a clear map of the aspects of creativity that have already been studied, opening a new path to new discoveries in areas of creativity that have been poorly or not at all studied.

Keywords: creativity, adolescence, meta-analysis, individual, parental, educational and social contextual factors.

Este dificil de formulat o definiție unanim acceptată a creativității. În sens larg, ea reprezintă un fenomen general uman, mai exact, este forma cea mai înaltă a activității umane. În sens restrâns, creativitatea se definește în funcție de patru accepțiuni ale conceptului, și anume, creativitatea ca produs, ca activitate, ca potențialitate general umană și ca dimensiune complexă a personalității [8].

Creativitatea reprezintă o capacitate specific umană, care este rezultatul activității funcțiilor psihice, precum a celor intelectuale, volitive, afective, conștiente sau inconștiente, native sau dobândite pe parcursul vieții. Cu alte cuvinte, creativitatea se referă la producerea unor conținuturi sau produse noi, originale, fie că vorbim despre tehnică, opere artistice, obiecte artistice, lucrări științifice inovative etc. [8].

G.W. Allport utilizează termenul de creativitate pentru a desemna o personalitate [1]. Allport a dezvoltat o teorie a creativității care se concentrează pe trăsăturile de personalitate asociate cu creativitatea. Potrivit teoriei sale, creativitatea este strâns legată de trăsăturile de personalitate, cum ar fi deschiderea către experiență, flexibilitatea cognitivă și capacitatea de a face conexiuni neobișnuite între idei. Allport a susținut că creativitatea nu este un atribut unic sau o trăsătură izolată a personalității, ci mai degrabă o combinație complexă de trăsături și factori personali și contextuali. De asemenea, a subliniat importanța factorilor contextuali în dezvoltarea creativității și a sugerat că creativitatea poate fi încurajată prin crearea unui mediu care să permită și să încurajeze explorarea și experimentarea. Schimbul de idei și feedback-uri în procesul creativ pot juca un rol important în dezvoltarea și îmbunătățirea ideilor și a produselor creative.

În general, teoria creativității a lui Allport a evidențiat importanța trăsăturilor de personalitate, a factorilor contextuali și a interacțiunii sociale în dezvoltarea creativității. Această teorie a fost una dintre primele abordări care a recunoscut că creativitatea este un fenomen complex și multifactorial, care implică atât aspecte individuale, cât și contextuale [1].

Atunci când vorbim despre creativitate ne gândim automat la procesul creativ, însă de la creativitate până la obținerea creației drumul este lung.

Creativitatea este capacitatea de a genera idei, soluții sau produse originale și valoroase. Aceasta poate fi exprimată în diverse moduri, precum în arte, știință, tehnologie sau afaceri. Există mai multe teorii despre procesul creativității, dar o viziune comună este că aceasta implică o combinație de cunoștințe, experiență, imaginație și curajul de a risca și de a experimenta lucruri noi.

Conform lui Zlate [8], creativitatea este o abilitate complexă, care implică generarea de idei noi și valoroase, precum și capacitatea de a transforma aceste idei în produse concrete și poate fi dezvoltată prin practică și exercițiu, dar și prin expunerea la situații noi și diverse. În procesul creativității este important să se încurajeze gândirea liberă și neconvențională, precum și curajul de a experimenta și de a explora.

Creativitatea este un proces complex și dinamic care implică trei elemente interconectate: persoana creativă, contextul și produsul creativ. Creativitatea nu este doar o trăsătură individuală, ci și un proces social și cultural, influențat de mediul social și de cultura în care individul se dezvoltă și activează. Este deosebit de important contextul social și cultural în dezvoltarea creativității, creativitatea putând fi înțeleasă și studiată în contextul interacțiunii dintre individ și mediul social și cultural [2].

Hanson [2] abordează creativitatea din perspectiva procesului de colaborare și a interacțiunii sociale. Conform acestuia, creativitatea este un proces social, care implică colaborare și interacțiune între diverse persoane cu diferite perspective și experiențe. De asemenea, el subliniază importanța schimbului de idei și de feedback-uri în procesul creativ și sugerează că creativitatea poate fi încurajată prin crearea unui mediu de lucru care să stimuleze interacțiunea și colaborarea între membrii unei echipe.

În dezvoltarea creativității sunt importante contextele social și cultural, dat fiind faptul că creativitatea nu este doar o trăsătură individuală, ci și un proces influențat de mediul social și de cultura în care individul se dezvoltă și activează.

Creativitatea este importantă nu doar în domeniile artistice sau culturale, ci și în domeniile științifice și tehnologice. Creativitatea poate fi folosită pentru a găsi soluții la problemele complexe și pentru a inova în domenii diferite, fiind o abilitate importantă pentru dezvoltarea personală și profesională a indivizilor. Aceasta poate fi dezvoltată prin practică și expunerea la situații diverse și poate fi folosită pentru a găsi soluții la probleme complexe și pentru a inova în diferite domenii [2].

Un alt aspect important al creativității este procesul iterativ și de îmbunătățire continuă. Adesea, ideile inițiale pot fi incomplete sau imperfecte, dar, prin feedback și ajustare, acestea pot fi rafinate și dezvoltate într-un produs final valoros. Prin rafinarea continuă a creativității, are loc permiterea soluțiilor inovative să se dezvolte, să capete formă atât în folosul personal, cât și al celor din jur. Presupunând noutate, creativitatea implică disponibilitatea de a ne asuma riscuri și putem cochetă cu zona de risc (sănătos) atunci când avem o stare de siguranță.

Creativitatea poate fi dezvoltată și îmbunătățită prin exercițiu și practică regulată. De asemenea, este important să se încurajeze gândirea liberă și neconvențională, precum și să se aibă curiozitate și deschidere către idei noi și neașteptate. Creativitatea poate fi o forță motrice puternică pentru inovație și progres atât în plan personal, cât și în planul societății și economiei în general [2].

Creativitatea se referă la producerea de idei noi, astfel că putem fi înclinați să credem că studiul ei se încadrează pe bună dreptate în domeniul psihologiei cognitive. Desigur, creativitatea implică cunoaștere, dar implică un tip de cunoaștere care pare să apară doar într-o matrice de trăsături motivaționale, atitudinale și personalizate asociate. Astfel, pentru a înțelege creativitatea, trebuie să privim persoana într-un mod holistic. Din acest motiv, teoriile despre procesul creativ au fost în mod tradițional mai degrabă teorii ale personalității decât teorii pur cognitive.

Există un raport între inteligență și creativitate, dar nu trebuie uitat și rolul factorilor non-intelectuali în dinamica creativității. Cercetările au indicat faptul că un IQ ridicat nu corelează neapărat cu un nivel crescut al creativității. Desigur că, pentru a ajunge să finalizeze un produs creativ, o persoană are nevoie de mai mult decât un intelect mediu. Creativitatea, fiind plasată sub incidența întregii personalități, implică factori intelectuali și nonintelectuali deopotrivă.

Apare întrebarea: creativitatea este înnăscută sau dobândită? E. Langer, profesor la Universitatea Harvard, susține: „Creativitatea nu este apanajul câtorva persoane speciale și talente. Este ceva de care toată lumea este capabilă, indiferent de ceea ce face” [4, p. 34]. Tot în cadrul Universității Harvard s-au realizat cercetări cu privire la creativitate, iar rezultatele au indicat faptul că scorurile au fost mai mari pentru participanții în vârstă de 20 de ani decât pentru cei din alte grupe de vârstă și ușor mai mari pentru femei, dar, în general, diferențele demografice în ceea ce privește performanța au fost foarte mici.

Putem observa dezvoltarea creativității încă din copilărie, aceasta dezvoltându-se odată cu celelalte funcții psihice implicate în procesul de creație, iar în **perioada adolescenței** se observă mai predominant, atunci când și mediul are o influență pozitivă.

Cercetările privind influența genetică asupra creativității arată că acestea sunt nesemnificative, sugerându-se că gradul de creativitate este determinat de calități ale mediului familial [3].

Adolescența este, de obicei, conceptualizată ca o fază de tranziție de la copilărie la (emergentă) maturitate, care acoperă perioada între 10 și 19 ani. Aceasta este adesea văzută ca o perioadă critică pentru dezvoltarea identității creative. Un motiv este că adolescenții trec prin schimbări rapide de neurodezvoltare, inclusiv dezvoltarea unor niveluri mai avansate de gândire obiectivă, rațională, ipotetică, abstractă și metacognitivă. Un alt motiv este pentru că identitățile creative ale tinerilor sunt, de asemenea, în curs de dezvoltare și suferă schimbări și, prin urmare, pot fi mai susceptibile la experiențe sociale, emoționale și relaționale, care pot ajuta la susținerea sau, potențial, la suprimarea dezvoltării identității creative [5].

Adolescența este o perioadă importantă pentru dezvoltarea creativității, deoarece în această perioadă tinerii își dezvoltă gândirea abstractă, imaginația și capacitatea de a face conexiuni între idei.

În timpul adolescenței, tinerii încep să exploreze noi interese și pasiuni și să-și dezvolte propriul stil de gândire și expresie artistică. Creativitatea poate fi exprimată prin artă, muzică, literatură, design și alte forme de expresie.

Adolescenții care sunt expuși la o varietate de experiențe și activități creative, au o mai mare șansă de a-și dezvolta abilitățile creatoare. De asemenea, este important să li se permită să experimenteze și să greșească, deoarece acest lucru îi poate ajuta să învețe din propriile lor experiențe și să găsească modalități noi și inovatoare de a aborda problemele și de a-și exprima creativitatea.

În general, adolescenții care sunt stimulați și încurajați să-și dezvolte creativitatea pot avea o mai mare încredere în ei înșiși și pot dezvolta abilități și talente care îi pot ajuta să obțină succes în viața lor personală și profesională pe termen lung.

De cele mai multe ori, adolescenții creativi au părinți care pun valoare pe nonconformism, pe independență, își acceptă copiii așa cum sunt, le însuflă curaj, curiozitate și spirit ludic și, cel mai important, le oferă posibilitatea de a experimenta lucruri noi.

Integrarea puberului în viața culturală cu eforturi personale ce nu traversează neapărat mediul familial este o modalitate a exprimării autonomiei și a cerinței de identitate ce se manifestă impetuos.

Creativitatea manifestă și tendințe de socializare, de integrare în „curențele creative” moderne.

Odată cu vârsta, capacitatea de a fi creativ se schimbă. S-a constatat faptul că performanța la testele de creativitate tinde să crească în anii adolescenței. Creativitatea crește sau descrește în funcție de caracteristicile de dezvoltare ale vârstei precum și de standardele culturale [2].

Mediul reprezintă un aspect esențial pentru stimularea creativității. O mare răspândire au întâlnirile pentru imprimare și ascultare de muzică, întâlnirile sportive, excursii, explorare, lectură, vizionarea de filme, citirea de reviste etc.

Există adolescenți care ajung să renunțe la dorința de exprimare creativă, deoarece consideră că lucrările lor nu sunt suficient de originale, în timp ce alții recâștigă libertatea și noutatea exprimării pe care au avut-o ca și copii și o utilizează prin adăugarea deprinderilor tehnice dobândite în școală, ajungând la o serie de produse creative deosebite.

Un studiu realizat de Van der Zanden în anul 2020: „Un studiu asupra creativității în perioada adolescenței: influența contextului social” oferă noi perspective asupra întregului context al creativității, evidențiind factorii asociați cu îmbunătățirea sau inhibarea creativității adolescenților. Deși dezvoltarea creativității adolescenților este un domeniu promițător de cercetare în domeniu, sunt încă multe aspecte nedescoperite cu privire la factorii implicați în dezvoltarea creativității adolescenților și la rolul contextului social. Scopul acestui studiu de revizuire sistematică a fost de a identifica și rezuma factorii asociați cu îmbunătățirea sau inhibarea creativității adolescenților într-un eșantion de 64 de studii publicate. Factorii de susținere și inhibitori au fost clasificați în patru categorii: factori individuali, factori parentali, factori educaționali și factori contextuali sociali [6].

Factorii individuali care susțin dezvoltarea creativității adolescenților au inclus: deschiderea către experiență, motivația intrinsecă, autoeficacitatea creativă, atribuirea adversității factorilor externi și performanța academică. Anxietatea de stare a fost asociată cu factorii inhibitori.

Factorii parentali de susținere au inclus sprijinul parental și motivația autonomă cu implicarea mamei.

Factorii educaționali care susțin dezvoltarea creativității adolescenților au inclus: echilibrarea libertății și îndrumarea necesară; activități flexibile, deschise, cu așteptări clare de învățare; deschiderea și încurajarea ideilor studenților; atmosferă de încredere și respect; și resurse de învățare variate.

În cele din urmă, *factorii contextuali sociali de susținere* au inclus interacțiunile încurajatoare, precum exprimarea sau provocarea ideilor, încurajarea adolescenților să privească problemele din mai multe perspective globale și temporale.

Factorii contextuali sociali inhibitori au inclus presiuni crescute asupra profesorilor pentru a pregăti elevii să performeze bine la evaluări, precum și un accent sporit pus pe programele standardizate și pe evaluările aferente. De asemenea, s-a constatat faptul că marea majoritate a studiilor din eșantionul cercetării (n = 60, 94%) nu a luat în considerare rolul jucat de factorii contextuali sociali. Încheiem prin a discuta implicațiile pentru cercetările viitoare.

Adolescenții participă în contexte sociale multiple și în expansiune, cum ar fi mediile familiale, școlare și de la egal la egal. Aceste contexte sociale și interacțiunile indivizilor din interiorul lor joacă un rol cheie în modelarea identităților, valorilor și comportamentelor adolescenților. La rândul lor, interacțiunile și dezvoltarea adolescenților contribuie la modelarea acestor contexte. Această interacțiune dinamică dintre contextul social și comportamentul adolescentului face din adolescență o fază deosebit de promițătoare pentru studiul creativității. Într-adevăr, cercetătorii în creativitate au început să recunoască din ce în ce mai mult atât dinamica, cât și natura împletită a acțiunii creative și a contextelor socioculturale [2].

Un sfert dintre articole (adică, 16 articole, 25%) s-au concentrat pe analize de factori individuali relevanți pentru dezvoltarea creativității adolescenților, inclusiv demografie, personalitate, motivație și performanță academică. În ceea ce privește genul, studiile din eșantion au raportat constatări mixte cu privire la relația dintre gen și creativitate, în timp ce unele studii nu au găsit diferențe. De asemenea, nu s-au găsit diferențe de gen la testele generale ale creativității, dar au găsit diferențe de gen la testele specifice domeniului. Fetele au obținut scoruri mai mari la fluență, flexibilitate și elaborare la testele de creativitate specifice domeniului (despre uniforme școlare și hrană sănătoasă) decât băieții. S-a mai descoperit că băieții au obținut niveluri mai mari de creativitate științifică în biologie decât fetele, acestea având un scor mai mare la creativitatea socială decât băieții [6].

Trăsăturile de personalitate și afectivitatea au servit, de asemenea, ca punct central al analizei. S-a descoperit că introversia este legată pozitiv de creativitate. Deschiderea către experiență, un factor citat frecvent în literatura de studii despre creativitate ca o corelație cheie a creativității a fost, de asemenea, raportată ca fiind asociată pozitiv cu creativitatea în studiile din eșantionul metaanalizei realizate de către Van Der Zanden. Deschiderea către experiență era legată de realizările creative în domeniile muzicii, scrisului și artelor, dar nu și în știință și tehnologie. Nu s-au găsit influențe ale extraversiei, agreabilității, nevroticismului și ale conștiințiozității asupra creativității. În ceea ce privește emoțiile, studiile din eșantion au furnizat constatări oarecum mixte. Unele studii au raportat că nu a existat nicio relație între indicatorii inteligenței emoționale și cei ai creativității, în timp ce un alt studiu a arătat relații pozitive între scalele de inteligență emoțională și cele de creativitate [6].

Scopul acestui studiu de revizuire sistematică a fost acela de a oferi mai multă lumină asupra factorilor care par să sporească sau să inhibe creativitatea în adolescență, inclusiv rolul pe care contextul social îl joacă în dezvoltarea creativității adolescenților. Acest lucru poate ajuta cercetătorii să se concentreze și să-și extindă eforturile menite să înțeleagă cum ar putea fi susținută creativitatea în această perioadă unică a dezvoltării umane [6].

Un alt studiu important este cel realizat de către Kleibeuker, „Creativity Development in Adolescence: Insight from Behavior, Brain, and Training Studies”. Conform lui, creativitatea este un construct cu mai multe fațete care implică diferite procese cognitive. În cadrul studiului, sunt rezumate studiile care arată că creativitatea se dezvoltă considerabil în timpul adolescenței, cu diferite traiectorii de dezvoltare pentru perspicacitate, gândire divergentă verbală și gândire divergentă vizual-spațială. Apoi, aceste cursuri ale timpului de dezvoltare sunt adaptate la modificările activității creierului atunci când indivizii îndeplinesc sarcini de gândire divergente. Descoperirile indică un rol important al cortexului prefrontal pentru generarea de noutate și complexitate [3].

Există o mulțime de studii recente [2, 3, 4, 6] despre creativitatea la adolescenți. Iată câteva descoperiri și concluzii ale acestora:

- creativitatea la adolescenți poate fi influențată de mediul social și cultural. Adolescenții care sunt expuși la culturi care încurajează gândirea creativă și neconvențională sunt mai predispuși să dezvolte această abilitate;
- adolescenții care sunt angajați în activități creative în afara școlii (cum ar fi muzica, pictura, teatrul sau scrisul) sunt mai predispuși să fie creativi și să aibă o abordare mai flexibilă și neconvențională a problemelor;
- adolescenții care se simt în siguranță să-și exprime gândurile și ideile sunt mai predispuși să fie creativi. În acest sens, mediile școlare care încurajează comunicarea și colaborarea pot spori creativitatea adolescenților;
- adolescenții care sunt capabili să-și folosească imaginația pentru a găsi soluții la probleme complexe sunt mai predispuși să dezvolte abilități creative mai avansate;
- adolescenții care sunt deschiși la experiențe noi și care sunt dispuși să își asume riscuri sunt mai predispuși să fie creativi;

- creativitatea la adolescenți este influențată de mai mulți factori, inclusiv mediul social și cultural, activitățile extrașcolare și personalitatea adolescentului. Este important ca adolescenții să fie încurajați să-și dezvolte abilitățile creative și să aibă un mediu de învățare care încurajează comunicarea, colaborarea și gândirea liberă și neconvențională.

Așa cum s-a putut observa din cadrul cercetărilor realizate, există aspecte legate de creativitate care au fost slab abordate. Deși majoritatea studiilor din cadrul metaanalizei s-au concentrat pe efectele unei abordări instrucționale asupra creativității adolescenților, doar câteva articole au descris procesele concrete prin care aceste abordări pot susține creativitatea sau modul în care metoda a fost încorporată în curriculumul sau cultura școlară mai largă.

Creativitatea este rezultatul muncii, al implicării noastre cu trup și suflet în anumite proiecte, iar acele momente mult dorite apar ca urmare a angajamentului nostru.

BIBLIOGRAFIE

1. ALLPORT, G.W. *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven: Yale University Press, 1960. 115 p. ISBN-13: †978-0300-0000-23.
2. GLĂVEANU, V. P., HANCHETT HANSON, M., BAER, J., BARBOT, B., CLAPP, E. P., CORAZAA, G. E., & STENBERG, R. J. *Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto*. The Journal of Creative Behavior. 2019, ISSN: 2162-6057. pp. 1-5. <https://doi.org/10.1002/jocb.395> (vizitat 01.04.2023).
3. KLEIBEUKER, S.W. et al. *Creativity Development in Adolescence: Insight from Behavior, Brain, and Training Studies*. New directions for child and adolescent development. 2016, ISSN: 1534-8687. pp. 73-84. <https://doi.org/10.1002/cad.20148> (vizitat 01.03.2023).
4. LANGER, E. *On Becoming an Artist: Reinventing Yourself Through Mindful Creativity*. Cambridge: Harvard University Press, 2006. 288 p. ISBN-13: †978-0345-456-304.
5. ȘCHIOPU, U., VERZA E. *Adolescența - personalitate și limbaj*. Editura Albatros, 1989. 294 p. ISBN: 973-24-0072-2.
6. VAN DER ZANDEN, et al. *A review study about creativity in adolescence: Where is the social context?*. 2020, ISSN: 1871-1871. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100702> (vizitat 01.03.2023).
7. VERZA, E., VERZA, F.E. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Trei, 2017. 556 p. ISBN: 978-606-0237-2.
8. ZLATE, M. *Introducere în psihologie*, Iași: Editura Polirom, 2015. 416 p. ISBN: 978-973-465-829-9.

PESPECTIVELE TERAPIEI PSIHOSOMATICE

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

PERSPECTIVES OF PSYCHOSOMATIC THERAPY

*Maria Popescu, PhD, Assoc. Prof.
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
OCID:0000-0002-5383-2121
popescu.maria@upsc.md*

CZU: 159.97

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p40-42

Abstract. Psychosomatic is an interdisciplinary scientific direction in which the psychological, social and cultural factors of the occurrence of bodily diseases are studied. The term psychosomatic is not a qualitatively new concept, but represents the rebirth of the ethical principles of medicine, approaching the disease not as a specific individual phenomenon, but as a disease of a certain person, a disease of the soul, body and everything that surrounds it, i.e. his social environment. Starting with the impact of the family, the relationships between the parents, the permissions and prohibitions unconsciously assimilated by the individual from early childhood. The family, like the body and psyche, is a system.

In recent years, a lot of literature has been written on this topic, many psychosomatic therapy centers, psychosomatic blogs, videos, documentaries, etc. have opened. which contributes to people's awareness and responsibility for their psychophysical health.

Keywords: psychosomatic, psychosomatic therapy, body and psyche, psychophysical health.

Psihosomatica (în traducere din limba greacă *psyche* – suflet/psihic, *soma* - corp) este o direcție științifică interdisciplinară în care sunt studiați factorii psihologici, sociali și culturali ai apariției bolilor corporale și care este preocupată de înlăturarea cauzelor psihogene ale suferințelor somatice.

Fondatorul psihosomaticii moderne, psihanalistul american Franz Alexander, a dezvoltat și a sistematizat ideile de psihosomatică pe la mijlocul secolului trecut, în baza cercetării privind cauzele emoționale ale hipertensiunii arteriale și ale ulcerelor gastrice. Actualmente sunt multe cercetări realizate care demonstrează veridicitatea tezelor propuse de Alexander [2].

Termenul dat nu este un concept calitativ nou, ci reprezintă renașterea principiilor etice ale medicinei, abordarea bolii nu ca un fenomen specific individual, ci ca o boală a unei anumite persoane, o boală a sufletului, corpului și tot ceea ce-l înconjoară, adică mediul său social, începând cu impactul familiei, al relațiilor dintre părinți, al permisiunilor și prohibițiilor inconștient asimilate de individ din frageda copilărie. Familia, la fel cum corpul și psihicul, reprezintă un sistem în care se stabilesc anumite conexiuni, conflicte, influențe, relații etc.

Deși psihosomatica datează de secole, medicina a rămas o perioadă îndelungată în mare parte somatocentrică - orientată în direcția anatomică și fiziologică, neevaluând pe deplin influența cauzelor mentale și psiho-emoționale asupra sănătății umane și a bolii. Noile tendințe în psihosomatică prevăd unitatea trupului și a minții, a corpului și psihicului. Astăzi, psihosomatica continuă să se dezvolte pe palier holistic, o abordare integrată, combinată în procesul de vindecare. Psihosomatica este introdusă în practica medicală, ajutând la identificarea cât mai exactă a cauzei apariției și evoluției unui simptom și la asigurarea complexității tratamentului cu succes al pacientului ținând cont și de legăturile psiho-emoționale cu antecesorii [1].

Cauza afecțiunii psihosomatice reprezintă, de regulă, reacția organismului la trăirea emoțională a pacientului, însoțită de modificări disfuncționale și dereglări patologice ale organelor

și sistemelor de organe. În tratarea bolilor trebuie de ținut cont de postulatul că însăși organismul uman reprezintă un sistem (minte-corp-suflet), abordarea holistică este esențială în restabilirea funcționalității organismului uman. Oricare boală psihosomatică este caracteristică ființei umane ca unui sistem unic, complex, irepetabil care se auto-programează și se auto-organizează. Cu alte cuvinte, etiologia bolii nu poate fi explicată doar investigând subsistemul psihic sau somatic: ambele constitutive în interacțiune cu mediul înconjurător pot arăta cauza unei/unor disfuncții psihosomatice. Ținând cont de aceste asocieri, putem alege metode și tehnici efective care vor influența restabilirea funcționalității organismului uman.

Metoda Annei Schutzenberger, descrisă în cartea „*Mă vindec*”, se centrează pe abordarea ființei umane ca întreg, axându-se pe înțelegerea contextului social și al mediului familial, gestionarea stresului, analiza și vizualizarea mecanismelor inconștiente ce au declanșat îmbolnăvirile sau care sabotează vindecarea pacientului. Lucrând cu bolnavii al căror proces de vindecare a decurs foarte bine, ori s-au însănătoșit în mod miraculos, autoarea a elaborat o metodă de îngrijire complementară abordării medicale tradiționale. În procesul vindecării este importantă dorința pacientului de a trăi și revigorarea puterii sale de însănătoșire [1, p. 12].

Малкина-Пых în manualul de *Psihosomatică* scrie că „psihoterapia este un sistem de metode special organizate de influență terapeutică” [3, p. 11]. Abordarea holistică a problemelor de sănătate va contribui la eficientizarea terapiei psihosomatice. Omul funcționează sistemic, există o strânsă legătură între corp și psihic, între individ și mediul său de relaționare cu familia, prietenii, colegii, vecinii etc. Autoarea susține că în terapia psihosomatică sunt două acostări diferite care determină portretul suferinței psihofizice, durata ei și, uneori, rezistențele la terapie [3, p. 9]:

1. Conflictul interioare (psihocentric) – în acest caz se analizează manifestările clinice ale pacientului, durata și prognoza bolii în urma analizei stresului psihic cronic, caracteristicile psihoindividuale (particularitățile bio-constituționale interpretate prin prisma abordării psihodinamice și psihometrice, cum ar fi alexitimia, comportamentul de tip A, tulburări afective, fobii etc.);
2. Reacțiile nevrotice/legăturile psihoreactive (somatocentric) - reacții nosogenice, adică influența particularităților clinice manifestate și decurgerea bolii în funcție de percepția subiectivă a ei de către pacient.

Dintre influențele psihologice și sociale, un rol primordial joacă atitudinea pacientului față de propria boală, care, în conformitate cu conceptul de tablou intern al bolii (Лурья А. Р., 1977), poate fi redusă la două poziții polare: hipernosognozia (semnificația subiectivă ridicată a trăirii suferinței corporale) și hiponosognozie (semnificația scăzută a experiențelor corespunzătoare). Un anumit rol în formarea nosogeniilor îl joacă și factori precum formularea diagnosticului (pericol pentru viață cu care este asociat), capacitatea de a influența manifestările bolii („controlabilitatea” simptomelor), limitele impuse de suferința somatică a activităților casnice și profesionale [5].

Валерий Синельников, în renumita sa carte „*Возлюби болезнь свою*”, „*Iubește-ți boala*”, menționează că există trei filtre de interpretare a realității [4, p. 27]:

- ✓ Neurofiziologic – cele cinci canale senzoriale (văzul, auzul, mirosul, olfacția, gustul);
- ✓ Social – familia, naționalitatea, religia care include totalitatea factorilor ce contribuie la crearea grupurilor (limba vorbită, etnia, tradițiile, istoria, cultura etc.);
- ✓ Individual – care se formează gradual, treptat de la naștere pe măsura dezvoltării, maturizării și formării personalității (gândurile, emoțiile, credințele, convingerile, atitudinile, concepția despre viață și lume).

Pornind de la aceste trei filtre de interpretare subiectivă a realității obiective, Синельников postulează: fiecare om își creează singur realitatea în care trăiește; noi trebuie să ne asumăm responsabilitatea de lumea noastră; între realitatea obiectivă și subiectivă există, inevitabil, o mare distanță; modelul lumii creat de fiecare om individual se deosebește considerabil de alte

modele, fiecare om trăiește în lumea sa subiectivă care se deosebește de celelalte lumi și noi suntem autorii relației noastre cu alți oameni, profesia, banii etc., cu alte cuvinte, noi singuri ne creăm suferințele fizice [4]. Astfel, în terapia psihosomatică psihoterapeutul lucrează în realitatea pacientului.

În ultimii ani, interesul pentru terapia psihosomatică a crescut considerabil, cauzele fiind multiple: creșterea ratei de boli psihosomatice (conform datelor Organizației Mondiale a Sănătății, jumătate din bolile de care suferă oamenii au o etiologie psihosomatică), persistența crizelor o perioadă îndelungată (economică, politică, informațională, socială), suprasolicitare psiho-emoțională și intelectuală, anxietate, angoasă, di-stres, depresii etc.

Până acum a fost scrisă multă literatură la acest subiect, s-au deschis multe centre de terapie psihosomatică, bloguri despre psihosomatică, video, documentare etc., ceea ce contribuie la informarea, conștientizarea și responsabilizarea oamenilor de sănătatea lor psihofizică. Urmărim apropierea terapiei medicale de psihoterapie, medicii manifestă interes pentru metodele și tehnicile, teoriile și curentele psihologice. Până nu demult era respectat cu strictețe domeniul vast al medicinei, unde psihologii nu aveau acces, cu toate că în devenirea psihologiei ca știință au fost mulți medici reorientați către psihologie (Freud, Jung, Adler, Luria, Jaspers și James, – considerat fondatorul psihologiei americane, care a studiat medicina la Harvard, dar a făcut o reconversiune imediat după studii, – Sinelnicov etc.).

Fiind la intersecția dintre medicină și psihologie, psihosomatica include trei abordări ale tratamentului combinat al unui pacient:

- ✓ abordare medicală - diagnostic și tratament al patologiei de bază, asistență directă a organismului pe drumul către recuperarea organelor și sistemelor;
- ✓ abordare psihologică - studiul stării psiho-emoționale, determinarea prezenței modelelor distructive de comportament, studiul nivelului de anxietate și tensiune, studiul caracteristicilor răspunsului emoțional și impactul traumei mentale asupra bunăstării unei persoane;
- ✓ abordare socială - studiul influenței condițiilor sociale și culturale asupra sănătății și a bunăstării mentale.

În concluzie, consider că medicina încă mai face abstracție de psihic, iar psihosomatica orientează spre o medicină umană, abordând o boală a unei persoane concrete cu trăsăturile ei personale, contextul fizic și mediul social în care se află. Intervenția medicală se completează cu terapia centrată pe pacient, pe factorii psiho-emoționali specifici, în baza unui tratament bine stabilit.

Terapia psihosomatică poate fi optimizată prin cooperarea, colaborarea, conlucrarea dintre medicina și psihologie, activitatea în comun a doctorilor și psihoterapeuților, ce va contribui semnificativ la sănătatea psihofizică a oamenilor.

BIBLIOGRAFIE

1. SCHUTZENBERGER, A. Mă vindec: Ghid în ajutorul bolnavilor de cancer. București: Editura: Trei, Colecția Sănătate, 2017. 304 p. ISBN 978-6068-560-60-1
2. SHOENBERG, P. Psihosomatica. Utilizări ale psihoterapiei. București: Editura Trei, Colecția Psihoterapie, 2017. 368 p. ISBN 978-606-719-913-0
3. МАЛКИНА-ПЫХ, И. Психосоматика справочник практического психолога. Москва: Издательство Эксмо, 2004. 992 с. ISBN 5-699-06449-4
4. СИНЕЛЬНИКОВ, В. Возлюби болезнь свою. Москва: Издательство Центрполиграф, 2021. 448 с. ISBN 978-5-227-09654-8
5. СМУЛЕВИЧ, А. Психосоматические расстройства, 1994. <https://www.psychiatry.ru/lib/54/book/33/chapter/6>

STUDIUL STRESULUI LA TINERI

*Irina Vlas, drd,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

THE STUDY OF STRESS AT YOUNG PEOPLE

*Irina Vlas, PhD candidate,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID:0009-0007-1927-6647
vlas.irina@upsc.md*

CZU: 159.942.6

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p43-46

Abstract. Stress and stressful events are part of our life. Until recently, it was considered that stress is not characteristic for young people, they have a normal life without special pressures. Nowadays, the conditions of modern life, the speed with which events are happening, consumer society, problems at work, in love relationship, failures and unsuccess determine the manifestation of stress among young people. We are witnessing an increase number of young people experiencing an intense level of stress. Stress is the response to certain external and / or internal factors that may have a physical, biological or psychological nature. Stress can have negative consequences on physical and mental health. A high level of stress changes the body's function and influence on immune system, nervous system, cardiac system and endocrine system, etc. On psychological level stress causes changes in thinking, emotions and behaviour and can produce psychological discomfort, emotional instability, neuroticism. When stress becomes chronic it affects important aspects of young people life: work, rest time and social relationships.

Key-words: stress, young people, consequences of stress, stressors.

Perioada adultă, care include și tinerețea, se caracterizează prin absența consistenței și a concretului pe care le întâlnim, de obicei, în copilărie și adolescență. Aceasta este o categorie specială în ceea ce privește dezvoltarea individului „după ce crește”. Pornind de la teoriile lui E. Erikson, Ch. Buhler, C. Jung și alți specialiști, s-a ajuns la concluzia că perioada adultă nu este un stadiu omogen sau o fază nediferențiată între adolescență și senectute. Se crede că, de-a lungul vieții, o persoană trece prin numeroase transformări și nu poate fi definită doar ca fiind într-o anumită „stare” pe tot parcursul perioadei adulte [2].

Există o dezbatere în jurul limitelor de vârstă ale tinereții. Conform opiniei majorității specialiștilor, perioada adolescenței prelungite se întinde de la 20 la 24/25 de ani și reprezintă o tranziție semnificativă spre maturitate. În ceea ce privește limita superioară, aceasta este stabilită la vârsta de 35 de ani, cu o posibilă extindere până la 40 de ani. Conform U. Șchiopu și E. Verza, perioada tinereții poate fi împărțită în trei sub etape: adaptarea profesională și familială (până la 28 de ani), implantația (28 – 32 de ani), perioadă în care se dezvoltă experiența profesională și statutul de părinte și, în final, stabilitatea relativă a adaptării (32 – 35/40 de ani) [2, 11].

Perioada tinereții implică abordarea a două categorii distincte de sarcini dezvoltării personale. Prima categorie se concentrează pe relațiile sociale care îndeplinesc nevoile de afiliere și intimitate ale individului. Această categorie evidențiază competențele sociale necesare pentru interacțiunea și cooperarea cu ceilalți, punând accentul pe relațiile de cuplu și cele matrimoniale. A doua categorie este legată în principal de formarea și dezvoltarea capacităților specifice activității profesionale, inclusiv abilitățile necesare pentru câștigarea independenței economice, gestionarea resurselor financiare, stabilirea rolului profesional și realizarea pe acest plan. Prin urmare, dezvoltarea persoanei este rezultatul noilor roluri asumate de individ în planul relațiilor interpersonale și profesional, iar tinerețea este considerată o perioadă de luare a deciziilor importante referitoare la aceste domenii [10].

Se consideră că actualmente stresul este o problemă comună pentru foarte mulți tineri. Stresul este un factor obișnuit în viața noastră de zi cu zi și, dacă nu reușim să-l recunoaștem și să îi prevenim efectele negative, poate afecta starea noastră psihologică și, mai important, sănătatea noastră (inclusiv durata vieții). Îl simțim sub diferite forme, cum ar fi enervarea, nerăbdarea, plictiseala, oboseala, furia, dezgustul, rușinea, teama, panica, mânia, groaza, frustrarea etc., toate aceste stări fiind, în esență, manifestări ale stresului.

Stresul are numeroase consecințe și poate influența o varietate de domenii din viața și funcționarea unui tânăr:

a) domeniul cognitiv: dificultatea de a te concentra mental pentru activități dificile; pierderea frecvența a atenției; scăderea capacității de a memora informații atât pe termen scurt, cât și pe termen lung; probleme care necesită o reacție imediată și spontane sunt adesea rezolvate în mod imprevizibil; probleme care necesită gândire logică pot fi rezolvate cu multe erori; capacitatea minții de a analiza cu precizie o situație prezentă sau viitoare este afectată; și modul de gândire poate deveni dezorganizat și poate fi dificil să te mențini direcția logică și coerentă în cadrul unui sistem ordonat [8].

b) domeniul emotiv: dificultate de a te menține relaxat din punct de vedere fizic și emoțional; creșterea preocupării pentru problemele de sănătate și apariția temerilor legate de posibile boli; creșterea iritabilității, intoleranței și comportamentul autoritar sau lipsa de considerație pentru ceilalți; reducerea importanței principiilor morale sau etice care guvernează viața cuiva și scăderea capacității de autocontrol; creșterea stării de descurajare și diminuarea dorinței de a trăi; precum și sentimente de incapacitate și inferioritate [8].

c) domeniul comportamental: dificultatea de a comunica verbal cu un grup de persoane într-un mod satisfăcător, inclusiv bâlbâiala și scăderea fluidității vorbirii; pierderea entuziasmului față de activitățile preferate, hobby-uri sau activitățile de relaxare preferate; absențe frecvente de la serviciu sau universitate; creșterea consumului de alcool, tutun, cafea și altele; nivelul de energie disponibil variază de la o zi la alta, cu o tendință de scădere; factorii care protejează somnul se deteriorează, ceea ce duce la creșterea nivelului de insomnie până la nivele extreme; creșterea tendinței de a fi suspicios și de a da vina pe alții pentru propriile greșeli; apariția de ticuri și reacții stranii care nu sunt caracteristice persoanei în cauză; și gânduri de sinucidere și chiar tendința de a le pune în practică se pot manifesta [4].

Studiile privind stresul la tineri au identificat două surse majore care îl produc: una dintre surse este reprezentată de agenții stresori care provin din împrejurări externe, precum mediul, locul de muncă, familia sau școala. Acești factori externi au o influență semnificativă asupra nivelului de stres al individului. A doua sursă o constituie factorii interni, noi înșine putem produce stres prin felul în care ne gestionăm problemele, personalitatea noastră, temperamentul sau nivelul nostru de autocontrol. Acești factori pot influența stresul și pot crește nivelul acestuia. Starea noastră generală de sănătate atât fizică, cât și mentală poate juca un rol important în modul în care gestionăm stresul [3].

Factori externi care influențează nivelul de stres sunt:

Experiențele traumatice. Acestea pot fi catastrofe naturale (cutremure, uragane, inundații) sau umane (războaie, accidente, dezastre nucleare, agresiuni, violuri), toate aduc o cantitate considerabilă de stres atât în timpul întâmplării, cât și după ea [1].

Evenimentele stresante din viața de zi cu zi includ pierderea unei ființe dragi, divorțul, căsătoria, graviditatea și schimbările semnificative în stilul de viață al unei persoane, iar acestea pot constitui, de asemenea, situații stresante. Unele evenimente, fără a fi traumatizante, au o intensitate suficientă pentru a putea tulbura echilibrul nostru vital [5].

Chiar dacă evenimentele negative sunt cele care aduc un nivel mare de stres, multe evenimente pozitive, cum ar fi obținerea unui post de muncă mai bun și mai bine plătit decât cel anterior, pot fi, de asemenea, o sursă de stres.

Împreună cu cele menționate, vom evidenția și necazurile zilnice ca surse de stres. Ca necazuri zilnice vom înțelege: cuvintele urate adresate de un coleg de muncă sau de un șef, aparate care se strică atunci când le folosim sau întârzierile provocate de transportul public, care pot tensiona viața și o fac dificilă [4].

Stresul ocupațional este generat de situația de muncă și poate fi cauzat de muncile care implică o mare responsabilitate, un risc ridicat sau activități care suprasolicitează sau subsolicitează disponibilitățile subiectului. Dacă munca este desfășurată în condiții favorabile, poate fi un factor anti-stres. În schimb, dacă aceasta periclitează integritatea psihofizică a persoanei, devine o cauză a stresului.

Și mediul înconjurător și social poate contribui, într-o mare sau mică măsură, la nivelul de stres pe care îl experimentăm. Un mediu interior curat, organizat, spațios, liniștit și cu temperatura potrivită poate ajuta la evitarea stresului. În același fel, un mediu exterior cu aer curat, peisaje frumoase și zgomot redus poate contribui la relaxarea noastră.

Căldura poate fi un factor de stres, deoarece poate cauza o serie de reacții de intoleranță, precum grețuri, paretezii sau chiar pierderea conștiinței. Aceste reacții pot fi însoțite de variații hormonale semnificative, care reflectă o reacție nespecifică de stres. Din păcate, majoritatea oamenilor trăiesc în condiții de aglomerație, într-un mediu poluat (aer, apă, alimente), cu resurse limitate și niveluri de zgomot adesea insuportabile.

Zgomotul poate fi un factor major de stres, având efecte negative asupra sănătății fizice și mentale. Acesta poate cauza diverse tulburări, chiar și dincolo de sfera auditivă. În plus, intensitatea, natura și contextul zgomotului pot influența gradul de stres resimțit de persoanele expuse la el. În urma expunerii la zgomot, funcțiile superioare ale creierului pot fi afectate, iar în afara tulburărilor de memorie și atenție pe care le provoacă în timpul sarcinilor există și efecte întârziate sau post-efecte. Acestea includ o scădere a toleranței la frustrare, o precizie mai mică în citire, o creștere a timpului de reacție, agresivitate și tensiune arterială crescută. Stimulii imprevizibili sau necontrolabili solicită mai multă atenție pentru monitorizarea lor și generează o oboseală cognitivă care poate duce la performanțe ulterioare reduse [3].

Înghesuiala. Lipsa de spațiu personal și încăperile aglomerate pot genera un nivel ridicat de stres. Chiar dacă necesitățile de spațiu variază în funcție de cultura și de preferințele individuale, există o limită minimă esențială pentru a evita stresul generat de înghesuiala.

Spațiul vital. Lipsa de spațiu vital poate cauza stres. Atât oamenii, cât și animalele au nevoie de un anumit spațiu sau teritoriu pentru a-și desfășura activitățile vitale. Potrivit Organizației Mondiale a Sănătății, ființele umane au nevoie de minim 16 metri pătrați de persoană. Din păcate, această recomandare este adesea încălcată nu doar în țările sărace, ci și în metropolele țărilor industrializate.

Spațiul personal. Relațiile sociale dintre oameni implică o anumită distanță fizică, denumită spațiu personal, care variază în funcție de cultură și de gradul de relație între persoane. Acest spațiu personal reprezintă o formă de protecție invizibilă, oferind un sentiment de siguranță. Încălcarea acestui spațiu personal poate determina apariția stresului [1].

Factori interni care influențează nivelul de stres.

Nesiguranța. Neputința de a prevedea evenimentele este un alt factor al stresului și este legat în mod invariabil de neliniște. Tinerii au o capacitate mai mare de a înfrunta stresul atunci când agentul stresor este însoțit de control sau când cineva este capabil să-l identifice și mai ales să cunoască momentul sosirii lui.

Eu însumi ca sursă a stresului. Un factor important al stresului poate fi reprezentat de propria noastră persoană. Totuși, schimbarea atitudinii în fața situațiilor tensionate poate fi cea mai simplă modalitate de a depăși această problemă [3].

Personalitate și stres. Oamenii au diverse modalități de a gestiona stresul în funcție de personalitatea și stilul lor de viață. M. Friedman și R. Rosenman, doi cardiologi, au descris două

tipuri de personalitate: tipul A și tipul B. Conform cercetărilor lor, persoanele cu personalitate de tip A sunt mai susceptibile la stres și riscuri cardiace, în timp ce cele cu personalitate de tip B sunt mai calme, ordonate și mai puțin predispuse la stres. Persoanele cu personalitate de tip A se caracterizează prin agresivitate, iritabilitate, lipsă de răbdare și o tendință puternică spre competiție și criză continuă de timp. În schimb, persoanele cu personalitate de tip B manifestă ostilitate redusă și sunt mai puțin frenetice [1].

Există diferențe semnificative între indivizi în ceea ce privește răspunsul lor la situațiile stresante. Unele persoane prezintă o vulnerabilitate la stres, ceea ce le face să reacționeze mai ușor la o gamă largă de factori stresanți. Este important să reținem că stresul este o parte naturală a vieții și nu poate fi evitat sau eliminat complet. Fiecare persoană răspunde diferit la același stimul, chiar și în condiții identice de repetare, datorită unicității construcției lor subiective: „Nu ceea ce ți se întâmplă este important, ci felul cum reacționezi” [5]. Fiecare tânăr are propriii săi factori de stres sau de satisfacție, care pot varia în funcție de diferitele aspecte ale vieții, cum ar fi cariera profesională, familia, ambițiile sau nevoile materiale, sănătatea sau frumusețea. În mod similar, ceea ce poate fi o dispută minoră pentru o persoană, poate afecta profund pe altcineva. Aceste diferențe pot fi explicabile prin compoziția unică a fiecărei persoane, care le face să răspundă în mod diferit la diferiți factori de stres sau satisfacție [7].

Dacă nu este tratat, stresul la tineri poate duce la probleme de sănătate mentală și fizică, precum anxietatea și depresia, probleme de somn și o scădere a performanței academice. De asemenea, stresul cronic poate duce la o susceptibilitate crescută la bolile fizice și mentale. Tinerii pot folosi o serie de strategii pentru a gestiona stresul, cum ar fi exercițiile fizice, meditația, yoga, timpul petrecut în natură, petrecerea timpului cu prietenii, expresia creativității prin artă sau muzică, terapia sau consilierea, și găsirea de soluții practice la problemele care le provoacă stres [7].

BIBLIOGRAFIE

1. BĂBAN, A. *Stres și personalitate*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. 1998. 232 p. ISBN 973-9354-35-1.
2. DENIZIA, Gal. *Dezvoltarea umană și îmbătrânirea*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. 2001. 127 p. ISBN 973-8095-93-x.
3. FLORU, Robert. *Stresul psihic*. București: Enciclopedică Română. 1974.
4. GABOR, Mate. *Când corpul spune nu. Costul stresului ascuns*. București: Curtea Veche. 2021. 379 p. ISBN 978-606-440-970-6.
5. GEORGETTE Goupil. *Hans Selye. Înțelepciunea stresului*. București: Coresi SRL, 1991. 164 p. ISBN 973-608-068-4.
6. GOLU, F. *Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică*. Iași: Polirom. 2015. 344 p. ISBN 978-973-46-5627-1.
7. LAZARUS, S., Richard, FOLKMAN, Susan. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company. 1984. 460 p. ISBN 0-8261-4191-9. ISBN 978-082-614-190-3
8. MICLEA, Mircea. *Stres și apărarea psihică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeana. 1997. 214 p. ISBN 973-9261-48-5 .
9. MUNTEAN, Ana. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Polirom. 2006. 458 p. ISBN 973-46-0095-8.
10. RACU, I., RACU, Iu. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2013. 212 p. ISBN 978-9975-71-478-5.
11. ȘCHIOPU, Ursula., VERZA, Emil. *Psihologia Vârstelor. Cichurile vieții*. București: Didactică și Pedagogică. 1997. 508 p. ISBN 973-30-5798-3.

TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE LA POLIȚIȘTII OPERATIVI

*Lenuța Olaru, drd.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,*

PERSONALITY TRAITS OF OPERATIVE POLICEMAN

*Lenuța Olaru, PhD candidate,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau*

ORCID: 0009-0007-2141-9088

olarulenuta59@gmail.com

CZU: 159.923:351.74

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p47-51

Abstract. The environment in which we work influences our personality and requires the alignment of personal and institutional values. The present study aims to capture the dominant personality traits of police officers in operational structures and to identify the most important personal values for which this professional category opts. This study examines a sample of 87 police officers from operative environment. The results highlighted the fact that police officers in the operational environment are sociable and active people. Regarding the personal values assumed by the respondents, they are in agreement with the military institutional values (Social relations, Compliance with the rules, Safety, Autonomy and Professional recognition).

Keywords: personality traits, personal values, police officers, operative environment

I. Delimitări conceptuale

Studiile au arătat că trăsăturile de personalitate sunt predictorii ai performanței polițiștilor [7, p. 649-675]. Teoria socioanalitică [5, p. 55-89] propune generalizări utile cu privire la influența diferențelor de personalitate asupra modului în care oamenii se comportă la locul de muncă.

Modelul celor cinci factori – FFM [2, p. 417-440] reprezintă un instrument foarte util pentru înțelegerea personalității. Mai precis, factorii Conștiinciozitate, Amabilitate și Stabilitate emoțională au rol predictiv în înțelegere, iar Extraversia și Deschiderea sunt importanți pentru reușită și progres.

Cercetătorii au raportat, de asemenea, descoperiri empirice, arătând că Modelul celor cinci factori prezice performanța polițiștilor. Cu toate acestea, factorii și scalele relevanți par să difere în anumite studii. De exemplu, polițiști performanți în activitate au obținut scoruri mari la scale care măsoară extraversia și deschiderea [4, p. 679-686]. Alți autori au demonstrat că stabilitatea emoțională, extraversia și conștiinciozitatea sunt cei mai buni predictorii ai performanței la polițiști [1, p. 2-9].

Cu toate acestea, nu există încă dovezi consistente pentru predictorii de personalitate ai performanței la polițiști în situații contextuale specifice de aplicare a legii pe teren.

II. Metodologia cercetării

1. Obiectivele cercetării

Studiul de față își propune evaluarea personalității și a valorilor personale ale polițiștilor din mediul operativ.

Scopul cercetării este acela de a surprinde trăsăturile de personalitate dominante ale polițiștilor din structurile operative și de a stabili cele mai importante valori pentru care optează această categorie profesională.

2. Ipotezele cercetării

Având în vedere obiectivele enunțate anterior, ne-am ghidat în realizarea acestora pe următoarele ipoteze cu caracter exploratoriu:

H1. Prezumăm faptul că polițiștii vor înregistra scoruri ridicate la factorii de personalitate sociabilitate și activitate; și scoruri scăzute la factorii impulsivitate, neuroticism-anxietate și agresivitate-ostilitate;

H2. Prezumăm, de asemenea, faptul că valorile personale asumate de către lucrătorii de poliție vor fi în acord cu valorile instituționale, specifice mediului polițienesc (ex. autoritatea, respectarea regulilor, ș.a.).

3. Metoda și studiul participanților

Cercetarea a folosit ancheta pe bază de chestionar pe un eșantion alcătuit din 87 de subiecți, cu vârste cuprinse între 23 și 55 ani, lucrători de poliție care activează în domeniul investigării criminalității – structură operativă. 86,2% dintre subiecți sunt de gen masculin și 13,8% de gen feminin.

Tabelul 1. Distribuția subiecților în funcție de gen

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid masculin	75	86.2	86.2	86.2
feminin	12	13.8	13.8	100.0
Total	87	100.0	100.0	

Tabelul 2. Distribuția subiecților în funcție de vârstă

	N	Minimum	Maximum	Mean
Varsta	87	23	55	37.24
Valid N (listwise)	87			

4. Instrumentele de cercetare

Structura personalității a fost evaluată cu ajutorul Chestionarului ZKPQ, iar valorile personale cu ajutorul Chestionarului de evaluare a valorilor V21, ambele instrumente făcând parte din platforma electronică CAS++.

Chestionarul Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire - ZKPQ urmărește evaluarea a cinci factori de personalitate care constituie dimensiunile Modelului alternativ cu cinci factori (the Alternative Five-Factor Model – AFFM): căutarea impulsivă de senzații, sociabilitatea, neuroticismul-anxietatea, agresivitatea-ostilitatea și activitatea.

Chestionarul de evaluare a valorilor V21 măsoară șapte valori personale care pot fi relevante pentru orientarea și consilierea în carieră: recunoaștere profesională, autoritate, relații sociale, autonomie, siguranță, respectarea regulilor și provocare.

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, prezumăm că polițiștii vor înregistra scoruri ridicate la factorii de personalitate sociabilitate și activitate; și scoruri scăzute la factorii impulsivitate, neuroticism-anxietate și agresivitate-ostilitate. Am prelucrat datele obținute cu ajutorul analizei descriptive, astfel:

Tabelul 3. Mediile scorurilor obținute la scalele de personalitate

	N	Minimum	Maximum	Mean
Sociabilitate	87	0	17	11.84
Căutare Impulsivă de Senzații	87	0	16	5.69
Activitate	87	2	16	11.47
Neuroticism - Anxietate	87	0	15	1.07
Agresivitate - Ostilitate	87	0	12	3.64
Dezirabilitate	87	0	9	3.76
Valid N (listwise)	87			

Valoarea medie a scorurilor obținute la factorul Sociabilitate este 11,84, urmată îndeaproape de media scorurilor la factorul Activitate – 11,47. Valori scăzute se înregistrează la factorii de personalitate Căutare impulsivă de senzații – 5,69, Neuroticism-Anxietate – 1,07 și Agresivitate-Ostilitate – 3,64. Media valorilor la factorul Dezirabilitate se situează sub media teoretică – 3,76.

H2. Referitor la cea de-a doua ipoteză, prezumăm faptul că valorile personale asumate de către lucrătorii de poliție vor fi în acord cu valorile instituționale, specifice mediului polițienesc (ex. autoritatea, respectarea regulilor, ș.a.). Studiul a evidențiat următoarele:

Tabelul 4. Mediile scorurilor obținute la Chestionarul de evaluare a valorilor

	N	Minimum	Maximum	Mean
Relatii Sociale	87	11	15	13.80
Respectarea Regulilor	87	9	15	13.00
Siguranța	87	8	15	11.99
Autonomie	87	7	15	11.15
Recunostere Profesionala	87	3	15	10.03
Provocare	87	3	15	8.83
Autoritate	87	3	13	6.64
Valid N (listwise)	87			

Din datele obținute, valorile cele mai mari le înregistrează scalele: Relații sociale, Respectarea regulilor, Siguranță, Autonomie și Recunoaștere profesională. Valori ușor peste media teoretică înregistrează Provocarea și Autoritatea.

6. Concluzii:

- Analiza mediilor scorurilor obținute la scalele de personalitate a evidențiat valori ridicate la factorul Sociabilitate și factorul Activitate. Valori scăzute sunt înregistrate la factorii Căutare Impulsivă de Senzații, Neuroticism-Anxietate și Agresivitate-Ostilitate;
- Analiza mediilor scorurilor obținute la Chestionarul de evaluare a valorilor indică Relațiile sociale, Respectarea regulilor, Siguranța, Autonomia și Recunoașterea profesională, ca fiind valori personale asumate de polițiști;
- Suplimentar, am dorit să cercetăm dacă există diferențe semnificative de gen în ceea ce privește trăsăturile de personalitate. Am prelucrat statistic datele obținute, folosind Testul t pentru eșantioane independente, urmărind dacă mediile scorurilor la scalele de personalitate diferă semnificativ în funcție de variabila gen. Rezultatele au indicat că mediile scorurilor la scalele de personalitate, pentru cele două variabile (masculin și feminin), nu diferă semnificativ;

- Genul nu influențează nici alegerea valorilor personale la polițiști (rezultatele au indicat faptul că mediile scorurilor la scalele de valori, pentru cele două variabile - masculin și feminin - nu diferă semnificativ statistic);
- În ceea ce privește influența vârstei asupra trăsăturilor de personalitate, singura corelație semnificativă statistic a fost înregistrată în raport cu scala Neuroticism – Anxietate: există o relație pozitivă semnificativă statistic între vârstă și neuroticism-anxietate ($r=0,217$, la un prag de semnificație $p<0,05$);

Tabelul 5 – Relația dintre variabilele vârstă și Neuroticism-Anxietate

		NeuAnx	Varsta
NeuAnx	Pearson Correlation	1	.217*
	Sig. (2-tailed)		.043
	N	87	87
Varsta	Pearson Correlation	.217*	1
	Sig. (2-tailed)	.043	
	N	87	87

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

- Vârsta nu influențează semnificativ statistic alegerea valorilor personale la polițiști.

7. Discuții:

Studiul realizat a evidențiat că polițiștii din mediul operativ sunt persoane sociabile și active. Ei au multe contacte sociale și le place să se afle între oameni. De asemenea, aceștia sunt oameni activi și practică activități fizice. Lucrătorii de poliție își planifică activitatea și nu sunt amatori de schimbare. Aceștia au răbdare cu ceilalți și nu folosesc cuvinte dure, chiar dacă sunt furioși. Au stăpânire de sine și nu se îngrijorează pentru lucruri lipsite de importanță.

În ceea ce privește valorile personale asumate de către respondenți, acestea sunt în acord cu valorile instituționale militare:

- Relații sociale – construirea, dezvoltarea și menținerea unor relații plăcute, necompetitive cu oamenii cu care intră în contact.
- Respectarea regulilor – este important să își desfășoare atribuțiile după reguli clar stabilite.
- Siguranță – polițiștii au nevoie să știe exact ce urmează să se întâmple, care sunt factorii implicați, ce au de făcut, care sunt urmările.
- Recunoaștere profesională – pentru o astfel de persoană este important să fie respectată de ceilalți, de aceea ea trebuie să fie competentă în domeniul său de activitate.

Faptul că nu există diferențe de gen semnificative în ceea ce privește trăsăturile de personalitate poate fi explicat prin tendința sistemelor militare de a uniformiza sarcinile și atribuțiile de serviciu, fără diferențe legate de genul lucrătorilor. Același argument poate fi adus și în ceea ce privește valorile personale asumate.

Vârsta nu influențează statistic semnificativ alegerea valorilor personale la polițiști. Se înregistrează o corelație pozitivă între vârstă și scala de anxietate, tendință care nu este specifică mediului militar, ci este general valabilă pentru întreaga populație.

Vom încerca în studiile viitoare să evaluăm și trăsăturile de personalitate la polițiștii din mediul neoperativ, pentru a surprinde eventuale influențe ale mediului de muncă asupra personalității personalului militar.

BIBLIOGRAFIE

1. BLACK, J. *Personality testing and police selection: Utility of the "Big Five."*, New Zealand Journal of Psychology, 2000, 2-9 p., ISSN: 0112-109X;
2. DIGMAN, J. M. *Personality structure: Emergence of the five factor model*. Annual Review of Psychology, 1990, 41, 417- 440 p., <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221>
3. Handbook of Marketing Scales. Chapter 3 – Values and goals, 155 – 160 p., la adresa http://www.sagepub.com/upm-data/38132_3.pdf (vizitat 02.03.2023).
4. HOGAN, R. *Personality characteristics of highly rated policemen*. Personnel Psychology, 1971, 24, 679-686 p., DOI:10.1111/j.1744-6570.1971.tb00381.x
5. HOGAN, R. *A socioanalytic theory of personality*. In M. M. Page (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 1983, 55-89 p., PMID: 6843718
6. MICLEA, M.; PORUMB, M; COTÂRLEA, P.; ALBU, M., Cognitrom Assessment System, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2009, ISBN 978-973-7973-73-3
7. VARELA, J. G.; BOCCACCINI, M. T.; SCOGIN, F.; STUMP, J., & CAPUTO, A. *Personality testing in law enforcement employment settings: A meta-analytic review*. Criminal Justice and Behavior, 2004, 31, 649-675 p., 10.1177/0093854804268746

ADOLESCENȚII ȘI FACTORII DE STRES

*Elena Losûi, conf. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

ADOLESCENTS AND STRESS FACTORS

*Elena Losûi, PhD, Assoc. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID:0000-0002-5032-9993
losii.elena@upsc.md*

CZU: 159.922.8 :159.94

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p52-56

Abstract. Adolescence is a period in which human organism develop rapidly physically and mentally. It is also the age of great searches and dreams, of affirmation and changes. Every adolescent achieves his own identity, learns to make decision and find his professional vocation. This period of development is focused on the search for one's own values, can be a continuous source of stress, dissatisfaction, many doubts, disappointments and dissolutions. Stress is common phenomenon for different periods of development, but during adolescence because of multiple and different changes in adolescents' life, stress is experienced and felt more intensely than in order periods of human development. Changes in social, economic and educational spheres conditionate a state of stress at modern adolescents demanding all their resources. Sources of stress for adolescents can be body changes, overloading at school, fear of evaluation, involvement in many activities, high expectations, demands and frustration in different school circumstances, negative thoughts and emotions about themselves, unsafe environment, family problems and difficulties. A high level of stress can generate physical disease, anxiety, different maladaptive behaviours such as: aggression, alcohol or drug consumption, isolation, etc.

Keywords: adolescent, stress, adaptative resources, maladaptive behaviours.

Stresul este una dintre multiplele probleme cu care se confruntă societatea modernă. Deși stresul nu este nici pe departe un fenomen nou, totuși, acesta capătă tot mai mult caracter globalizat și afectează atât țările în particular, cât și familia și societatea în general. Traversăm în ultimii ani perioade dificile pentru întreaga omenire. Am fost supuși multiplelor provocări în perioada pandemică, care a afectat mult echilibru afectiv al multor persoane, nemaivorbind de copiii care sunt mai vulnerabili la aceste provocări sociale și economice. Un alt factor major generator de stres pentru întreaga omenire este războiul declanșat în țara vecină. Multiplele schimbări din ultimii ani în domeniul învățământului, modificările sociale și economice frecvente, deseori neașteptate și profunde, solicită la maximum disponibilitățile organismului uman pe linia adaptării.

Problema stresului a fost subiect de cercetare în psihologie pentru mulți cercetători: H. Selye, R. S. Lazarus, T. Hindle, S. Folkman, S. Roth, L. Cohen, E. Roudseep, K. Horney, B. A. Бодров, Гринберг Д. etc. Cercetări de valoare pentru înțelegerea și explicarea complexității fenomenului de stres se regăsesc în lucrările cercetătorilor români, precum A. Băban, T. Crețu, M. Golu, U. Șchiopu, I. Mitrofan, A. Munteanu, M. Zlate, D. Stănculeanu, E. Bonchiș etc.

Problema fenomenului stresului în general, și al manifestării stresului la adolescenți a constituit subiect de cercetare pentru cercetătorii din Republica Moldova. În acest context, vom menționa că psihologii și pedagogii autohtoni, care au abordat cauzalitatea și manifestarea stresului în rândul copiilor și adolescenților, au definit conceptul, au identificat sursele, consecințele și simptomele stresului; au evidențiat factorii care favorizează apariția stresului la elevi în spațiul educațional; au identificat influența trăsăturilor de personalitate asupra tipului de reacționare în situație de stres academic; au propus sugestii pentru prevenirea, depășirea și înlăturării surselor stresului școlar; reducerea riscurilor care pot afecta adaptarea și securitatea psihologică

a elevilor: V. Pritcan, S. Briceag, Iu. Racu, M. Pleșca, R. Cerlat, C. Platon, A. Glavan, A. Potâng, O. Paladi, Z. Bolea etc.

Conceptul de stres este abordat de autori în mod diferit. Există discrepanțe între definirea stresului și felul în care acesta este operaționalizat. În unele lucrări găsim definirea conceptului de stres atât ca variabilă independentă, cât și ca variabilă dependentă, în altele este abordat ca proces. Viziunile actuale cu privire la modul în care trebuie definit stresul impun cercetătorilor să abordeze stresul ca fiind ceva relațional, ca rezultat al unui schimb între individ și mediu. A. Baban definește stresul drept un fenomen psihosocial complex ce decurge din confruntarea persoanei cu cerințe, sarcini, situații percepute ca fiind dificile, dureroase, sau cu miza mare pentru persoana în cauză [5, p.169]. Abordarea tranzacțională orientează cercetătorii spre identificarea acelor procese care leagă individul de mediu, accentul fiind pus în mare parte pe tranzacție (schimb), considerând că stresul nu ține doar de individ sau de mediu. Abordarea interacțională în definirea stresului se concentrează pe interacțiunea statistică între stimul și răspuns. Această abordare structurală și cantitativă se concentrează doar pe interacțiunea dintre două variabile (stimul-răspuns) și este limitată în încercarea de a explica complexitatea unei asemenea relații la manipulări structurale. Stresul este nu doar un factor ce ține de individ sau de mediu, ci este încadrat mai degrabă într-un proces permanent în care individul interacționează în diferite medii, evaluează factorii stresori și își propune să treacă peste situațiile stresante. Unul din modele ale stresului a fost dezvoltat de psihologii Universității și Institutului de Cercetări Sociale din Michigan (fig.1). Acest model susține că mediul afectează percepția persoanei, care, la rândul ei, îi afectează răspunsurile și care, în final, influențează sănătatea individului. În această ecuație se consideră că diferențele individuale și elementele mediului social pot altera aceste relații. Acest model susține ideea că reacțiile la stres au loc în momentul când relația dintre persoană și mediu este în dezechilibru [2, p.240].

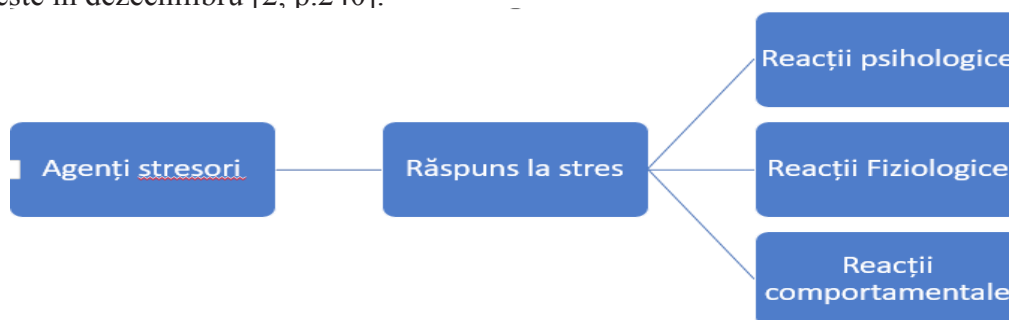


Fig. 1. Modelul S-R al stresului (C.L.Cooper)

Deci, stresul poate fi definit drept un factor de mediu care provoacă organismului uman o reacție anormală; o stare de tensiune, încordare și disconfort, determinată de agenți stresori, cu semnificație negativă, de frustrare sau reprimare a unor stări de motivație (trebuințe, dorințe aspirații), de dificultate sau imposibilitate a rezolvării unor probleme. Stresul apare atunci când oamenii se confruntă cu evenimente pe care le percep ca fiind periculoase pentru bunăstarea lor fizică sau psihologică.

Lazarus subliniază caracterul subiectiv al percepției stresului care duce, de fapt, la perceperea acestuia ca fiind posibil sau imposibil de depășit. Anumitele situații ce pot prezenta pentru individ o semnificație stresogenă sunt: amenințarea, frustrarea (când se interpune un obstacol în calea realizării unui scop), conflictul, rezolvarea unor probleme dificile sau imposibile, suprasolicitarea peste anumite limite, remanența unor stări afective negative sau reamintirea acestora, situațiile de subsolicitare (deprivare senzorială, lipsă de informație, lipsa de activitate)

Stresul, ca fenomen, cunoaște, în funcție de specific și de factorii declanșatori, mai multe forme de manifestare:

1. Profesională: tehnostres (informațional), hiperbar (presiune atmosferică ridicată);
2. Fizică: sportiv (în urma unui efort muscular intens)
3. Psihosocială/stresul de viață: stres psihic (examene, trăsături de personalitate vulnerabile la stres), social (familia, dezrădăcinarea, urbanizarea, televiziunea);
4. Ambientală: stres fizic (căldură, frig), industrial (toxicitate), urban (aglomerație, poluare), gravitațional (radiație).
5. Șocul viitorului: comunicație (telecomputerizare), cybernation (automatizare).
6. Metabolic: oxidativ, osmotic.
7. Prenatal, neonatal (în legătură cu faptul nașterii unui copil).
8. Sindromul dereglărilor posttraumatice de stres [10].

Stresul este un fenomen frecvent întâlnit și comun pentru diferite categorii de vârste, dar în perioada adolescenței, stresul este, din cauza schimbărilor multiple din viața adolescentului, trăit și resimțit mai intens decât în alte etape ale dezvoltării umane. Schimbările din sfera socială, economică, educațională declanșează o stare de stres la adolescenții contemporani, solicitându-le la maxim resursele adaptive. Cunoașterea factorilor stresanți și a modului de a răspunde la stres este substanțială pentru formarea unui comportament adecvat, armonios, social pozitiv, dar și o sursă de implementare a tehnicilor de management al stresului.

Adolescența este o perioadă în care se produc mari schimbări, organismul evoluează rapid din punct de vedere fizic și psihic. Este vârsta marilor căutări și visuri, este vârsta afirmării și schimbărilor. Fiecare adolescent își construiește propria identitate, învață să ia decizii și își găsește vocația profesională. Această perioadă de vârstă este axată pe căutarea propriei valori, poate fi sursă continuă de stres, de insatisfacții, multiple îndoieli, dezamăgiri, deziluzii etc. Astfel, stresul la adolescenți poate condiționa apariția bolilor fizice, poate genera anxietate sau diferite comportamente dez-adaptive, precum agresivitatea, consumul de alcool sau droguri, izolare etc. [1]

Evenimentele stresante din viața adolescenților de azi condiționează transformări esențiale în comportamentul lor, afectând modul lor de a fi, a gândi, a acționa și interacționa cu ceilalți, competențele de comunicare, performanțele școlare etc. Astfel, adolescenții riscă să devină frustrați, anxioși, închiși în sine, agresivi, să se simtă neliniștiți, epuizați, revoltați etc. Traversarea acestei perioade de vârstă nu se face în mod lent, ci, dimpotrivă, tensionat, adeseori cu existența unor conflicte și trăiri dramatice, cu frământări interne pentru găsirea surselor de satisfacere a aspirațiilor [7]. Schimbările sociale, psihologice, culturale, familiale, orientarea spre o carieră, pregătirea pentru viață, maturizarea fizică și sexuală, transformările neuro-endocrine sunt factori care exercită presiuni asupra dezvoltării individuale și a comportamentelor adolescenților. Dacă vrem să creștem adolescenți adaptați la viața socială avem nevoie de a ne dezvolta competențele sociale care duc la eficiență în relaționarea cu ceilalți, și anume, avem nevoie de dezvoltarea emoțiilor constructive, a emoțiilor mobilizatoare, plăcute și a comportamentelor adaptive. Lipsa acestor capacități la nivelul vieții sociale, oricât de bun ar fi adolescentul din punct de vedere intelectual, poate duce la eșec în relațiile interumane, fiind perceput de ceilalți ca și arogant, agresiv, insuportabil sau insensibil.

Psihologii au identificat următoarele surse de stres la adolescenți: starea de boală fizică sau psihică, abuz fizic, emoțional sau sexual, situație financiară precară, probleme de comunicare cu colegii, profesorii, responsabilitate prea mare, schimbarea școlii, probleme de comunicare în familie, divorțul părinților, conflicte cu prietenii și frații, violență în familie, vulnerabilități personale, precum neîncrederea în sine, nemulțămirea față de aspectul fizic etc. [8]. Stresul la care sunt expuși adolescenții contemporani este un cumul de emoții negative insuficient înțelese și gestionate, care pot afecta, în timp, sănătatea de zi cu zi. Totodată, și abilitățile lor de înțelegere și gestionare sunt limitate comparativ cu cele ale unui adult.

A crește și a educa o personalitate armonioasă este visul multor părinți. Pentru realizarea acestui scop sunt direcționate acțiunile și eforturile părinților, ale profesorilor și tuturor celor implicați în educația copilului. Anii adolescenței au o importanță covârșitoare asupra viito-

rului fiecăruia, în toate domeniile, dar și mai ales în materie de psihologie. Anume acești ani reprezintă perioada decisivă în dezvoltarea personalității, a resurselor adaptive și în dezvoltarea conduitei prosoziale. Luând în considerare situația socială actuală, un rol important îl au problemele educației emoțional-morale ale adolescenților, problemele formării unor resurse interioare care ar permite să facă față provocărilor actuale.

Vârsta adolescenței este propice pentru dezvoltarea bunăstării emoționale și nu este nicicum târziu pentru a interveni și a diminua din conotația negativă a unor emoții și comportamente, a modificării reacțiilor la evenimentele stresante și însușirii unor strategii de coping. Este o vârstă a schimbărilor esențiale în toate sferile [7]. Ellis descrie un model general al stresului, care explică cum vulnerabilitatea ereditară, anumite trăsături de personalitate și mediul în care copilul se dezvoltă pot genera anumite reacții emoționale, comportamentale și fiziologice. Din cauza unor factori de susținere, această reactivitate poate fi întreținută, putând apărea un stres cumulativ care să se manifeste în mai multe domenii ale vieții copilului (fig.2) [3, p.682].

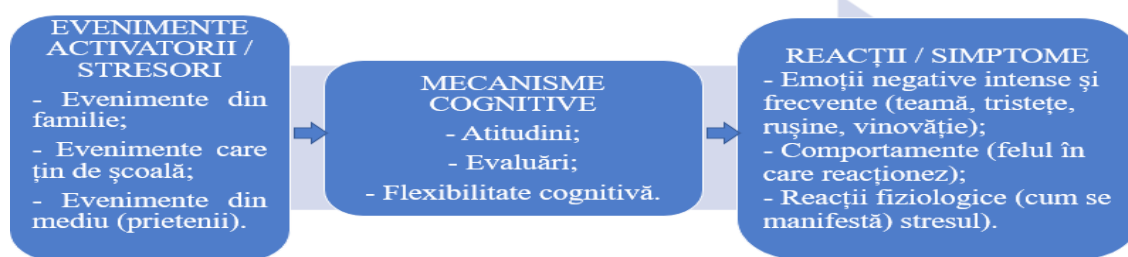


Fig.2 Mecanismul stresului (Ellis)

Acest model scoate în evidență complexitatea fenomenului de stres și delimitează acele aspecte care trebuie abordate de adulții care lucrează cu copiii. Este important ca profesorii și părinții să înțeleagă că mecanismele cognitive ale adolescenților sunt cele care declanșează stresul, adică reacția fiziologică, emoțională și comportamentală. Oferindu-le adolescenților explicații cu referire la acest fenomen, în diverse contexte, îi putem ajuta să înțeleagă ce li se întâmplă. Conștientizarea reacției și înțelegerea fenomenului este primul pas spre schimbare. Iar schimbarea presupune modificarea valenței reacției din una disfuncțională în una funcțională, adaptivă. Deci, oricum emoția și situația rămân cu o conotație negativă, dar ele sunt resimțite de copil ca fiind unele cărora le poate face față. A. Băban oferă următoarele recomandări adolescenților pentru un management al stresului:

- identificarea și recunoașterea surselor generatoare de stres,
- conștientizarea reacțiilor individuale la factorii stresori (fiziologice, emoționale, cognitive, comportamentale),
- conștientizarea și exprimarea emoțiilor,
- realizarea unui management bun al timpului, eșalonarea 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 adaptive la stres (sport, exerciții fizice, plimbări, exerciții de respirație, tehnici de relaxare etc.) și adaptarea unui stil de viață sănătos [4, p.173].

În concluzie, constatăm că marea majoritate a adolescenților contemporani sunt expuși la stres. În ultimii ani constatăm o escaladare a evenimentelor stresante, cum ar fi schimbările fiziologice, modificarea propriului corp, gândurile și sentimentele negative despre ei înșiși, problemele cu prietenii sau colegii de școală, descoperirea dragostei, comunicarea defectuoasă cu părinții, problemele în familie, implicarea în prea multe activități, frustrările și cerințele mari la școală, evaluările școlare etc. Totuși, o sursă mai mare generatoare de stres este școala. În-

vățarea solicită din partea adolescentului multe costuri resimțite simultan de adolescent în plan interior și prin prisma rezultatelor academice pe care le înregistrează. Unele dintre aceste costuri sunt directe (absenteismul sau abandonul școlar), altele sunt indirecte (demotivarea). Unele generează efecte pe termen scurt, remediabile, altele pe termen lung, devastatoare, cronicizate și greu recuperabile. Numeroase studii cu referire la această problemă semnalează nevoia psihologilor de a identifica și caracteriza factorii ce contribuie la generarea unor nivele ridicate de stres școlar și de a interveni eficient asupra acestora în direcția îmbunătățirii condițiilor de învățare și, prin aceasta, valorificarea la maximum a potențialului cognitiv al adolescentului. Odată cu dezvoltarea psihologiei pozitive, o serie de autori au început să analizeze factorii care contribuie la starea de bine și fericirea copiilor [11, p.266]. Programele de intervenție pozitivă în școală, axate pe exprimarea recunoștinței, identificarea emoțiilor pozitive și a punctelor forte, identificarea oportunităților etc., dezvoltă la elevi acceptarea necondiționată de sine, valorile morale, recunoștința, reziliența, speranța seninătatea. Tuturor ne place să avem succes în ceea ce facem. La fel, copiilor le place să aibă succes la școală și să fie recunoscuți în grupul de prieteni. Educația pozitivă îmbină abordarea educațională centrată pe dezvoltarea cognitivă și abilități cu cea care urmărește optimizarea stării de bine, a fericirii și a trăsăturilor pozitive de caracter. Școala are misiunea de a instrui elevii atât din punct de vedere cognitiv, cât și din punct de vedere social și emoțional. Condițiile de organizare zilnică a activității de învățare, dar și condițiile de examinare școlară prezintă un potențial stresogen în percepția elevilor adolescenți, fapt care trebuie luat în considerare de către cadrele didactice. Administrația instituțiilor de învățământ, direcțiile de învățământ care planifică programele de studiu, dar și specialiștii în psihologia școlară pot aduce un aport semnificativ în susținerea emoțională a elevilor, prin îmbunătățirea curriculumului pe discipline axat pe educarea explicită a abilităților sociale și emoționale. Profesorii ar putea realiza distribuirea echilibrată a sarcinilor școlare, temelor pentru acasă, organizarea învățării eșalonate în timp, identificarea imediată a lacunelor în cunoștințele elevilor, susținerea emoțională în funcție de specificul trăirilor individuale caracteristice adolescenților în perioadele sensibile pentru ei etc.

BIBLIOGRAFIE

1. ADAMS, G., BERZONSKY, M. *Psihologia adolescenței: Manualul Blackwell*. Iași: Polirom, 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303- 8-1
2. BOGATHY, Z. *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizaționale*. Iași: Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-0428-7
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-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 1998. 232 p. ISBN 973-9354-35-1
5. BĂBAN, A. *Consiliere educațională*. Cluj-Napoca: Editura Ardealul, 2001. ISBN 973-0-02400-6
6. GOLU, F. *Manual de psihologia dezvoltării, o abordare psihometrică*. Iași: Polirom. 2015. 344 p. ISBN 978-973-46-5627-1
7. 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
8. 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.
9. LAZARUS, R., FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer. 1984. p.312 ISBN 0-861-4191-9
10. MONAT, A., LAZARUS, R. *Stress and Coping: An Anthology*. USA: Columbia University Press, 1991. 598 p. ISBN: 978-0231-0745-75
11. SZENTAGOTAI-TĂTAR, A., DAVID, D. *Tratat de psihologie pozitivă*. Iași: Polirom, 2017. ISBN 978-973-46-6234-0.

CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A EMOȚIILOR NEGATIVE ÎN ADOLESCENȚĂ¹

*Iulia Racu, conf. univ., dr. hab.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Mirela Stanciu, drd.,
consilier școlar, LT „Sfântul Ioan de la Salle”, Pildești, județul Neamț*

THE EXPERIMENTAL STUDY OF NEGATIVE EMOTIONS IN ADOLESCENCE

*Iulia Racu, Dr. Hab., Assoc. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0002-9096-7121
racu.iulia9@gmail.com
Mirela Stanciu, PhD candidate,
School counselor, TL „Sfântul Ioan de la Salle”, Pildești, Neamț county
ORCID: 0000-0001-9569-6183
mirela22ro@yahoo.com*

CZU: 159.922.8

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p57-61

Abstract. A fundamental phase in the human development is adolescence. Defining for adolescence are the complex and complicated biological, cognitive and psychosocial modifications. The large changes and evolutions on all the plans influence significantly the emotional sphere of adolescents. The emotional experiences reach a pronounced intensity and instability. Adolescents demonstrates emotional instability and inconstancy, an exacerbation of negative emotions (anxiety and depression). As results of experimental study of negative emotions at adolescents we worriedly, we find that most of the adolescents, more than half of them (59,60% and 8,90%) have a moderate and high level of anxiety. A comparative analysis at the level of adolescents' batch, depending on the dimension of gender, concerning the anxiety, allows us to declare that the high level of anxiety is more characteristic to girls. For depressive states: more than half of the adolescents (53,10% and 2,10%) experience moderate and high levels of depressive states. The correlation coefficient between anxiety and the depressive states confirms the existence of an interrelationship between anxiety and depressive feelings. Even though there are no gender differences in manifesting the depressive states at adolescents, the girls have an obvious higher frequency for depressive states than boys.

Keywords: negative emotions, anxiety, depressive states, adolescence

Statisticile recente prezentate de diferite organisme mondiale și europene cu referire la problemele și tulburările emoționale și comportamentale îngrijorează, evidențiindu-se o creștere alarmantă a numărului persoanelor afectate de anxietate și depresie. În afară de adulți, anxietatea și stările depresive se întâlnesc și la adolescenți. Statistici mai recente arată că peste 20% din copii și adolescenți sunt diagnosticați cu tulburări de anxietate, și 14,4% din adolescenții cu vârsta cuprinsă între 12 și 17 ani suferă de episoade depresive majore [5, p. 8].

Statisticile pentru România și Republica Moldova se înscriu în cele prezentate la nivel mondial. În plus, vom menționa că în cele două țări a crescut din anul 2020 numărul de copii și adolescenți cu anxietate, fobii, stări depresive, ideeație suicidală, tulburări de comportament și tulburare hiperkinetică ce solicită suport psihoemoțional, astfel punându-se presiune pe activitatea serviciilor de sănătate mentală. [5, p. 9].

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, cu cifrul: 20.80009.1606.10.

Adolescența este o etapă importantă și complexă în dezvoltarea umană [1, p. 77, 2, p. 204, 3, p. 354 – 355], ce înglobează diverse și multiple schimbări și metamorfoze evolutive în plan biologic, cognitiv și psihosocial, care conturează construcția identității și cristalizarea personalității, asigurându-se, astfel, tranziția la maturitate. Cadrul modificărilor biologice, restructurările în abilitățile cognitive, preocupările legate de identitate condiționează anxietate, frământări, stări depresive, agitație, agresivitate, revoltă, stres, acumulare de presiune [1, p. 178, 2, p. 206, 207, 208, 3 p. 356, 371, 390, 391, 392, 393]. Împreună cu schimbările legate de caracteristicile de vârstă, adolescenții de astăzi se confruntă cu numeroase provocări, probleme și riscuri: migrația părinților care determină creșterea adolescenților rămânând fără supravegherea acestora; problemele cu care se confruntă părinții adolescenților: violență, insecuritate, depresie, stres continuu, conflicte și dificultăți de relaționare; accesul ușor al adolescenților la diferite substanțe, cum ar fi alcoolul și drogurile; programele de educație din ce în ce mai solicitante și tehnologiile avansate, care ar putea determina dependența de jocuri video și internet [5, p. 9]. Experiențele enumerate influențează dezvoltarea sferei psihoemoționale și a sănătății mentale a adolescenților. Potrivit celor expuse, nu este de mirare că suntem martori la o creștere a numărului de adolescenți cu emotivitate negativă: anxietatea, stările depresive și ale fenomenelor psihologice corelate cu acestea: agresivitatea, stresul etc.

În contextul celor expuse, vom considera actual și important să investigăm complex și în detaliu emoțiile negative (anxietatea și stările depresive) la adolescenți atât pentru surprinderea specificului sferei emoționale, cât și pentru cunoașterea modului de dezvoltare a personalității adolescentului [5, p. 9].

Cercetarea experimentală a cuprins un eșantion din 269 de adolescenți cu vârste cuprinse între 14 și 19 ani: 143 adolescenți și 126 adolescente. Pentru cercetarea experimentală constatată am formulat următorul scop: *studiul specificului emoțiilor negative, precum și evidențierea relațiilor între emoțiile negative la adolescenți* [5, p. 49].

Conform scopului enunțat **am conturat niște obiective concrete** pentru cercetarea de constatare: 1) stabilirea modalităților de manifestare a emoțiilor negative (anxietate, stările depresive) la adolescenți în funcție de dimensiunile gen și vârstă; 2) identificarea relațiilor dintre emoțiile negative la adolescenți [5, p. 49].

Pentru experimentul de constatare am lansat următoarele ipoteze specifice:

1. *Presupunem că există diferențe de gen și de vârstă în manifestarea emoțiilor negative (anxietate și stările depresive) la adolescenți.*
2. *Presupunem că există relații între emoțiile negative (anxietate și stările depresive) la adolescenți* [5, p. 49].

Am conceptualizat modul de manifestare a emoțiilor cu valență negativă la adolescenți prin examinarea specificului anxietății și a stărilor depresive în funcție de dimensiunile gen și vârstă prin administrarea *Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck* și *Scala de deznădejde A. Beck* [5, p. 49, 50].

Figura 1 prezintă frecvențele adolescenților din lotul experimental pentru nivelul scăzut, moderat și ridicat de anxietate.

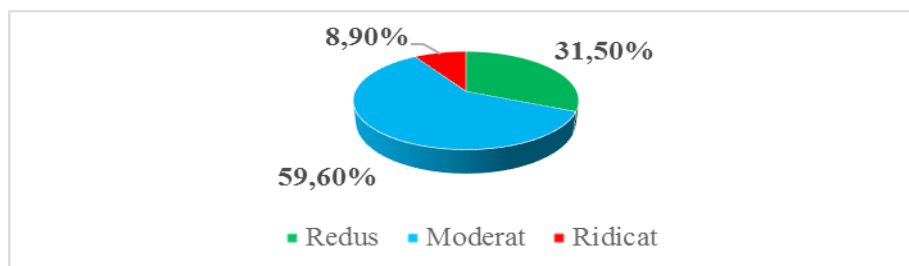


Fig.1. Distribuția rezultatelor privind variabila anxietate la adolescenți

Analiza frecvențelor din figura 1 ne permite să evidențiem prezența nivelului redus, moderat și ridicat de anxietate la adolescenți. Constatăm cu îngrijorare că cei mai mulți adolescenți, peste jumătate din ei (59,60% și 8,90%), prezintă nivel moderat și ridicat de anxietate. Nivelurile moderat și ridicat de anxietate, de care dau dovadă adolescenții, le considerăm disfuncționale deoarece cauzează blocaje în comportamente, minimizează și limitează resursele și potențialul adolescenților, diminuează capacitatea de învățare, randamentul și creativitatea în activități și deficiențe în comunicare. Toate caracteristicile evidențiate influențează bunăstarea psihoemoțională și nivelul armonios și optimal de funcționare socială a adolescenților [4, p. 51, 52].

O analiză comparativă la nivelul lotului de adolescenți, în funcție de dimensiunea de gen, ne permite să afirmăm, în ceea ce privește anxietatea, că nivelul ridicat de anxietate se întâlnește la 12,70% din adolescente și 4,90% din adolescenți [45]. Testul T-student pune în lumină existența diferențelor semnificative statistic pentru anxietate între rezultatele adolescenților ($M=1,69$) și cele ale adolescentelor ($M=1,84$) ($T=2,088$, $p \leq 0,05$) cu medie mai mare în rândul adolescentelor. Vom evidenția aici că adolescentele sunt mai anxioase comparativ cu adolescenții. Presupunem că anxietatea ridicată a adolescentelor reiese din specificul și caracteristicile vârstei adolescente, fiind apreciată ca cea mai complexă etapă de dezvoltare a individului. Intensificarea anxietății la adolescente este condiționată de sensibilitatea acestora față de multiplele schimbări și modificări biologice, cognitive, emoționale și sociale. Considerăm că înclinația către anxietate a adolescentelor depinde de procesul complex de construire și consolidare a identității personale, precum și dobândirea autonomiei și maturității. În plus, vom explica anxietatea ridicată a adolescentelor și prin problemele și dificultățile cu care acestea se confruntă: relațiile cu semenii, cu sexul opus, neînțelegerile și conflictele cu părinții și alegerile cu privire la propriul viitor etc. [4, p. 50 – 56].

În funcție de dimensiunea de vârstă, pentru anxietate consemnăm următoarele: cea mai mare frecvență pentru nivelul ridicat de anxietate se întâlnește la adolescenții de 16 – 17 ani (12,10%), fiind urmați în descreștere de adolescenții de 18 – 19 ani (8,50%) și adolescenții de 14 – 15 ani (5,50%) [4, p. 50 – 56]. Conform testului T-student, identificăm diferențe semnificative statistic între rezultatele adolescenților de 14 – 15 ani ($M=1,72$) și rezultatele adolescenților de 16 – 17 ani ($M=1,90$) ($T=2,074$ $p \leq 0,05$), și între rezultatele adolescenților de 16 – 17 ani ($M=1,90$) și rezultatele celor de 18 – 19 ani ($M=1,68$) ($T=2,401$ $p \leq 0,05$), în ambele cazuri cu o medie mai mare la adolescenții de 16 – 17 ani. Evidențiem aici că adolescenții de 16 – 17 ani sunt mai anxioși comparativ cu adolescenții de 14 – 15 ani și cei de 18 – 19 ani. Creșterea anxietății odată cu vârsta poate fi explicată prin provocările privind propriul viitor, pregătirea pentru examenele de bacalaureat etc. [4, p. 50 – 56].

Frecvențele pentru stările depresive la adolescenți sunt ilustrate în figura 2.

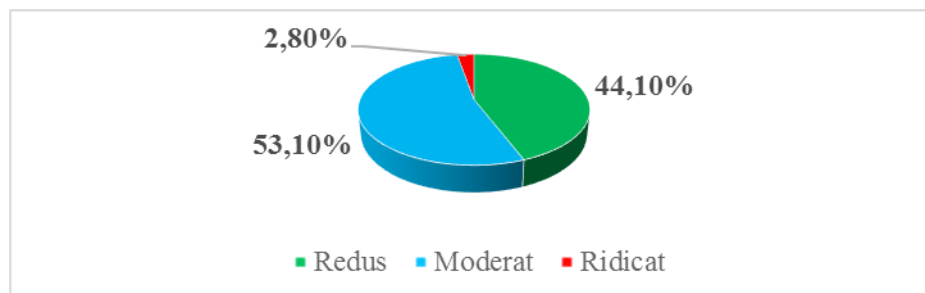


Fig. 2. Distribuția rezultatelor privind variabila stările depresive la adolescenți

Figura 2 ilustrează că peste jumătate din adolescenți (53,10% și 2,10%) experimentează nivelurile moderat și ridicat de stări depresive. Stările depresive resimțite în nivelul moderat și ridicat la adolescenți le apreciem ca fiind negative și disfuncționale pentru că sunt asociate cu

multiple probleme emoționale și de comportament, diminuarea stimei față de propria persoană și a încrederii în sine, socializare defectuoasă cu cei din jur (semenii și adulții), precum și pierderea interesului pentru învățare și alte activități [6, p. 253].

În continuare, vom calcula, cu scopul stabilirii interrelației între anxietate și stările depressive, coeficientul de corelație Pearson. Coeficientul de corelație și pragul de semnificație sunt indicați în tabelul 1.

Tabelul 1. Calculul coeficientului de corelație Pearson pentru anxietate și stările depressive

<i>Variabilele asociate</i>	<i>Coeficientul de corelație</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Anxietate/stările depressive	$r=0,358$	$p \leq 0,01$

Coeficientul de corelație și pragul de semnificație din tabelul 2.3 confirmă existența interrelației între anxietate și stările depressive ($r=0,358$, $p \leq 0,01$). Adolescenții cu nivel ridicat de anxietate prezintă stări depressive de intensitate pronunțată [5, p. 61].

Comparând frecvențele pentru stările depressive, în funcție de dimensiunea gen pentru nivelul ridicat de stări depressive, vom puncta că adolescentele se caracterizează prin frecvențe mai mari (7,90%), în timp ce frecvențele adolescenților sunt: 2,80%. Deși nu există diferențe de gen în manifestarea stărilor depressive la adolescenți, adolescentele prezintă o frecvență evident mai mare pentru stările depressive decât adolescenții. Vom asocia dispoziția mai proastă și sentimentele de deznădejde ale adolescentelor cu o vulnerabilitate mai mare la maturizarea biologică și la schimbările psihosociale. Stările depressive ale adolescentelor pot fi provocate de variatele experiențe ale vieții, în fața cărora acestea se simt copleșite [6, p. 252 – 256]. Investigarea modului de manifestare a nivelului ridicat a stărilor depressive la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă ne permite să evidențiem următoarele: acesta predomină la adolescenții de 16 – 17 ani (10%), în timp ce 1,10% din adolescenții de 14 – 15 ani și 4,50% din adolescenții de 18 – 19 ani prezintă acest nivel. Experiența stărilor depressive intense este caracteristică adolescenților de 16 – 17 ani. Astfel, rezultatele privind stările depressive, în funcție de dimensiunea vârstă se pot raporta la cele stabilite pentru anxietate [6, p. 252 – 256].

Rezumând cele expuse, pentru emoțiile negative vom formula următoarele concluzii, care vin să caracterizeze și să explice experiențele emoționale trăite de adolescenți:

Pentru adolescenții din lotul experimental sunt definitorii trăirea mai multor emoții negative, cum ar fi anxietatea și stările depressive. Emoțiile enunțate condiționează durere psihologică temeinică prin trăirea îngrijorărilor, neliniștilor, fricilor, agitației și a nesiguranței, persistența continuă a gândurilor autoacuzatoare, triste, negative și pesimiste, responsabilitate excesivă, adaptare dificilă la condițiile și circumstanțele de viață, eschivarea de la anumite acțiuni, comunicare prudentă și deficientă cu cei de o seamă și cu adulții. *Experimentarea emoțiilor negative la adolescenți în așa fel le considerăm disfuncționale din moment ce afectează starea de bine emoțională și psihosocială a acestora* [5, p. 77].

În ceea ce privește dimensiunea de gen, vom menționa că adolescentele resimt anxietatea mai puternic comparativ cu adolescenții. Trăirea anxietății mai intens de către adolescente este condiționată de particularitățile adolescenței: amplele schimbări biologice, cognitive și psihosociale, precum și de fragilitatea mai mare a adolescentelor în fața principalelor sarcini de dezvoltare. Importante diferențe de vârstă stabilim și pentru anxietate. Anxietatea are cea mai ridicată intensitate în rândul adolescenților de 16 – 17 ani. Vom asocia schimbările în anxietate cu caracteristicile biologice, psihice și sociale, ce delimitează etapa finală a adolescenței și determină intrarea într-o nouă etapă de dezvoltare – vârstă tânără care vine cu noi provocări, opțiuni, responsabilități și îndatoriri [5, p. 77].

Manifestarea unor emoții cu valență negativă condiționează instaurarea și prezența celorlalte. Sfera emoțională a adolescenților cu anxietate este completată cu trăirea stărilor depressive [5, p. 77].

BIBLIOGRAFIE

1. GOLU, F. *Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică*. Iași: Polirom. 2015. 344 p. ISBN 978-973-46-5627-1.
2. GOLU, F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Universitară. 2010. 315 p. ISBN 9789737498656.
3. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. Tr. de A. Mîndrilă-Sonetto București: Trei. 2010. 832 p. ISBN 978-973-8471-414-0.
4. STANCIU, M., RACU, Iu. Demersul experimental al anxietății la adolescenți. În: *Revista Univers Pedagogic*. Nr. 73 (3). Chișinău: Centrul Editorial Univers Pedagogic. 2022. p. 50 – 56. ISSN 1811-547.
5. STANCIU, M. Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare. Chișinău. 2023. Teză de doctor în psihologie. C.Z.U: 159.922.8(043.3).
6. STANCIU, M. Studiul experimental al stărilor depresive la adolescenți. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol. 20. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă” 2022. p. 252 – 256 .ISBN 978-9975-46-420-8.

STUDIUL DIMENSIUNILOR/FACTORILOR PERSONALITĂȚII ȘI AI INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA STUDENȚI

*Igor Racu, prof. univ., dr. hab.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Anca Dranga (Moraru), drd.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, psihoterapeut România*

THE STUDY OF THE DIMENSIONS/FACTORS OF PERSONALITY AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN STUDENTS

*Igor Racu, Dr. Hab., Univ. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0001-8143-4908
iracu64@yahoo.com
Anca Dranga (Moraru), PhD student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau, psychotherapist România
ORCID: 0000-0003-2653-9250
ancadranga@gmail.com*

CZU: 159.923+159.942

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p62-66

Abstract. The present research aims to evaluate personality factors and emotional intelligence among students, and to establish the relationship between these two variables and academic performance.

The research sample is made up of 200 subjects, students from different Universities in Romania, at the Faculties of Psychology, from the first and second years of studies. Following the evaluation and data analysis it was observed that there is a significant association between the high level of emotional intelligence and academic performance ($p = 0.001$, Rho Spearman = 0.618**). The personality factors that correlated with academic performance were extraversion ($p=0.015$, Rho Spearman = -0.172) and conscientiousness ($p=0.001$, Rho Spearman = 0.540**). Also, a significant correlation was observed between academic performance and self-efficacy ($p = 0.001$, Chi-square = 126.97), the value system, namely the values: creativity ($p = 0.001$, Rho Spearman = 0.818**), intellectual stimulation ($p = 0.001$, Rho Spearman = 0.724**), objective success ($p = 0.001$, Rho Spearman = 0.739**), independence ($p = 0.001$, Rho Spearman = 0.769**) and security ($p = 0.001$, Rho Spearman = 0.797**), and self-esteem ($p = 0.001$, Rho Spearman = 0.806**).

Keywords: personality factors, emotional intelligence, academic performance, students.

Inițial, se considera că un IQ peste medie era arhisuficient pentru a avea succes în viață, fie că vorbim despre planul profesional, fie că vorbim despre planul personal. Ulterior, s-a observat că există persoane cu un coeficient de inteligență mediu, care triumfau și aveau succes în viață, în timp ce alții, cu un coeficient de inteligență mai mare, se plafonau, rămânând la un nivel mediu sau sub mediu, atât la nivel personal, cât și profesional. Așadar, cu ce anume compensau aceste persoane, în ciuda IQ-ului lor mai mic? Deseori s-a auzit expresia „brânză bună în burduf de câine”. Această exprimare poate însemna expresia unui coeficient de inteligență suficient de mare ca să asigure succesul în viață, însă acest lucru nu se întâmplă dintr-o serie de motive. Și atunci ne întrebăm dacă nu inteligența cognitivă, atunci ce anume asigură succesul în viață? Astfel apare conceptul de inteligență emoțională. Pe parcursul secolului XX, cercetătorii au început să conștientizeze că pentru inteligență sunt importante și o serie de aspecte non-cognitive. I. Kant menționa 3 tipuri de acțiuni: modul de gestionare a obiectelor/acțiunea tehnică, modul de a face față oamenilor/acțiunea pragmatică și modul de abordare a valorilor

morale/acțiunea etică, acțiuni pe care Müller-Merbach le-a transferat ulterior conceptului de inteligență [2].

Alături de inteligența emoțională, succesul academic al studenților este influențat de o multitudine de alți factori personali, printre care și factorii de personalitate.

Un studiu realizat de Hayat et al. [1] prezintă o serie de corelații dintre factorii de personalitate evaluați cu ajutorul Big-Five și succesul academic al studenților. Rezultatele au relevat că deschiderea ($\beta=0,16$, $p<0,001$), conștiinciozitatea ($\beta=0,22$, $p<0,001$), agreabilitatea ($\beta=0,19$, $p<0,001$) și autoeficacitatea ($\beta=0,24$, $p<0,001$) au avut un efect pozitiv și direct semnificativ asupra performanței academice. Nevrotismul ($\beta=-0,21$, $p<0,001$) a avut un efect negativ și direct semnificativ asupra performanței academice. De asemenea, deschiderea ($\beta=0,47$, $p<0,001$) și conștiinciozitatea ($\beta=0,33$, $p<0,001$) au avut un efect pozitiv direct asupra autoeficacității. Nevrotismul ($\beta=-0,15$, $p<0,001$) a avut un efect negativ direct asupra autoeficacității. Mai mult, rezultatele au arătat un efect indirect pozitiv al conștiinciozității ($\beta=0,08$, $p<0,001$) și deschiderii ($\beta=0,11$, $p<0,001$) asupra performanței academice prin autoeficacitate. În plus, rezultatele au arătat că nevroticismul ($\beta=-0,03$, $p<0,001$) a avut un efect negativ indirect asupra performanței academice prin autoeficacitate. Astfel, rezultatele obținute au indicat că diferențele individuale/trăsăturile de personalitate joacă direct și indirect un rol esențial, prin autoeficacitate, în contribuția la performanța academică a studenților.

Prin prezentul studiu ne-am propus să evaluăm inteligența emoțională și factorii de personalitate ai studenților și să stabilim legătura acestora cu succesul academic.

Scopul cercetării a fost evaluarea relațiilor dintre principalele variabile ale studiului, ca urmare a testării unui eșantion specific de subiecți (studenți la diferite universități din România).

Pentru atingerea scopului s-au stabilit o serie de *obiective specifice*, precum:

- ❖ Evaluarea inteligenței emoționale a subiecților;
- ❖ Evaluarea factorilor de personalitate ai subiecților;
- ❖ Evaluarea performanței academice a subiecților;
- ❖ Evaluarea autoeficacității;
- ❖ Evaluarea sistemului de valori;
- ❖ Evaluarea stimei de sine.

În vederea realizării obiectivelor cercetării s-au formulat o serie de *ipoteze* care vizează asocierea semnificativă dintre EQ și performanța academică, dar și între factorii de personalitate și performanța academică.

Variabilele incluse în cercetare au fost următoarele: variabila dependentă – performanța academică; variabile independente – inteligența emoțională și factorii de personalitate.

Eșantionul cercetării constatative a fost alcătuit din 200 de subiecți, studenți de la diferite facultăți din România, din anii de studii I și II.

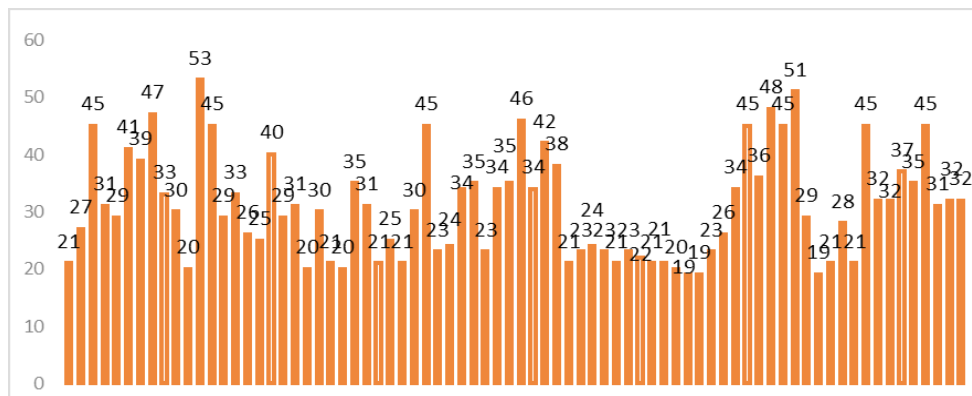


Fig. 1. Vârsta subiecților

Evaluarea a avut loc față în față (variantea creion-hârtie), dar și în mediul online (având în vedere situația epidemiologică), cu ajutorul platformelor de comunicare, iar rezultatele obținute au fost transmise respondenților ulterior.

După cum putem observa din figura 2, dintre cei 200 de studenți, 48% au fost de gen feminin, iar 52% au fost de gen masculin.

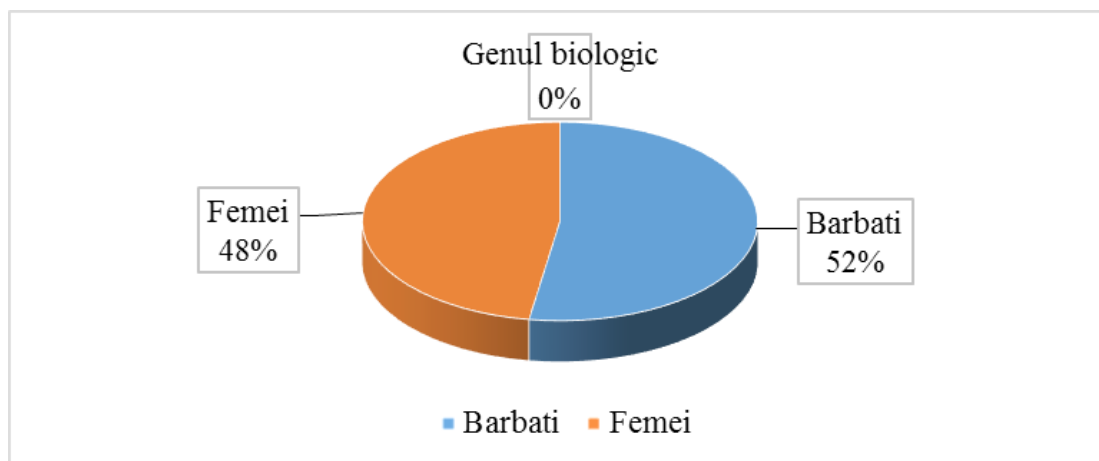


Fig. 2. Diagrama – genul biologic al subiecților

Pentru evaluarea inteligenței emoționale am utilizat Chestionarul de Inteligență Emoțională Bar-On. Trăsăturile de personalitate ale studenților au fost evaluate în demersul experimental prin FFPI (Extraversiune, Amabilitate, Conștiințiozitate, Stabilitate Emoțională și Autonomie). Pentru evaluarea autoeficacității am utilizat Generalized Self-Efficacy. Pentru evaluarea sistemului de valori am utilizat Chestionarul de Evaluare a valorilor adaptat după D. Super, iar pentru studiul stimei de sine Chestionarul Rosenberg. Evaluarea performanței academice s-a realizat având în vedere rezultatele obținute de către participanți la finalul anului de studii, adică media generală pentru cele două semestre de studii (semestrul I și semestrul II). Pentru a se putea realiza analiza statistică, mediile generale au fost transformate în note Z.

Pentru evaluarea relației dintre inteligența emoțională și performanța academică s-a stabilit întâi tipul distribuției pentru fiecare set de scoruri. Aceasta fiind una asimetric distribuită, s-a utilizat corelația Spearman pentru a testa relația dintre cele două variabile.

Tabelul 1. Corelația Spearman dintre EQ și performanța academică

			EQ	Performanța academică
Spearman rho	EQ	Coef. Corel. Sig. (2-tailed) N	1.000 200	0.618** 0.0001 200
	Performanța academică	Coef. Corel. Sig. (2-tailed) N	0.618** .000 200	1.000 .000 200

** . Corelația este semnificativă la un prag de 0.01 (2-tailed).

Valoarea coeficientului de corelație este egal cu 0.618**, la un nivel de semnificație egal cu 0.0001. Acest lucru înseamnă că există o corelație pozitivă puternică din punct de vedere statistic între inteligența emoțională și performanța academică a studenților.

Un nivel mai înalt al inteligenței emoționale le poate permite studenților să își pună mai bine în valoare aptitudinile și resursele personale, astfel încât de multe ori aceștia pot avea o performanță academică mai bună decât cea a studenților care poate au un IQ mai mare sau egal

cu cei dintâi, însă o inteligență emoțională mai scăzută. Acest fapt mai trebuie cercetat suplimentar.

O inteligență emoțională crescută îi ajută pe studenți să perceapă cât mai corect propriile emoții și să le exprime, conferă abilitatea generării de sentimente atunci când ele facilitează gândirea și abilitatea de a cunoaște, dar și regularizarea emoțiilor în scopul promovării dezvoltării emoționale și intelectuale.

Tabelul 2. Corelația dintre factorii de personalitate și performanța academică

Spearman rho			Performanța academică
	Extraversiune	Coeficientul de corelație Sig. (2-tailed) N	-0.172 0.015 200
	Amabilitate	Coeficientul de corelație Sig. (2-tailed) N	-0.114 0.109 200
	Conștiinciozitate	Coeficientul de corelație Sig. (2-tailed) N	0.540** 0.0001 200
	S t a b i l i t a t e emoțională	Coeficientul de corelație Sig. (2-tailed) N	0.001 0.985 200
	Autonomie	Coeficientul de corelație Sig. (2-tailed) N	0.026 0.712 200

Coeficientul Spearman Rho pentru relația dintre performanța academică și extraversiune este egal cu 0.172**, la un nivel de semnificație egal cu 0.015 ($p < 0.05$). Altfel spus, un nivel scăzut al performanței academice corelează slab cu un nivel crescut al extraversiunii. Coeficientul Spearman Rho pentru relația dintre performanța academică și amabilitate este egal cu 0.114, la un nivel de semnificație egal cu 0.109 ($p > 0.05$). Nu există așadar o corelație semnificativă între performanța academică și factorul de personalitate amabilitate. Coeficientul Spearman Rho pentru relația dintre performanța academică și conștiinciozitate este egal cu 0.540**, la un nivel de semnificație egal cu 0.0001 ($p < 0.05$). Deci, există o corelație semnificativă suficientă între performanța academică și factorul de personalitate conștiinciozitate. Coeficientul Spearman Rho pentru relația dintre performanța academică și stabilitate emoțională este egal cu 0.001, la un nivel de semnificație egal cu 0.985 ($p > 0.05$). Nu există în acest caz o corelație semnificativă între performanța academică și factorul de personalitate stabilitatea emoțională. Coeficientul Spearman Rho pentru relația dintre performanța academică și autonomie este egal cu 0.026, la un nivel de semnificație egal cu 0.712 ($p > 0.05$). Constatăm că nu există corelație semnificativă între performanța academică și factorul de personalitate autonomie.

Dintre toți factorii de personalitate studiați și menționați mai sus corelează cu performanța academică doar extraversiunea și conștiinciozitatea. Însă în ceea ce privește extraversiunea, vorbim despre o corelație negativă slabă.

Concluzionăm astfel că există corelații semnificative între inteligența emoțională, factorii de personalitate și performanța academică la studenți. Tot cu referire la factorii personali s-a constatat o corelație semnificativă între performanța academică și *autoeficacitate* ($p = 0.001$, Chi-square = 126.97), *sistemul de valori*, și anume valorile: creativitate ($p = 0.001$, Rho Spearman = 0.818**), stimulare intelectuală ($p = 0.001$, Rho Spearman = 0.724**), reușită obiectivată ($p = 0.001$, Rho Spearman = 0.739**), independență ($p = 0.001$, Rho Spearman = 0.769**) și siguranță ($p = 0.001$, Rho Spearman = 0.797**), și *stima de sine* ($p = 0.001$, Rho Spearman = 0.806**).

Noile direcții de cercetare sunt orientate către realizarea și implementarea unor programe academice axate pe creșterea inteligenței emoționale și a factorilor personali, care s-au dovedit a fi corelate cu performanța academică. Scopul final este ca studentul să asimileze nu doar o serie de informații teoretice, ci să dobândească un pachet de aptitudini care să îl ajute să implementeze în viața profesională și în cea personală noțiunile dobândite în urma studiului.

BIBLIOGRAFIE

1. HAYAT, A.A., et al., *The predictive role of personality traits on academic performance of medical students: The mediating role of self-efficacy*, Med J Islam Repub Iran. 2020; 34: 77. doi: 10.34171/mjiri.34.77.
2. MAYER, J. D., SALOVEY, P. *The intelligence of emotional intelligence*, Intelligence, 1993 17 (4): 433–42. doi:10.1016/0160-2896(93)90010-3.

IMPACTUL FAMILIEI DEZORGANIZATE ASUPRA FORMĂRII PERSONALITĂȚII ADOLESCENTULUI

*Igor Racu, prof. univ., dr. hab.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Florin-Iulian Dranga, drd.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, psihoterapeut România,*

THE IMPACT OF THE DISORGANIZED FAMILY ON THE PERSONALITY FORMATION OF ADOLESCENTS

*Igor Racu, Dr. Hab., Univ. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0001-8143-4908
iracu64@yahoo.com*

*Florin-Iulian Dranga, PhD student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau, psychotherapist România
ORCID: 0009-0001-9843-6210
drangafloriniulian@gmail.com*

CZU: 159.923.2:37.018.1

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p67-71

Abstract. The factors that influence children’s development are multiple and complex at the same time. Approaching a case of a child who comes from a disorganized family, we will not be able to say with certainty how the child would have developed without this factor, but there are a number of common characteristics that children who come from such families can develop. All these negative influences on the child’s development are mediated by the child’s protective factors, by their personal resources, through which they manage to cope with the maladaptive environment, to a greater or lesser extent.

The child’s belonging to such a family can also influence the child’s personality. Children from dysfunctional families are also more likely to become withdrawn and socially isolated. They often feel lonely and have difficulty expressing their feelings and are at risk of developing depression, low self-esteem, anxiety and more. As children mature, these problems persist.

Recent studies indicate that personality has a hereditary character in a percentage of 40% (Vukasović, 2015). Therefore, the major percentage is due to environmental factors. Thus, a new proposed direction is the research of the personality factors of children who come from disorganized families.

Keywords: disorganized family, personality, adolescence, environmental influences.

În perioada adolescenței, dezvoltarea personalității este una intensă, fapt care conduce la nevoia crescută de afirmare a acesteia prin comportamente și conduite verbale. Spre sfârșitul adolescenței, trăsăturile de personalitate devin din ce în ce mai stabile și mai organizate, marcând într-un mod mai evident caracteristicile individualității și tipologia personalității.

Sistemul relațional și comportamentele devin în această perioadă mai predictibile, facilitând momentele de intervenție și susținere din partea adultului, cu scopul de a preveni conținuturile negative și a le încuraja de cele pozitive. Atunci când copilul face parte dintr-o familie dezorganizată, el este de cele mai multe ori privat de această susținere din partea familiei, iar toate aspectele dez-adaptive ale familiei din care face parte pot influența dezvoltarea sa armonioasă, implicit personalitatea [8].

Copilul este dependent de părinți încă de la naștere, el neavând mijloacele necesare pentru a supraviețui singur. Astfel că întreaga sa dezvoltare depinde de persoanele din jur, începând

cu dezvoltarea fizică, stilul de atașament, echilibrul emoțional etc. Modul în care copilul se dezvoltă este profund influențat de mediul în care acesta trăiește, de satisfacerea nevoilor de siguranță, emoționale, de suport. De cele mai multe ori, copiii care provin din familii dezorganizate nu numai că au curențe în ceea ce privește satisfacerea acestor nevoi, ci prezintă o serie de traume psihologice specifice acestui mediu. De exemplu: neglijare, abuz emoțional, fizic și/sau sexual, atmosferă stresantă, conflictuală.

Perioada adolescenței este per se o perioadă dinamică, plină de modificări, atât de natură fiziologică, cât și psihologică, astfel că adolescenții au nevoie de suport și ghidaj pentru a trece cu bine prin această perioadă de schimbare și formare, iar atunci când această etapă se suprapune traiului într-un mediu disfuncțional, lucrurile nu fac decât să degenereze.

Părinții reprezintă primul model după care copilul se ghidează. Acest model poate fi unul bun, echilibrat sau invers. Copilul nu poate discerne, decât mai târziu în viață, când, din păcate, multe paliere din viața lui sunt deja aliniat conform modelului parental. De multe ori, acesta ajunge la vârsta adolescență și dorește să se elibereze de modelul parental, însă nu știe cum să o facă, deși recunoaște anormalitatea în ceea ce a trăit. Nu știe pentru că nu a fost învățat, pentru că nu are încredere în el, pentru că nu știe cum să ceară ajutor, nu știe cine este el și de ce este capabil. Nu a primit hrană emoțională, astfel că nu știe cum să și-o ofere.

Familiiile disfuncționale reprezintă un teren fertil pentru neglijență, abuz, dependență sau negare. În aceste sisteme familiale, nevoile emoționale ale copiilor rămân nesatisfăcute, deoarece nevoile părinților au prioritate. Unul sau ambii părinți ar putea să sufere de o tulburare de consum de substanțe, tulburare de personalitate sau tulburare de dispoziție. Uneori, adulții din aceste familii au stiluri parentale autoritare sau au o relație toxică și abuzivă unul cu celălalt[1].

În alte cazuri, părinții sunt imaturi din punct de vedere emoțional sau indisponibili – prinși în dependența de muncă, jocuri de noroc, mâncare în exces, afaceri adultere sau alte activități.

Niciun părinte nu este perfect, dar în familiile disfuncționale problemele din gospodărie sunt ignorate sau negate. Copiii care îndrăznesc să ridice aceste probleme pot fi rușinați sau pedepsiți, determinându-i să-și nege propriile percepții asupra realității și să sufere de o valoare de sine scăzută.

Sursa disfuncției într-o anumită familie poate varia, dar firul comun este că copiii care aparțin acestor familii suferă. Privăți de hrana nevoilor emoționale și stabilitate, ei se luptă să devină adulți. Nesiguri cum să-și cultive relațiile cu ei înșiși sau să promoveze relații sănătoase cu ceilalți, ei pot continua să creeze o familie disfuncțională a lor atunci când au copii. Este posibil, totuși, să rupă ciclul.

Recunoașterea faptului că a crescut într-o familie disfuncțională este un prim pas important, însă doar recunoașterea acestui adevăr nu este suficient pentru a opri tiparul. Prin intermediul terapiei adolescentul poate învăța cum să folosească abilitățile sănătoase de adaptare pentru a regla emoțiile incomode mai degrabă decât să dezvolte dependențe sau comportamente distructive. Un terapeut îl poate ajuta, de asemenea, să stabilească limitele de care are nevoie, dacă încă este în contact regulat cu membrii familiei disfuncționale. S-ar putea să fie nevoie să limiteze contactul cu membrii familiei în timp ce se află în cadrul procesului terapeutic.

Relevanța temei de cercetare realizată de către Minullina se referă la importanța influenței familiei asupra dezvoltării personalității copiilor. În același timp, unele probleme familiale sunt văzute printre cauzele traumei psihologice ale copiilor. Familia ca și cauză a traumei psihologice a copilului a fost studiată în diferite vremuri de cercetătorii ruși și occidentali. Reprezentantii școlii psihanalitice, printre care Freud și Bowlby, au atras atenția asupra experienței timpurii a interacțiunii părinților cu copiii și asupra diferitelor tipuri de traume psihologice în copilărie[5].

Mai multe studii, bazate pe ani de observație, au ajuns la concluzia că comportamentul traumatic al părinților față de copiii lor este adesea secundar, adică extras din propria experien-

ță. Multe lucrări recente subliniază că relația timpurie dintre o mamă și un copil determină relația lor cu alte persoane în viitor. Cu alte cuvinte, evenimentele din prima copilărie au consecințe de lungă durată, inclusiv impactul asupra educației parentale[5].

Cercetătorii identifică o serie de factori care contribuie la traumatizarea copiilor. Asanova include tratamentul dur la adresa copiilor în lista acestor factori traumatizanți și evidențiază formele sale principale care au implicații practice[5].

Un număr mare de studii au arătat că principalul factor familial patogen este relația violentă dintre părinți și copii. Au fost descrise patru tipuri de educație în familie care creează un risc ridicat de comportament de dependență: hiperprotecție, hipoprotecție, impunere de solicitări extreme, reacții emoționale imprevizibile ale părinților.

Dalgaard ș.a. și-au dedicat studiul potențialului risc și factorilor de protecție legați de trauma psihologică a copiilor. Autorii au examinat relația dintre stilul de comunicare în familie în ceea ce privește experiențele traumatice din trecut ale părinților și afecțiunea copiilor față de ei. Studiul a relevat o relație foarte strânsă între trauma psihologică parentală și afecțiunea copiilor[2].

Studiul traumei psihologice în rândul copiilor și adolescenților aflați în detenție este prezentat în lucrările lui Rücker et al. [6]. Autorii au descoperit că 50% dintre copii și adolescenți nu doresc să se întoarcă în familie după eliberarea din închisoare, deoarece părinții lor sunt sursele traumatizării secundare ulterioare.

Al treilea domeniu de cercetare este axat pe factorii familiari care facilitează traumatizarea psihologică a copiilor cu dezvoltarea ulterioară a patologiilor somatice și mentale. Relația dintre unitatea scăzută a familiei, conflictele familiale frecvente și convingerile disfuncționale ale adolescenților cu privire la viitoarea lor carieră este indicată în lucrările lui Lustig & Strauser[4]. Ei au dezvoltat că traumele familiale îi determină pe adolescenți să aibă dificultăți în luarea deciziilor, un nivel ridicat de anxietate și conflicte frecvente cu ceilalți.

Cercetările lui Florou et al. se concentrează pe relația dintre traumatismele psihologice ale copiilor abuzați în familie și dezvoltarea ulterioară a bolii coronariene[3].

Influența pe care o au diferitele modele de maltratare (cum ar fi traume ușoare, traume multiple fără abuz sexual, traume multiple cu abuz sexual) asupra probabilității tulburărilor mentale.

S-a constatat că monitorizarea adecvată, regulile familiale clare, un nivel scăzut de conflict familial și relațiile armonioase dintre părinți și copil sunt factorii care protejează adolescenții de abuzul de substanțe psihoactive. De asemenea, se remarcă transmiterea intergenerațională a traumei familiale și calitatea scăzută a relației dintre un adolescent și tatăl său.

Parentingul disfuncțional (climat negativ în familie, relațiile maritale perturbate) afectează formarea de strategii neconstructive de reglare emoțională a copiilor. Astfel, atât traumatismele acute, cât și expunerea traumatică cronică în familie, care prezintă riscuri mari predispunând copiii la reacții neadaptative, au un impact semnificativ asupra formării traumei psihologice la copii[5].

În cercetarea realizată de Minullina, s-a observat faptul că familiile disfuncționale se caracterizează predominant prin stiluri parentale nearmonice (hiperprotecție și hipoprotecție, satisfacerea și ignorarea nevoilor copilului, instabilitatea stilului parental, imaturitatea sentimentelor parentale, proiecția calităților nedorite ale propriilor părinți asupra copilului). Familiile disfuncționale, mai des decât cele funcționale, experimentează anxietate, conflict, ostilitate, adesea marcate de sentimentul de inferioritate în ceea ce privește familia lor [5].

Astfel, în cadrul cercetării s-a confirmat ipoteza conform căreia trauma psihologică a copiilor din familii disfuncționale este determinată de deformarea personalității părinților care se manifestă în stiluri inadecvate de educație familială. De asemenea, copiii care provin din familii disfuncționale ajung să dezvolte la rândul lor o personalitate deformată. În procesul cercetării

au fost studiate trăsăturile traumei psihologice ale copiilor din familii disfuncționale. S-a constatat că familiile disfuncționale sunt caracterizate predominant de stiluri parentale nearmonioase. Copiii din familii disfuncționale suferă de o serie de temeri care nu corespund cu norma de vârstă. Dezvăluie tendința lor la infantilizare și încetinirea procesului natural de maturizare. Relațiile conflictuale din familiile disfuncționale declanșează anxietatea copiilor, crescând și perpetuându-le temerile. Părinții familiilor disfuncționale, prin utilizarea stilurilor parentale nearmonioase în relația cu copiii lor, contribuie la formarea traumei lor psihologice[5].

De cele mai multe ori, copiii care provin din familii dezorganizate prezintă traume de dezvoltare. Relațiile, în special cele cu principalele figuri de atașament, reprezintă liantul care face ca dezvoltarea copilului să fie una echilibrată. De asemenea, relațiile cu figurile cheie și relația terapeutică oferă strategiilor terapeutice sens, scop și impact terapeutic. Trauma relațională „*necesită reparare relațională [...] și repararea relațională necesită mâini sigure, minți reflexive și corpuri care vin în relaționare*”[7].

Copiii care provin din familii dezorganizate au nevoie de reparare relațională. Prin relația terapeutică i se oferă copilului/persoanei care îngrijește copilul o experiență diferită de a face și de a fi într-o relație și de a fi prezent în mintea cuiva în contextul unei relații de atașament. Este important să fie prioritizate și încurajate relațiile existente în viața copilului și relațiile care sunt cele mai importante pentru copil.

Primul demers în gestionarea relațiilor cu copiii care provin din familii dezorganizate este reprezentat de crearea unui cadru de siguranță multinivelară. Pentru a putea gândi, învăța și explora, copiii/adolescenții au nevoie de susținerea celorlalți (susținere care lipsește de cele mai multe ori în cadrul familiilor dezorganizate) pentru a nu trăi o stare continuă și copleșitoare de dezechilibru emoțional, stimulare intensă și frică de supraviețuire. Astfel, este nevoie ca în centrul intervenției terapeutice cu astfel de adolescenți să fie plasate nevoile de siguranță multinivelare.

Stabilirea, menținerea și dezvoltarea siguranței pe mai multe paliere reprezintă fundația necesară pentru construirea și ancorarea tuturor intervențiilor, în special pentru siguranța fizică, emoțională și relațională, încrederea și securizarea fiind elemente cheie ale oricărei relații terapeutice pozitive și ale oricărei experiențe terapeutice de reparație[7].

Mediul dezorganizat din care adolescentul provine conține o serie de limitări ale propriei dezvoltări, astfel că el are nevoie să simtă că are încredere în mediul și relația care îi oferă o bază de siguranță fizică, emoțională și simbolică.

În contextul unor traume relaționale, care ajung să influențeze dezvoltarea personalității, mulți dintre adolescenți au fost tratați fie cu neîncredere, fie au fost abuzați (verbal, fizic, sexual) sau neglijați în ceea ce privește nevoile lor fizice și emoționale. Neîncrederea cu care au fost tratați sau lucrurile care le-au fost cumva ascunse îi fac pe aceștia să simtă că ceea ce li se întâmplă este în afara sferei lor de control. Astfel, învață că adulții nu sunt de încredere, că sunt absenți, imprevizibili, abuzivi sau le inspiră teamă. De multe ori, aceste experiențe, credințe învățate, scenariii și modele de relaționare cu adulții se transpun și în relație cu ei înșiși, dar și cu terapeutul, atunci când ajung în acest context.

Atât în lucrul cu adolescenții, cât și cu copiii, în general, sunt foarte utile instrumentele și tehnicile creative și expresive, în contextul traumelor relaționale și de dezvoltare. Pentru aceștia, joaca și tehnicile creative au un caracter mai universal și sunt mai familiare, mai puțin intimidante. Terapia devine astfel mai plăcută, mai interesantă și mai interactivă, un prim rezultat fiind creșterea nivelului de implicare și accesibilitate, scăzând totodată riscul ca aceștia să se simtă amenințați sau timorați. Mijloacele terapeutice permit atât terapeutului, cât și adolescentului să se concentreze asupra unui proiect sau sarcini, ceea ce creează în mod firesc un pic de distanță, spațiu și posibilitatea de a externaliza, astfel că sentimentele și amintirile nu riscă să îl copleșească pe acesta, care se simte mai puțin expus[7].

Treisman propune o strategie de abordare a adolescenților/copiilor care provin din familii dezorganizate, strategie care începe cu crearea unui cadru multinivelar de siguranță (internă, emoțională, fizică și percepută), susținerea în identificarea, exprimarea și reglarea trăirilor emoționale, utilizarea practicilor bazate pe speranță, reziliență și puncte forte, întărirea și susținerea relațiilor părinte-copil, a încrederii relaționale și a legăturilor interpersonale, înțelegerea, reducerea și răspunsul la izbucnirile emoționale, crize de furie, mânie și expresii ale instabilității emoționale și pregătirea, planificarea, exprimarea și reflecția cu privire la încheieri, schimbări, despărțiri și tranziții [7].

Adolescența este per se o perioadă plină de schimbări și provocări și devine cu atât mai greu de gestionat atunci când mediul în care adolescenții trăiesc este unul dezorganizat, nesincronizat cu nevoile lor. Este perioada în care personalitatea adolescentului capătă elemente de stabilitate, tocmai de aceea este atât de important să existe toate premisele unei dezvoltări echilibrate, pentru a nu se fixa o serie de trăsături dez-adaptive, care devin cu trecerea timpului tot mai dificil de restructurat.

BIBLIOGRAFIE

1. ASANOVA, N. K. *Abuse of children and its possible consequences*. Psychology journal. 1996, 14(6), 110-118.
2. DALGAARD, N. T., TODD, B. K., DANIEL, S. I., & MONTGOMERY, E. *The transmission of trauma in refugee families: associations between intra-family trauma communication style, children's attachment security and psychosocial adjustment*. Attachment & human development, 2016, 18(1), 69-89.
3. FLOROU, A., WIDDERSHOVEN, M. A., GIANNAKOPOULOS, G., CHRISTOGIORGOS, S. *Working Through Physical Disability in Psychoanalytic Psychotherapy with an Adolescent Boy*. 2016. Psychoanalytic Social Work, 23 (2), 119-129.
4. LUSTIG, D. C., STRAUSSER, D. R. *The Influence of Family of Origin Relationships on Career Thoughts*. Journal of Career Development, 2017. 44 (1), 49-61.
5. MINULLINA, A.F. *Psychological Trauma Of Children Of Dysfunctional Families*, <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.8>.
6. RÜCKER, S., BÜTTNER, P., FEGERT, J., PETERMANN, F. *Participation of traumatized children and adolescents affected by provisional safeguards (removal and custody of children acc. to p. 42 SGB VIII)*. 2015. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 43(5), 357-364.
7. TREISMAN, K. *Instrumentar de tehnici terapeutice creative. Cum lucrăm cu adolescenții și copiii cu traumă de dezvoltare*. București: Trei, 2020. 502 p. ISBN: 978-606-40-0725-4.
8. VERZA, E., VERZA, F.E. *Psihologia copilului*, București: Editura Trei, 2017. 556 p. ISBN: 978-606-40-0237-2.

LEGĂTURA COPINGULUI CU FACTORII DE PERSONALITATE BIG FIVE

*Igor Racu, prof. univ., dr. hab.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Maria Nicoleta Mocanu, drd.,
psiholog principal, Curtea de Apel Constanța,
psihoterapeut integrativ, România*

THE CONNECTION OF COPING WITH THE BIG FIVE PERSONALITY FACTORS

*Igor Racu, Dr.Hab., Univ. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0001-8143-4908
iracu64@yahoo.com*

*Maria Nicoleta Mocanu, PhD student,
senior psychologist Constanța Court of Appeal,
integrative psychotherapist, Romania
ORCID:0000-0003-0235-3646
paris_maria_nicoleta@yahoo.com*

CZU: 159.942.2

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p72-78

***Abstract.** Personality theorists have been attempting an integration of personality theories in recent years, believing that there are three ways to integrate personality theories: by using better research designs that take into account all the complex and relevant factors involved in individual reactions; by emphasizing internal processes more intensely and emphasizing how people change over time.*

Costa and McCrae's Five-Factor model (NEO-PI-R) has impressive correspondences with the alternative Guilford-Zimmerman factors (ZKPQ) used in the present research. The present research aims to identify the common factors behind the variables: coping mechanisms and personality traits in the alternative five-factor model, but also to reduce the complexity and number of variables in the research. The group of subjects consists of 260 adults, non-clinical population from Romania, aged between 22-65 years, and as a consequence of the factorial analysis it emerged that the variables correlate at a significant threshold ($p = 0.0001$), but have a weak common variance (4.96% - 12.71%). However, they correlate strongly with the main factor ($r = 0.312 - 0.811$), with a number of 7 factors (3 factors of coping and the Big Five traits, 4 factors only of coping).

***Keywords:** coping, Big Five alternative model, common factors.*

1. Legătura coping-ului cu personalitatea

Copingul și personalitatea sunt două concepte diferite, dar pot fi interconectate. Copingul se referă la strategiile și mecanismele pe care le folosim pentru a gestiona stresul și dificultățile din viața noastră și pentru a ne adapta corespunzător, în timp ce personalitatea este descrisă de I. Dăfinoiu ca fiind „o construcție teoretică elaborată de psihologie în scopul înțelegerii și explicării - la nivelul teoriei științifice - a modalității de fințare și funcționare ce caracterizează persoana ca organism psihofiziologic” [4, p. 152].

Există diferite stiluri de coping pe care oamenii le folosesc, iar acestea pot fi influențate de personalitatea lor. De exemplu, o persoană care are o personalitate orientată spre acțiune și este obișnuită să ia decizii rapide poate folosi strategii de coping orientate spre acțiune, cum ar fi găsirea soluțiilor practice la problemele lor. În schimb, o persoană care are o personalitate orientată spre introspecție și este mai atentă la emoții poate folosi strategii de coping orientate spre emoții, cum ar fi meditația sau terapia.

Există diferite mecanisme de coping, adică diferite moduri în care o persoană poate face față aspectelor stresante sau solicitante ale realității cu scopul de a le gestiona. Aceste mecanisme pot fi împărțite în două categorii: mecanisme de coping orientate spre emoții și mecanisme de coping orientate spre problemă.

Este important de menționat că mecanismele de coping sunt diferite pentru fiecare persoană și depind de personalitatea, experiențele trecute și mediul social în care se află. Unele mecanisme de coping pot fi adaptive în anumite situații, în timp ce altele pot fi dez-adaptive, de aceea este important să se identifice mecanismele de coping care asigură congruența dintre persoană și mediu.

Este important să înțelegem că personalitatea noastră poate influența modul în care abordăm stresul și dificultățile, dar nu determină întotdeauna cum vom face față acestora. Este posibil să dezvoltăm noi strategii de coping sau să îmbunătățim cele existente prin practică și prin învățarea de noi abilități.

O tendință actuală a psihologiei personalității a fost explorarea strategiilor și tacticilor ca unități de analiză [1, p. 189; 10, p. 325]. Toți autorii împărtășesc ideea că oamenii dezvoltă strategii de coping cognitive, motivaționale, emoționale și comportamentale pentru a îndeplini scopuri particulare [3, p. 22; 10, p. 211].

Mulți cercetători studiază aspecte ale acestor unități în funcție de care diferă indivizii. De exemplu, oamenii diferă în funcție de felul în care folosesc pesimismul ca strategie cognitivă de coping [2, p. 742], de gradul în care simt că proiectele lor personale se află în conflict [8, p. 501] și de eforturile pe care le alocă propriei realizări [6, p. 872].

2. Teorii actuale în abordarea personalității – modelul Big Five

Există o dezbatere îndelungată despre care sunt teoriile cele mai utile pentru studiul personalității, trăsăturile sau motivațiile. Modelul Big-Five oferă mijlocul de a organiza și categoriza multitudinea de trăsături studiate de psihologii personalității și, din acest punct de vedere, oferă un model descriptiv integrativ. Deși aceste descrieri ale trăsăturilor sunt de obicei gândite pentru a reflecta regularitățile observabile din comportament, tradiția lexicală nu face asumții explicite despre statutul ontologic al trăsăturilor sau despre cauzele la care se referă.

Teoria Big Five identifică cinci trăsături majore de personalitate: *deschiderea la experiențe, conștiinciozitatea, extraversia, amabilitatea și neuroticismul*. Fiecare trăsătură poate influența modul în care o persoană abordează și gestionează stresul, prin diferite mecanisme de coping. Este important de menționat că aceste trăsături nu determină modul în care o persoană gestionează stresul, ci pot oferi o indicație generală a modului în care o persoană poate aborda și face față situațiilor dificile.

Diferențele dintre modelul personalității cu trei și cel cu cinci factori constituie probabil subiectul cel mai contestat din psihologia trăsăturilor de personalitate. Soluții similare cu cinci factori ai personalității au apărut din mai multe surse disparate. Modelul cu cinci factori al lui Costa și McCrae (NEO-PI-R) dispune de corespondențe impresionante cu factorii din Guilford-Zimmerman Temperament Survey (ZKPQ), MMPI, CPI și alte chestionare; de asemenea, cei cinci factori par compatibili, în linii mari, și cu factorii din modelele personalității elaborate de Cattell, Eysenck, Murray, Jungian Myers-Briggs Type Inventory etc.

Costa și McCrae în 1992 [5, p. 185] au rezumat dovezile validității modelului cu cinci factori:

- a) studiile longitudinale și transversale arată că există cinci factori care susțin dispozițiile comportamentale;
- b) trăsăturile asociate cu cei cinci factori reies din aspecte diferite ale personalității;
- c) cei cinci factori se regăsesc în grupuri diferite de vârstă, sex, rasă și limbă;
- d) studiile asupra posibilității de transmitere ereditară dovedesc existența unor fundamente biologice pentru fiecare din cei cinci factori.

Organizarea Big-Five a personalității este aproape omniprezentă în literatura curentă, în ciuda câtorva opoziții permanente [7, p. 200]. Utilizarea celor cinci mari factori a constituit o contraforță importantă față de acest aspect. În Annual Review of Psychology, cei 5 factori au fost considerați „latitudinea și longitudinea”, între care orice nou construct al personalității trebuie să se localizeze [9, p. 370; 7, p. 158].

3. Metodologia cercetării

Cercetarea dată își propune drept *obiective*:

- să identifice factorii comuni care se află în spatele variabilelor mecanisme de coping și trăsăturile de personalitate din modelul alternativ cu cinci factori,
- să reducă complexitatea și numărul actual de 23 de variabile din cercetare.

Ipoteza cercetării este: *Se prezumă că variabilele coping cognitiv emoțional, coping comportamental și factorii de personalitate Big Five din modelul alternativ au factori comuni/variabile latente comune.*

Lotul de subiecți a fost format din 260 de adulți (130 de bărbați și 130 de femei), populație non-clinică din România, cu vârsta între 22 – 65 ani, având caracteristicile din tabelul 1:

Tabelul 1. Statistica descriptivă a eșantionului cercetării

	N	Minim	Maxim	Media	Abaterea standard
B_vârsta	130	22.00	65.00	29.2077	6.39609
F_vârsta	130	22.00	53.00	29.7538	7.17236

În ceea ce privește distribuția vârstei pentru fiecare gen în parte, se remarcă o distribuție mai mare a respondenților între vârsta 20 – 40 ani pentru bărbați și între 25 – 50 ani pentru femei, precum în figura 1:

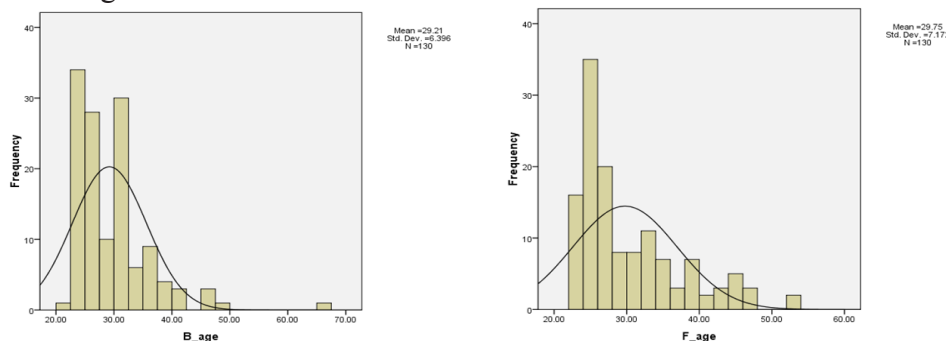


Fig. 1: Distribuția respondenților pentru fiecare gen în parte

Valoarea testului de sfericitate Bartlett (1.356E3, Sig=0.0001) este suficient de mic pentru a concluziona că *există o puternică relație între date*. Aceste valori indică prezența unuia sau a mai multor factori comuni, ceea ce motivează aplicarea unei **proceduri de reducere factorială**, reprezentată de metoda analizei principalelor componente (tabel 2).

Tabelul 2. KMO și Testul Bartlett – grupul de variabile corelează semnificativ

Kaiser-Meyer-Olkin Măsura de adecvare a eșantionului		0.674
Bartlett Test de sfericitate	Approx. Chi pătrat	1.356E3
	Df.	253
	Sig.	0.0001

Din figura 2 reiese faptul că pentru valoarea Eigen > 1 rezultă 7 componente/factori. Valorile proprii pentru toate componentele principale, obținute aplicând metoda ACP, sunt reprezentate grafic într-o secvență de factori principali. Numărul factorilor este ales acolo unde

nivelele graficului prezintă un șablon descrescător liniar. Figura de mai jos sugerează existența unei soluții cu șapte factori, de vreme ce valorile proprii prezintă o scădere liniară.

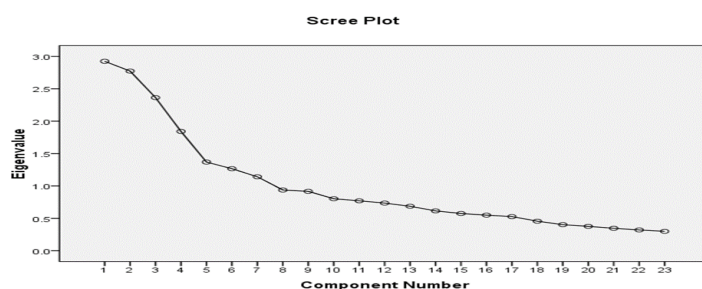


Fig. 2. Reprezentarea grafică a numărului de componente / factori care depășesc valoarea Eigen 1

În tabelul 3, folosind metoda Analizei Componentelor Principale (ACP), a fost generat un număr de șapte componente principale, așa-numiții factori care îndeplinesc criteriul de selecție, având valori proprii ≥ 1 . Varianța explicată de fiecare factor este distribuită astfel: primul factor - 12,71%, al doilea factor - 12,055%, al treilea factor - 10,27%, al patrulea factor - 8,005%, al cincilea factor - 5,95%, al șaselea factor - 5,50%, al șaptelea factor - 4,96%. În ceea ce privește coloanele din rotația încărcăturii sumelor pătrate, acestea prezintă valorile pentru cei șapte factori după aplicarea procedurii de rotație. Astfel, poate fi observată o redistribuire a varianței explicate de către fiecare factor: primul factor - 10,997%, al doilea factor - 10,033%, al treilea factor - 9,432%, al patrulea factor - 7,462%, al cincilea factor - 7,444%, al șaselea factor - 7,406%, al șaptelea factor - 6,695%.

Tabelul 3 - Varianța totală exprimată - Metoda de extracție: analiza principalelor componente

Compo- nenta/ factor	Valoarea Eigen inițială			Extracția încărcăturii sumelor pătrate			Rotația încărcăturii sumelor pătrate		
	Total	% Vari- anță	Cumulați- vă %	Total	% Varianță	Cumulați- vă %	Total	% Vari- anță	Cumula- tivă %
1	2.924	12.714	12.714	2.924	12.714	12.714	2.529	10.997	10.997
2	2.773	12.055	24.769	2.773	12.055	24.769	2.308	10.033	21.030
3	2.363	10.274	35.043	2.363	10.274	35.043	2.169	9.432	30.462
4	1.841	8.005	43.048	1.841	8.005	43.048	1.716	7.462	37.925
5	1.369	5.950	48.999	1.369	5.950	48.999	1.712	7.444	45.368
6	1.267	5.507	54.506	1.267	5.507	54.506	1.703	7.406	52.775
7	1.142	4.964	59.470	1.142	4.964	59.470	1.540	6.695	59.470

Din matricea componentelor după rotație, datele obținute după aplicarea procedurii de rotație a factorilor (o transformare a factorilor principali sau componentelor, pentru a aproxima structura dată) – reiese că există corelații semnificative statistic atât pentru coping, cât și pentru factorii Big Five din modelul alternativ cu factorul principal, desprinzându-se un număr de trei factori comuni coping – Big Five modelul alternativ (*r cuprins între 0,313 și 0,811*) după cum este reprezentat în tabelul 4:

Tabelul 4. Factori comuni coping – Big Five alternativ

Factorul	Tipul de coping / R	Big Five alternativ / R
1. INDICATOR ANTISOCIAL	COMPORAMENTAL - acțiune agresivă: $r = 0,799$ - acțiune antisocială: $r = 0,768$ - acțiune indirectă: $r = 0,702$ - acțiune instinctivă: $r = 0,615$	- căutare impulsivă de senzații: $r = 0,413$

2. INDICATOR PROSOCIAL	COMPORTAMENTAL - asertivitate $r = 0,811$ EMOȚIONAL - refocalizare pe planificare $r = 0,667$ - reevaluare pozitivă $r = 0,483$	- sociabilitate $r = 0,313$
3. INDICATOR LABILITATE EMOȚIONALĂ	EMOȚIONAL - ruminare $r = 0,312$	- neuroticism $r = 0,778$ - agresivitate $r = 0,748$ - impulsivitate $r = 0,383$

Din analiza tabelului 4 reiese că în **conduita antisocială** sunt utilizate doar *mecanisme de coping comportamental* (persoana preia controlul cu orice preț, acționează cu scopul de a-i domina și a-i dezarma pe ceilalți; în situații stresante, caută soluții pentru rezolvarea problemei luând în considerare doar propriile nevoi și influențează sau manipulează mediul, contextul sau alte persoane în vederea ameliorării sau rezolvării situației respective; persoana abordează problema/situația stresantă, bazându-se, în primul rând, pe propriile intuiții) coroborate cu trăsătura de personalitate *căutare impulsivă de senzații* din modelul Big Five alternativ (persoana este nonconformistă, are o nevoie puternică de noutate și de aceea de multe ori caută în mod activ experiențe noi, stimulative, chiar neprevăzute, poate să acționeze cedând impulsurilor de moment, fără prea multă analiză).

De asemenea, în **conduita prosocială** sunt utilizate mecanisme de coping mixte atât *comportamentale* (prin conduita asertivă persoana exprimă ceea ce simte și gândește și își urmărește ferm interesele, fără a le face rău celorlalți), cât și *cognitiv emoționale* (persoana utilizează strategii de coping de planificare atunci când se gândește la planul pe care trebuie să îl urmeze pentru a face față unui eveniment negativ sau pentru a schimba o situație; sunt utilizate strategiile de coping de resemnificare pozitivă atunci când asociază mental o semnificație pozitivă unui eveniment negativ, gândindu-se că evenimentul o face mai puternică, căutând aspectele pozitive ale acesteia). Totodată, aceste mecanisme de coping se coroborează cu trăsătura de personalitate sociabilitate din modelul alternativ Big Five, persoana preferând interacțiunea socială și grupurile mari, tolerează cu greu singurătatea.

Un alt factor comun al variabilelor este **labilitatea emoțională**, care adună mecanisme de coping cognitiv emoțional (persoana ruminează, se gândește încontinuu și este mereu preocupată de sentimentele și gândurile pe care le asociază unui eveniment negativ), cu anumite trăsături din modelul alternativ Big Five 5 (sensibilitate la critică, îngrijorări frecvente, manifestări comportamentale și verbale ale furiei, descărcări impulsive în comportament).

Totodată, din analiza factorială a reieșit un număr de 4 factori comuni doar pentru mecanismele de coping, astfel cum rezultă din tabelul nr 5:

Tabelul 5. Factori comuni pentru mecanismele de coping

Factorul	Tipul de coping / R
4. INDICATOR GÂNDIRE AMBIVALENTĂ	Coping cognitiv emoțional autoculpabilizare $r = 0,697$ acceptare $r = 0,645$ ruminare $r = 0,559$
5. INDICATOR DE OPTIMISM	Coping cognitiv emoțional acceptare $r = 0,417$ punerea în perspectivă $r = 0,751$ refocalizare pozitivă $r = 0,572$ reevaluare pozitivă $r = 0,500$ Coping comportamental acțiune prudentă $r = 0,348$

6. INDICATOR DE ATAȘAMENT	Coping comportamental acțiune prudentă $r = 0,332$ relaționare $r = 0,783$ suport $r = 0,780$
7. INDICATOR DE PESIMISM	Coping cognitiv emoțional culpabilizarea celorlalți $r = 0,679$ catastrofare $r = 0,662$

Din analiza tabelului 5 reiese că factorul **gândire ambivalentă** este constituit doar din mecanisme de coping cognitiv emoționale, care presupun apariția unor gânduri, potrivit cărora întreaga responsabilitate pentru situația trăită aparține propriei persoane, dar și atenția repetitivă acordată acestor gânduri. Totodată, pot să apară gânduri, datorită cărora persoana se resemnează față de ceea ce s-a întâmplat și acceptă situația, gândindu-se că aceasta nu mai poate fi schimbată.

Factorul **optimism** este alcătuit din strategii de coping mixte, cognitiv emoționale și comportamentale, care presupun gânduri și strategii de a face față stresului prin acceptare, resemnificare pozitivă și reevaluare a situației în funcție de noi parametri ai realității.

Factorul **atașament** cuprinde doar strategii de coping comportamental (persoana se implică în rezolvarea problemelor împreună cu ceilalți, luând în considerare și nevoile acestora, caută ajutorul și sprijinul emoțional al celorlalți, își evaluează atent opțiunile înainte de a acționa).

Factorul **pesimism** cuprinde doar mecanisme de coping cognitive emoționale (învinovățirea celorlalți și gândul referitor la faptul că ceea ce s-a întâmplat este cel mai îngrozitor lucru).

Concluzii:

Datele ne permit să desprindem concluziile finale cu privire la analiza factorială pentru variabilele analizate:

- În urma verificării ipotezei, se constată relevanța a 7 factori principali care explică relația între cele 23 de variabile (mecanisme de coping cognitiv emoțional, comportamental și factorii de personalitate Big Five);
- Indicatorul de corelație între copingul și trăsăturile de personalitate din modelul Big Five alternativ este nesemnificativ statistic, însă copingul și trăsăturile de personalitate corelează semnificativ cu factorul principal pe care îl alcătuiesc;
- Anumite mecanisme de coping intră concomitent în componența a doi factori, având însă indicatori de corelație diferiți: **coping cognitiv emoțional** (reevaluarea pozitivă: factorii comportament prosocial și optimism; *ruminare*: factorii labilitate emoțională și gândire ambivalentă; *acceptare*: factorii gândire ambivalentă și optimism); **coping comportamental**: *acțiune prudentă* – factorii optimism și atașament.
- Există 3 factori comuni pentru mecanismele de coping cu factorii Big Five, după cum urmează: antisocial, prosocial și labilitate emoțională.
- Există doi factori principali care sunt alcătuiți din variabilele mecanisme de coping cognitiv emoțional: factorul 4 **GÂNDIRE AMBIVALENTĂ** și factorul 7 **PESIMISM**.
- Există un factor principal mixt, care este alcătuit din variabilele mecanisme de coping cognitiv emoțional și comportamental: factorul 5 **INDICATOR DE OPTIMISM**
- Există un factor principal, care este alcătuit din variabilele mecanisme de coping comportamental: factorul 6 **INDICATOR DE ATAȘAMENT**

Perspective ale cercetării:

În prezent, se știe foarte puține lucruri despre dezvoltarea dimensiunilor Big-Five înainte de vârsta adultă, deși cercetările în acest sens au început. Cercetările viitoare ar trebui ghidate de teoriile dezvoltării personalității pentru a genera ipoteze despre când, cum și de ce structura și dinamica personalității se schimbă în copilărie și adolescență. Modelul Big-Five trebuie stu-

diat acordându-se o atenție explicită schimbărilor de maturizare, tranzițiilor socio-contextuale și sarcinilor de viață specifice vârstei. Sunt necesare studii longitudinale pentru a identifica aceste schimbări în structura dimensională a personalității și pentru a descoperi modalitățile în care variațiile temperamentale din copilărie se manifestă în adolescență și la vârsta adultă.

Aspectele care ar fi necesar să fie incluse în cercetarea ulterioară a factorilor de personalitate și legătura acestora cu mecanismele de coping, pe care un individ le selecționează pentru a se adapta mediului din care face parte, ar fi următoarele:

- Neuroștiința, biologia și teoria evoluționistă a personalității;
- Dezvoltarea socială și evoluția comportamentelor elevate cum ar fi altruismul, egalitatea și indiciile de rol;
- Știința cognitivă, mai ales aspectele legate de felul în care oamenii învață și își folosesc cunoștințele acumulate;
- Modelarea cauzală și modelarea ecuației structurale necesare pentru a înțelege patternurile complexe existente în cadrul datelor personalității.

BIBLIOGRAFIE

1. BUSS, D. M.; CANTOR, N. *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*. New York: Springer-Verlag Publishing, 1989. 352 p. ISBN 0-387-96993-4.
2. CANTOR, N. From thought to behavior: „Having” and „doing” in the study of personality and cognition. *American Psychologist*. 1990, 45(6), p. 735–750. ISSN 1935-990X. doi:10.1037/0003-066X.45.6.735.
3. CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F. Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*. 1990, 97(1), p. 19–35. ISSN 1939-1471. doi:10.1037/0033-295X.97.1.19.
4. DAFINOIU, I. *Personalitatea. Metode calitative de abordare: Observatia si interviul*. Iași: Polirom, 2002. 248 p. ISBN: 973-683-885-4.
5. DEARY, I. J.; MATTHEUS, G.; WHITEMAN, M. C. *Personality traits, 2nd ed.* New York: Cambridge University Press, 2003. 493 p. ISBN 0-521-83107-5.
6. EMMONS, R. A.; KING, L. A. Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990, 58(5), p. 864–877. ISSN 1939-1315. doi:10.1037/0022-3514.58.5.864.
7. FUNDER, D. C. Personality. *Annual Review of Psychology*. 2001, 52, p. 197–221. ISSN 1545-2085. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.197.
8. LITTLE, B. R.; MCGREGOR, I. Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998, 74(2), p. 494–512. ISSN 1939-1315. doi:10.1037/0022-3514.74.2.494.
9. OZER, D. J.; REISE, S. P. Personality assessment. *Annual Review of Psychology*. 1994, 45, p. 357–388. ISSN 1545-2085. doi:10.1146/annurev.ps.45.020194.002041.
10. PERVIN, L. A. *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. 509 p. ISBN 0-8058-0069-7.

FACTORII IMPLICAȚI ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII DE TIP BIG FIVE LA ADOLESCENȚI

*Andreea Cristina Pleșea, drd.,
psiholog clinician și psihoterapeut integrativ,
cabinet Individual de Psihologie, București,
Igor Racu, prof. univ., dr. hab.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

THE FACTORS INVOLVED IN THE FORMATION OF THE BIG FIVE TYPE PERSONALITY IN ADOLESCENTS

*Andreea Cristina Pleșea, PhD student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
Clinical psychologist and integrative psychotherapist, București
ORCID: 0000-0003-3977-1059
andreea_palada@yahoo.com
Igor Racu, Dr. Hab., Univ. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0001-8143-4908
iracu64@yahoo.com*

CZU: 159.923.2

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p79-85

Abstract. This article aims to highlight the factors that have a significant impact on the development of the Big Five personality type in adolescents. In order to investigate the research problem, the Friedman Emotional Maturity Scale and the Big Five - Minulescu Questionnaire were applied to a sample of 220 adolescents, aged between 14 and 17, from urban and rural areas, divided into two categories, on age ranges. The obtained results show the fact that starting from the existing relationship between emotional maturity and the level of development of personality factors, it was found that the differences in gender, age and social context (environment of origin) of the investigated adolescents influence the development of personality differently in the case of a reduced emotional maturity, compared to a middle level of emotional maturity.

Keywords: personality development, personality factors, Big Five, adolescents, emotional maturity.

Perioada adolescentină reprezintă un subiect privilegiat și controversat, reflectat în numeroase discipline socio-umane. Munteanu A. afirmă că această etapă de vârstă este marcată de o dezvoltare complexă și minuțioasă, definită prin procesul de consolidare a structurilor de personalitate [3]. Potrivit lui M. Golu, personalitatea este un sistem sociocultural extrem de complex, auto-organizat, care este condus din punct de vedere biologic, având o dinamică unică și o capacitate de a se organiza intern [2]. Alcătuirea fundamentală a personalității poate fi caracterizată prin cinci factori cheie, numiți, „Big five”. Cercetările conchid că prezumția conform căreia cinci factori proveniți din teoriile lui Eysenck și Cattell sunt cruciali pentru structura personalității a fost validată prin investigații suplimentare de analiză factorială. Prin urmare, Big-Five schimbă focalizarea cercetării personalității de la analitic la sintetic (de la descrierea și studierea personalității folosind un număr apreciabil de termeni la descrierea și studierea acesteia în termeni reduși și aproape similari), servind ca o cale de mijloc (acceptabilă) între extremele opuse ale lui Cattell și Eysenck[4]. În literatura de specialitate, conceptul de maturitate emoțională este descris ca abilitatea de înțelegere și reglare a emoțiilor, precum și ca

acțiune de integrare a convingerilor și trăirilor, care influențează capacitatea unei persoane de a face față provocărilor din mediul exterior pentru o bună adaptare în viață. Conform lui Anand, Kunwar și Kumar, maturitatea emoțională are un rol semnificativ în modelarea personalității și a comportamentului unei persoane, îmbunătățind relațiile interpersonale și sentimentul de valoare de sine [1].

Obiectivul principal al cercetării realizate a urmărit modul în care diferențele de gen, de vârstă și de context social (mediu de proveniență) modifică relația pozitiv puternică existentă între maturitatea emoțională și nivelul de dezvoltare al factorilor de personalitate (model Big Five).

Ipoteza cercetării este presupunerea că există diferențe în relația dintre maturitatea emoțională și nivelul de dezvoltare al factorilor de personalitate în funcție de gen, vârstă și mediul de proveniență.

Lotul de cercetare a fost compus din 220 adolescenți cu vârste cuprinse între 14 și 17 ani, atât din mediul urban, cât și din mediul rural. Pentru investigarea maturității emoționale și a profilului de personalitate, am utilizat Scala de maturitate emoțională Friedman și Chestionarul Big Five – Minulescu.

Pentru început, vom prezenta rezultatele privind nivelul maturității emoționale în funcție de vârsta subiecților și modul de grupare a nivelurilor de maturitate emoțională.

Nivelurile maturității emoționale au fost grupate în felul următor: nivel cu cel puțin maturitate emoțională medie a fost grupat în nivel mediu de maturitate emoțională și maturitate corespunzătoare, iar nivelul redus de maturitate emoțională - în cel mult tendința spre dezechilibru emoțional.

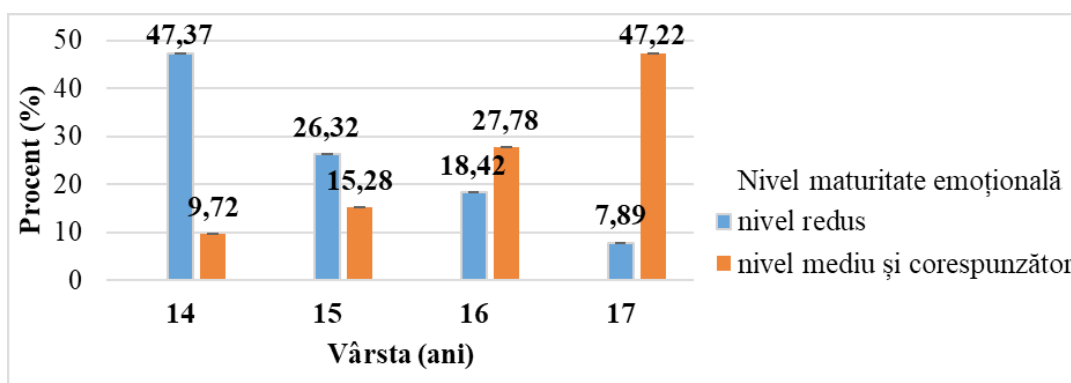


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul maturității emoționale în funcție de vârstă

Datele din figura 1 referitoare la nivelul maturității emoționale în funcție de vârstă evidențiază creșterea nivelului de maturitate emoțională odată cu vârsta, corelația pozitivă fiind semnificativă statistic pentru o valoare a testului de corelație neparametrică Kendall tau=0.468 și $p < 0.01$, astfel nivelul de maturitate emoțională a celor două grupe de vârstă e diferit semnificativ, grupa de vârstă 14-15 ani fiind caracterizată de tendință spre dezechilibru emoțional, în timp ce grupa de vârstă 16-17 ani având ponderea unui nivel cel puțin mediu de maturitate emoțională.

Pentru variația scorurilor factorilor de personalitate BigFive (Extraversie, Maturitate, Agreabilitate, Conștiinciozitate, Autoactualizare) s-a aplicat analiza de regresie liniară folosind un model format din Maturitatea emoțională (Friedman) și factorii independenți (gen, vârstă, mediu de proveniență) separat pentru cele două niveluri ale maturității emoționale (maturitate redusă, maturitate cel puțin medie). Din rezultate obținute au fost selectați factorii de personalitate, extraversie, conștiinciozitate și autoactualizare, unde au fost evidențiate diferențe de profil, în funcție de variabilele gen, vârstă și mediul de proveniență.

Tabelul 1. Rezultatele analizei de regresie liniară privind variația Extraversiei pe baza modelului multifactorial constituit din Maturitatea emoțională (Friedman) și factorii psiho-socio-demografici

Factor	B	β	Test semnificație participare		F	p	R2
			t	p			
Maturitate emoțională redusă							
Maturitate emoțională (Friedman)	0.45	0.050	0.32	0.749	2.91	0.027	0.141
Gen	5.64	0.204	1.82	0.073			
Vârstă	3.94	0.294	1.91	0.060			
Mediu de proveniență	-3.23	-0.112	-0.90	0.370			
Maturitate emoțională cel puțin medie							
Maturitate emoțională (Friedman)	4.40	0.500	6.80	0.001	15.37	0.001	0.307
Gen	0.88	0.037	0.52	0.603			
Vârstă	1.80	0.155	2.14	0.035			
Mediu de proveniență	1.87	0.075	1.05	0.296			

Notă: B – coeficientul ecuației de regresie, β - valoarea standardizată a coeficientului din ecuația de regresie, t -valoarea testului t privind semnificația statistică a participării factorului la modelul linear de regresie, F – testul privind semnificația statistică a modelului, R² – mărimea efectului modelului.

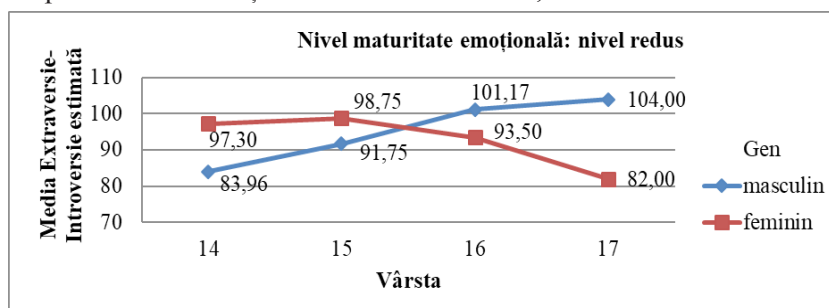


Fig. 2. Rezultatele la factorul Extraversie (ABCD-M) în funcție de genul și vârsta subiecților

În cazul adolescenților cu nivel redus de maturitate emoțională, modelul este semnificativ statistic ($F=2.91$; $p<0.05$) cu o capacitate redusă de aproximare a valorii Extraversiei pentru o mărime a efectului $R^2=0.141$, diferențierea fiind determinată de diferența de gen ($t=1.82$; $p=0.073$), în sensul că fetele au o Extraversie mai ridicată în medie cu 5.64 unități de scor decât băieții și diferența de vârstă ($t=1.91$; $p=0.060$) în sensul unui nivel mai ridicat de Extraversie în medie cu 3.94 de unități pentru fiecare diferență de un an.

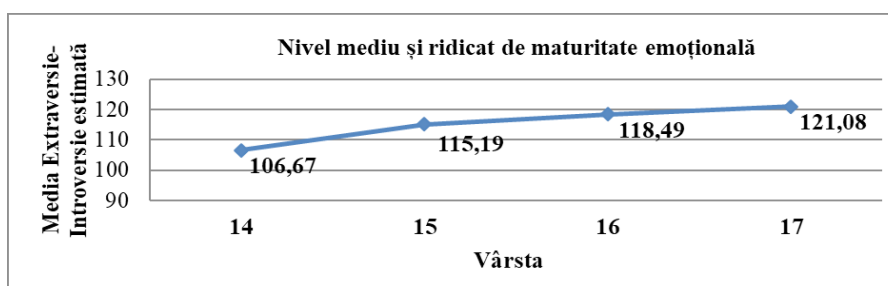


Fig. 3. Rezultatele la factorul Extraversie (ABCD-M) în funcție de vârsta subiecților

În cazul adolescenților cu maturitate emoțională cel puțin medie, modelul este semnificativ statistic ($F=15.37$; $p<0.001$) cu o capacitate ridicată de aproximare a valorii Extraversiei pentru o mărime a efectului $R^2=0.307$, diferențierea fiind determinată de scorul maturității emoționale (Friedman) ($t=6.8$; $p<0.001$) pentru care la fiecare creștere de o unitate a abaterii standard se obține o creștere de 0.50 unități a mediei Extraversiei și de vârstă ($t=2.14$; $p<0.05$) pentru care o diferență de un an determină o creștere în medie cu 1.8 unități de scor. Scorurile ridicate la acest factor de personalitate reflectă tendința adolescentului de a fi sociabil, optimist, tolerant la schimbare și atras de lucruri stimulatoare.

Tabelul 2. Rezultatele analizei de regresie liniară privind variația Conștiinciozității pe baza modelului multifactorial constituit din Maturitatea emoțională (Friedman) și factorii psiho-socio-demografici

Factor	B	β	Test semnificație participare		F	p	R2
			t	p			
Maturitate emoțională redusă							
Maturitate emoțională (Friedman)	0.96	0.123.	0.91	0.368	9.49	0.001	0.348
Gen	-0.20	-0.009	-0.09	0.931			
Vârstă	5.81	0.501	3.75	0.001			
Mediu de proveniență	0.97	0.039	0.36	0.719			
Maturitate emoțională cel puțin medie							
Maturitate emoțională (Friedman)	4.43	0.501	7.51	0.001	26.13	0.001	0.429
Gen	-2.73	-0.115	-1.78	0.077			
Vârstă	3.74	0.322	4.87	0.001			
Mediu de proveniență	2.92	0.118	1.80	0.074			

Notă: B – coeficientul ecuației de regresie, β - valoarea standardizată a coeficientului din ecuația de regresie, t -valoarea testului t privind semnificația statistică a participării factorului la modelul linear de regresie, F – testul privind semnificația statistică a modelului, R^2 – mărimea efectului modelului.

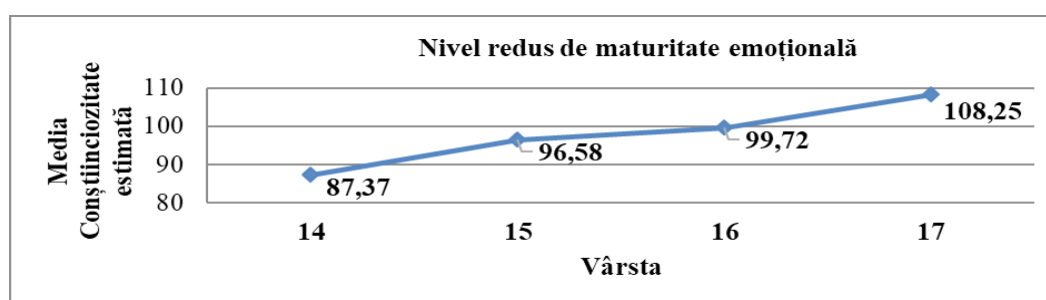


Fig. 4. Rezultatele la factorul Conștiinciozitate (ABCD-M) în funcție de vârsta subiecților

În cazul adolescenților cu nivel redus de maturitate emoțională, modelul este semnificativ statistic ($F=9.49$; $p<0.001$) cu o capacitate semnificativă de aproximare a valorii Conștiinciozității pentru o mărime a efectului $R^2=0.348$, diferențierea fiind determinată de diferența de vârstă ($t=3.75$; $p<0.001$), în sensul că o diferență de un an determină o creștere în medie cu 5.81 unități de scor a Conștiinciozității.

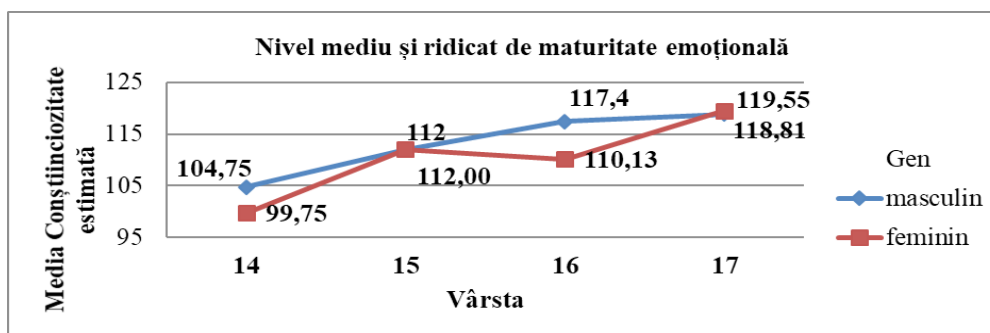


Fig. 5. Rezultatele la factorul Conștiințiozitate (ABCD-M) în funcție de genul și vârsta subiecților

În cazul adolescenților cu maturitate emoțională cel puțin medie, modelul este semnificativ statistic ($F=26.13$; $p<0.001$) cu o capacitate ridicată de aproximare a valorii Conștiințiozității pentru o mărime a efectului $R^2=0.429$, diferențierea fiind determinată de scorul maturității emoționale (Friedman) ($t=7.51$ $p<0.001$) pentru care la fiecare creștere de o unitate a abaterii standard se obține o creștere de 0.501 unități a Conștiințiozității. Participarea la limita semnificației statistice a determinat-o și diferența de gen ($t=-1.78$; $p=0.077$) în sensul unui nivel mai ridicat de Conștiințiozitate în cazul băieților în medie cu 2.7 unități de scor și a vârstei ($t=4.87$; $p<0.01$) pentru care o creștere de un an determină o creștere în medie cu 3.7 unități de scor. Scorul ridicat la acest factor caracterizează adolescenții ca fiind motivați să-și îmbunătățească relațiile cu cei din jur, organizați și acționând în moduri care se bazează pe circumstanțe reale, urmărindu-și obiectivele.

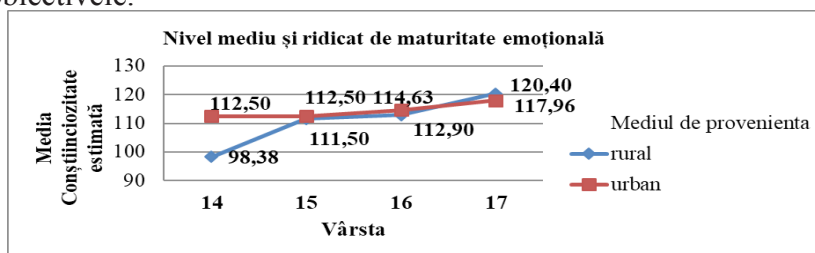


Fig. 6. Rezultatele la factorul Conștiințiozitate (ABCD-M) în funcție de vârsta și mediul de proveniență al subiecților

Diferența de mediu social, cu o participare la limita semnificației statistice ($t=1.80$) mai ridicat în cazul adolescenților din mediul urban în medie cu 2.9 unități de scor a Conștiințiozității.

Tabelul 3. Rezultatele analizei de regresie liniară privind variația Autoactualizării pe baza modelului multifactorial constituit din Maturitatea emoțională (Friedman) și factorii psiho-socio-demografici

Factor	B	β	Test semnificație participare		F	p	R2
			t	p			
Maturitate emoțională redusă							
Maturitate emoțională (Friedman)	-1.80	-0.246	-1.85	0.068	10.49	0.001	0.371
Gen	0.64	0.029	0.30	0.764			
Vârsta	8.09	0.748	5.70	0.001			
Mediu de proveniență	-1.57	-0.067	-0.63	0.528			

Maturitate emoțională cel puțin medie								
Maturitate (Friedman)	emoțională	3.23	0.413	5.56	0.001	14.41	0.001	0.293
Gen		2.94	0.140	1.97	0.05			
Vârstă		2.22	0.216	2.93	0.004			
Mediu de proveniență		4.03	0.183	2.52	0.013			

Notă: B – coeficientul ecuației de regresie, β - valoarea standardizată a coeficientului din ecuația de regresie, t -valoarea testului t privind semnificația statistică a participării factorului la modelul linear de regresie, F – testul privind semnificația statistică a modelului, R^2 – mărimea efectului modelului.

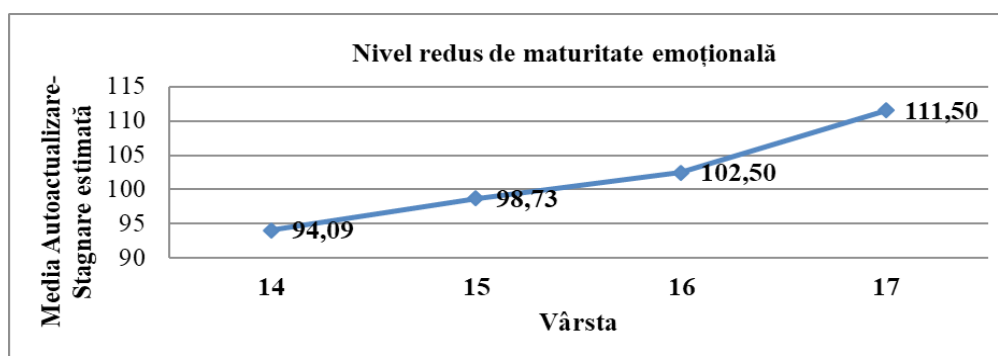


Fig. 7. Rezultatele la factorul Autoactualizare (ABCD-M) în funcție de vârsta subiecților

În cazul adolescenților cu nivel redus de maturitate emoțională, modelul este semnificativ statistic ($F=10.49$; $p<0.001$) cu o capacitate semnificativă de aproximare a valorii Autoactualizării pentru o mărime a efectului $R^2=0.371$, diferențierea fiind determinată de diferența de vârstă ($t=5.70$; $p<0.001$), în sensul că o diferență de un an determină o creștere în medie cu 8.1 unități de scor a Autoactualizării.

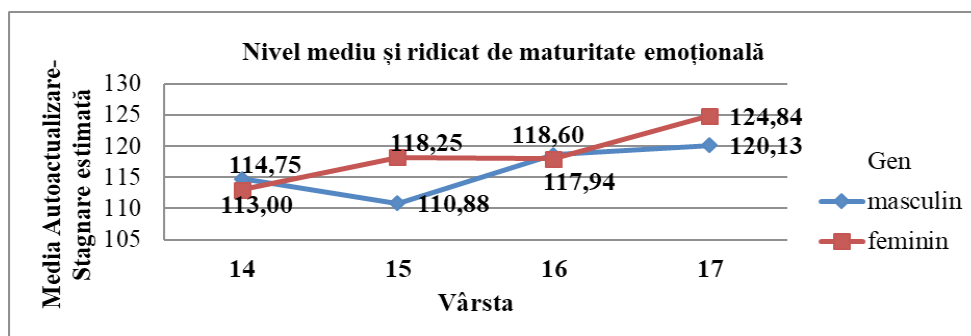


Fig. 8. Rezultatele la factorul Autoactualizare (ABCD-M) în funcție de vârsta și genul subiecților

În cazul adolescenților cu maturitate emoțională cel puțin medie, modelul este semnificativ statistic ($F=14.41$; $p<0.001$) cu o capacitate ridicată de aproximare a valorii Autoactualizării pentru o mărime a efectului $R^2=0.293$, diferențierea fiind determinată de scorul maturității emoționale (Friedman) ($t=5.56$ $p<0.001$) pentru care la fiecare creștere de o unitate a abaterii standard se obține o creștere 0.413 unități a Autoactualizării. Participarea semnificativă statistic a determinat și diferența de gen ($t=1.97$; $p=0.05$) în sensul unui nivel mai ridicat de Autoactualizare în cazul fetelor în medie cu 2.9 unități de scor, a vârstei ($t=2.93$; $p<0.01$), pentru care o creștere de un an determină o creștere în medie cu 2.2 unități de scor. Nivelul ridicat la acest factor indică un adolescent, care empatizează cu mai multă ușurință cu trăirile celorlalți, are o

dispoziție deschisă, poate să conțină afectiv alte persoane, este sensibil la problemele celorlalți și dornic de evoluție.

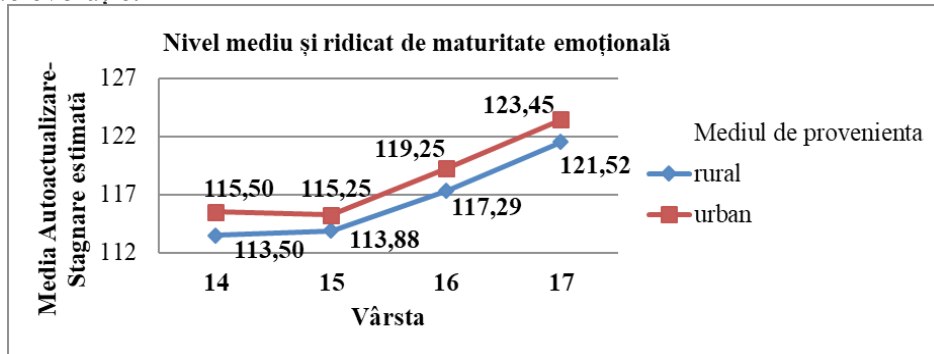


Fig. 9. Rezultatele la factorul Autoactualizare (ABCD-M) în funcție de vârsta și mediul de proveniență al subiecților

Diferența de mediu social, cu o participare semnificativă statistic ($t=2.52$; $p<0.05$) determină un nivel mai ridicat în cazul celor din mediul urban în medie cu 4 unități de scor a factorului Autoactualizare. Scorurile înalte caracterizează un adolescent, care abordează viața prin prisma motivațiilor de creștere personală, autonomie, inteligență, lucrând totodată pentru a-și îmbunătăți relațiile cu ceilalți.

Cu toate că cercetarea realizată a permis confirmarea ipotezei, au existat anumite limite, ținând cont de faptul că nu au fost măsurați toți factorii de personalitate (model Big Five), astfel, într-o viitoare cercetare urmează să se prezinte în detaliu concluziile cu privire la nivelul de dezvoltare al factorilor de personalitate în funcție de influența genului, vârstei și al mediului de proveniență al adolescenților.

Concluziile prezentei cercetări evidențiază faptul că vârsta reprezintă un factor major asupra relației dintre maturitatea emoțională și nivelul factorilor de personalitate, explicația fiind că pe măsură ce adolescenții înaintază în vârstă, datorită contextelor de viață, aceștia discriminează și înțeleg cu mai multă ușurință atât emoțiile proprii, cât și emoțiile și trăirile celor din jur, sunt empatici și percepțivi la nevoile celor din jur, fapt ce contribuie la dezvoltarea personalității. Un alt factor de influență este reprezentat de diferențele de gen, constatându-se că fetele au obținut un nivel mai ridicat al factorilor extraversie și autoactualizare, iar adolescenții de gen masculin au obținut un nivel mai ridicat la factorul conștiințiozitate. În privința factorului de context social (mediu de proveniență) s-a observat că adolescenții din mediul urban au obținut un nivel ridicat al factorilor conștiințiozitate și autoactualizare.

BIBLIOGRAFIE

1. ANAND, A., KUNWAR, N., KUMAR, A. Impact of different factors on Emotional Maturity of adolescents of Coed-School. *Journal of Social Sciences*. 2014, 3 (11), p. 17-19. ISSN 2319–3565. doi: 10.12691/ajap-9-1-5.
2. GOLU, M. *Fundamentele Psihologiei*, Vol. 1, Ediția a V-a. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 832 p. ISBN 978-973-725-857-1.
3. MUNTEANU, A. *Psihologia copilului și adolescentului*. Timișoara: Augusta, 2003. 289 p. ISBN 973-9353-21-5.
4. ȚUȚU, M. *Psihologia Personalității*. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 180 p. ISBN 978-973-932-5.

ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ¹

*Жанна Раку, проф., др. хаб.
Молдавский государственный университет*

PSYCHOSOCIAL ADAPTATION OF PUPIL IS THE ACTIVITIES OF A PSYCHOLOGIST IN THE SCHOOL

*Jana Racu, Dr. Hab., Univ. Prof.,
Moldova State University
ORCID:0000-0002-1775-6344
racujana@yandex.com*

CZU: 159.922.7

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p86-90

Abstract. The article is dedicated to the subject of child adaptation, which is very important in the process of his education at school, both in the context of psychological preparation and optimal social inclusion in the educational space. At all stages of learning process, this problem has its specifics and depends on the child's development at the previous stage, age and those objectives that must be achieved in the current period.

Of particular relevance is the psychologist's activity aimed at the early diagnosis of the individual characteristics of school adaptation. This makes it possible to organize psychological interventions by specialists in inadaptability situations of some children. In psychology, various diagnostic tools are developed in order to evaluate the adaptation levels of schoolchildren, which allows the teacher to form a complete picture of the situation and the causes of the difficulties the child faces in the learning process.

Keywords: Adaptation, maladjustment, school children, psychological readiness for school, psychologist, psychodiagnostics

Деятельность школьного психолога в современном образовании строго регламентирована и детально проработана в нормативных документах, а также в прикладных материалах по организации психологической работы в школе [1, 5, 9, 10]. Подчеркнем, что период существования Школьной психологической службы в Молдове, который охватывает более тридцати лет, позволил специалистам аккумулировать ценный опыт в этом направлении. Последний может распространяться и широко применяться психологами, работающими в учебных заведениях (начальной школе, гимназии и лицеи) [4, 6]. Вместе с тем, общество и все его сферы, интенсивно развиваются и изменяются, данные перемены и современные вызовы социума способствуют трансформациям и в образовательном пространстве.

В указанном выше контексте особенно актуальными становятся оптимальная психосоциальная адаптация современного школьника, и использование новых подходов в деятельности школьного психолога к реализации данного направления [12, 13].

Отметим, что процесс адаптации как универсальный биопсихосоциальный феномен в плане научного анализа содержит в себе, с одной стороны, элементы хорошо разработанные, а с другой - так и новые стороны, требующие своего теоретического и

¹ 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.

прикладного осмысления с учетом современных реалий. Это является особенно важным с точки зрения применения на практике актуальных тенденций, способствующих адаптации школьника и внедрения их в образовательную практику.

Школьная адаптация содержит в себе два базовых формата: как психологический (индивидуальный и личностный), так и социальный.

Отметим, что проблематика школьной адаптации ребенка очень важна для процесса и успешности обучения, в контексте его психологической готовности. На всех этапа она приобретает свою специфику в зависимости от развития и достижений ребенка на предыдущем этапе, возрастной группы и тех задач и особенностей, которые должны быть решены в его рамках.

Вместе с тем, важными являются индивидуальные и личностные черты школьника, поскольку адаптационные механизмы имеют и биологические предпосылки и основания. Кто-то из детей легче «приспосабливается», а кто-то в зависимости от ситуации и обстоятельств встречает в этом процессе определенные трудности. Чем старше становится ребенок, тем больше в адаптационные процессы включается предыдущий накопленный опыт, который может как позитивно, так и негативно влиять на динамику указанных процессов.

Существует и другой важный аспект указанной проблематики, который очень много обсуждается в контексте практического использования современных научных идей и подходов. Авторами отмечается так, называемая «зона» комфорта и важность выхода из нее, с точки зрения потребности в дальнейшем развитии индивида вне зависимости от его возрастной группы. Например, отметим, что «тепличные» условия, и организация учебного процесса максимально приспособленная или подстроенная под его участников на первый взгляд является основополагающим фактором для оптимального его осуществления. Однако особо подчеркнем, что необходимость появления трудностей для школьников при поступлении в школу или при переходе на новую ступень обучения способствует развитию механизмов адаптации и его дальнейшей социализации.

Например, в начальной школе при освоении учебной деятельности процесс адаптации, в целом, является одним из самых сложных. Отметим, что это новый этап систематического обучения, который предъявляет к ребенку много новых требований, ситуаций и условий, а также появление в жизни первоклассника нового «значимого» взрослого (педагога) и детского коллектива класса, т.е. всего того, что включает новое образовательное пространство со всеми его элементами. Такая позиция остается актуальной и на других ступенях обучения в контексте решения тех задач, на которые они ориентированы.

Сочетание и многообразие факторов, влияющих на адаптационные процессы у школьников в учебном заведении как раз и обеспечивают сложность этого этапа и являются на наш взгляд необходимыми и важными в процессе социализации.

В связи с этим, особую актуальность приобретает с одной стороны своевременная психодиагностика уровня и индивидуальных особенностей школьной адаптации. На основе последней важна организация психологической интервенции специалистов в ситуациях выраженной дезадаптации [2, 3, 7]. В прикладном формате разработаны диагностические тесты, которые позволяют оценить уровни адаптации школьников и иметь педагогу, полную картину ситуации и причин, которые на первый взгляд могут быть не очевидными в тех трудностях которые встречает ребенок. Наиболее продуктивной в этом направлении является Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймона. (СПА) [8]. Данный тест направлен на выявление особенностей адаптации личности через такие интегральные показатели как сама «адаптация», и ряд тестов связанных с ней таких психологических качеств как «самоприятие», «прия-

тие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность» и «стремление к доминированию». Отметим, что широкое применение данного инструмента в разных классах позволяет психологу получить мониторинговые результаты школьников об успешности их адаптации в первые месяцы обучения. Особенно такие данные важны при смене цикла обучения – для школьников 5-го класса и для десятиклассников.

Кратко представим аргументы о важности использования данной методики, поскольку предлагаемые в ней для оценивания шкалы характеризуют в целом психологическое благополучие ребёнка его «пребывания» в школьном учреждении, что особенно важно для успешности обучения. При диагностике состояний школьной адаптации или дезадаптации первостепенным становится выявление у ученика особенностей его представления о себе. Последние активно перестраиваются в возрастные критические периоды развития, а также в проблемных ситуациях, которые побуждают ребенка, подростка и старшеклассника к переоценке себя и своих возможностей и способностей. Данный инструментарий более предназначен для подросткового и юношеского возрастов. Психологическая адаптированность и выраженность ее результатов должны сопоставляться с объективными показателями, такими как успеваемость, позиция ученика в системе межличностных отношений в классном коллективе. Это позволяет выявить адекватность полученных данных с помощью указанной шкалы и правильность их трактовки и интерпретации, что очень важно с точки зрения дальнейшей работы психолога с данными школьниками. Например, одни и те же индексы (очень высокие), в одном случае могут быть вполне адекватными (для учащихся с хорошей успеваемостью и «популярных» в классе) или, в другом случае – завышенными показателями (для школьников с индивидуальными особенностями личностного реагирования на свои пробелы в учебе и реальную практику деятельности и отношений со сверстниками, т.е. о компенсаторных тенденциях в отношении к себе самому в связи со строгими требованиями действительности). За ситуациями, когда школьники имеют низкие индексы по социальной–психологической адаптации могут стоять также совершенно различные причины. Например, это может быть реакцией на неуспех в учебе или, неблагополучие в контактах, взаимодействии и отношениях со сверстниками и т.д. [11].

В продолжение перечислим шкалы, которые оцениваются по указанной методике, тем самым являясь тесно связанными с адаптативностью как в узком (школьная среда), так и широком смысле (все многообразие жизненных ситуаций, в которых оказывается ребенок):

1. адаптация – дезадаптация;
2. приятие – неприятие себя;
3. приятие других – конфликт с другими;
4. эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность) – эмоциональный дискомфорт (тревожность, беспокойство или, напротив, апатия);
5. интернальность ожидание внутреннего контроля (ориентация на то, что достижение жизненных целей зависит от себя самого, акцентируются личная ответственность и компетентность) – экстернальность, т.е. ожидание внешнего контроля (расчет на «толчок», «стимул» или поддержку извне, пассивность и несамостоятельность в решении жизненных задач);
6. стремление к доминированию – зависимость от других;
7. «уход» от проблем.

Измеряемые параметры в целом отражают особенности адаптации учащихся, их диагностика сообщает школьному психологу информацию об учениках группы риска по указанным выше характеристикам. Для более полной картины по данной проблематике

и конкретизации специфики и причин дезадаптации школьников в указанном контексте необходимо обобщать информацию по результатам тестирований, наблюдений, бесед с учителями, родителями и т.д. Только комплексное обследование и систематизация всех данных позволяет понять факторы, провоцирующие дезадаптацию и наметить направления и формы работы по психологической интервенции с детьми с низкой школьной адаптацией.

Особую актуальность приобретает индивидуальный подход к каждому ребенку в контексте дальнейшей организации психокоррекционных мероприятий. Дополнительными источниками в указанном случае могут стать и результаты тестирования этих школьников по таким характеристикам как тревожность, самооценка, социометрический статус, агрессивность и многие другие черты, которые напрямую или косвенно влияют на особенности и уровень адаптации.

С учетом детальной диагностики и составления психологического портрета школьников указанная работа может быть организована более эффективно. Однако в данном контексте важно отметить, что школьный психолог может и должен опираться на уже существующие наработки и готовые программы в указанном направлении, т.к. они имеют универсальный характер и в них уже предусмотрена та проблематика и те трудности, с которыми чаще всего встречаются и сталкиваются неуспевающие учащиеся с низкой школьной адаптацией. Разработка программы психологической интервенции для работы с проблематикой школьной дезадаптации должна ориентировать на критерии продуктивности и оптимальности в ее реализации.

В прикладном формате разработаны задания, упражнения и различные приемы, позволяющие преодолевать многочисленные трудности, которые встречается ребенок в процессе обучения. Вместе с тем, необходимо особо подчеркнуть, что одна из ошибок при работе с низкой адаптацией или коррекции дезадаптации – это направленность на устранение проявления симптомов и реакции школьника. Например, если ребенок проявляет агрессию, то наказание и порицание за это со стороны учителя (особенно перед всем классом) не достигнет желаемого результата, а наоборот, ее обострит ситуацию.

В рамках оказания помощи желательно ориентироваться, раскрывать и поддерживать потребности детей на их самоутверждение социально приемлемыми способами (выявлять их способности и интересы, а также предлагать заниматься школьникам интересными делами и т.д.).

Психологическая интервенция не должна ограничиваться групповыми или индивидуальными занятиями психолога и детей. Работа должна осуществляться в тесном контакте с педагогами, родителями и другими специалистами образовательного учреждения. Так, психолог составляет рекомендации и индивидуальный план развития ребенка, а родители следят за соблюдением его рекомендаций дома: оказывают помощь при выполнении домашних заданий, в усвоении знаний, контролируют выполнение уроков, разбирают пропущенный или непонятный материал. Роль педагога помочь ученику во время уроков - в классе, постараться создать ситуации для его успеха, следить за благоприятным психологическим климатом в коллективе детей, а также по возможности учитывать индивидуальные и личностные характеристики «проблемных» учащихся.

Подводя итоги краткого обзора специфики работы школьного психолога в направлении психосоциальной адаптации у учебном заведении подчеркнем, что эта проблематика требует индивидуального подхода к ребенку и учет, его возрастных и индивидуально-личностных особенностей, установления проявления и причин дезадаптации, а также учет всех условий образовательного пространства и его участников.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. БИТЯНОВА, М. Р. *Организация психологической работы в школе. Практическая психология в образовании*. Москва: Генезис, 2000.
2. БУРМЕНСКАЯ, Г. В. *Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков*. Москва, 2002.
3. БАЧКОВ, И. В. *Групповые методы в работе школьного психолога: учебно-методическое пособие*. Москва: Ось-89, 2009.
4. ЗАБРОДИН, Ю. М. *Психологическое консультирование*. Москва: Эксмо, 2010.
5. Изотова, Е. И. *Психологическая служба в образовательном учреждении: учебное пособие*. Москва: Академия, 2008.
6. КАРАНДАШЕВ, В. Н. *Психология: введение в профессию: учебное пособие*. Москва: Смысл, 2005.
7. КОВАЛЬ, Н. А. *Психология семьи и семейной дезадаптивности: учебное пособие*. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2007.
8. *Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймона*. https://elenamatichina.ucoz.net/metodika_diagnostiki_socialno-psikhologicheskoy_ad.pdf
9. ОВЧАРОВА, Р.В. *Практическая психология образования: учебное пособие*. Москва, 2008.
10. *Психологическая служба в современном образовании: Рабочая книга*. Под редакцией И. В. Дубровиной. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
11. ТУТУШКИНА, М. К. *Психологическая помощь и консультирование в практической психологии*. Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 1999.
12. ХУХЛАЕВА, О. В. *Школьная психологическая служба. Работа с родителями*. Москва: Генезис, 2008.
13. ШАРАПАНОВСКАЯ, Е. В. *Психолог образования: личность и профессионализм: учебное пособие*. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2007.

VIOLENȚA DE GEN. STRUCTURA RELAȚIEI PATOLOGICE

*Svetlana Gonța, studentă, ciclul licență,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău*
*Tatiana Roșca, asistent universitar, drd.,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău*

GENDER VIOLENCE. THE STRUCTURE OF THE PATHOLOGICAL RELATIONSHIP

*Svetlana Gonța, stud.,
Free International University of Moldova, Chișinău
arsenesveta@mail.ru*
*Tatiana Roșca, PhD student, Asst. Prof.,
Free International University of Moldova, Chișinău*
ORCID: 000-0003-4318-6610
tatianarosca37@gmail.com

CZU: 305:316.36

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p91-100

Abstract. The daily news, being more and more numerous, undoubtedly reveals the fact that the family is not always a „safe place”, where you can find care, protection, support, comfort and emotional warmth, but, on the contrary, it could prove being a dangerous environment full of tension and violence and in some cases even becoming the scene of serious crimes. The work focuses on the violence that takes place inside the family walls and takes place outside any type of social control and public security, representing the abusive behavior of one or both partners, in an intimate couple relationship. This takes many forms, such as: mistreatment, sexual abuse, physical aggression, threats of aggression, intimidation, control, harassment, psychological violence, neglect, deprivation of economic means. In this context, we tend to mention that violence against women is a transcultural phenomenon, present in all geographical locations (small or big cities), social strata and different ethnic groups, and it is universally spread in all cultures of developed and developing countries.

Keywords: violence, abuse, couple, codependency, affective dependency, freedom.

Introducere

Conform Declarației Națiunilor Unite pentru eliminarea violenței, violența pe bază de gen împotriva femeilor este ansamblul de violențe exercitate asupra femeilor în toate etapele vieții lor, în orice context privat sau public, efectuat de oameni cunoscuți, necunoscuți sau de instituții, care provoacă vătămare/suferință fizică, sexuală sau psihologică [după 5].

Convenția de la Istanbul din anul 2011 este primul instrument internațional obligatoriu din punct de vedere juridic cu privire la prevenirea și combaterea violenței împotriva femeilor, precum și combaterea violenței domestice. Elementul principal este de a recunoaște că violența împotriva femeilor este o formă de *încălcare a drepturilor omului* și de discriminare. Convenția prevede, de asemenea, protecția copiilor martori ai violenței domestice și impune, printre altele, incriminarea mutilării genetice feminine.

Potrivit cercetătoarei E. Reale, violența de gen nu depinde de devianțele sociale, nu poate fi justificată prin prezența unei patologii și nu poate fi înțeleasă ca un „conflict de cuplu” clasic, ci, în esență, ca fenomen legat de inegalitatea puterii pentru care violența devine o modalitate al omului să stabilească „relații ierarhice și de dominație” [5, p. 89-124]. Cercetătoarea ne amintește că prima reformă a legii privind familia datează din anul 1975, iar până la acea dată așa-numitul „pater familias” avea voie să lovească soția, precum și copiii lui în scopuri

„educative”, iar așa-numita „crimă de onoare” s-a soldat cu pedepse ușoare. Abia în anul 1996, sistemul juridic global a recunoscut violul ca infracțiune împotriva persoanei și nu împotriva moralității, așa cum era calificat. Adăugăm că legea divorțului datează din 1970, iar hărțuirea este considerată infracțiune doar din anul 2009. Totuși, din nefericire, statisticile furnizate despre maltratarea gravă a femeilor demonstrează că legea, oricât de necesară și utilă pare, nu a fost capabilă să aducă schimbări substanțiale în comportamentul uman.

Raportul lui Rashida Manjoo, raportor special al ONU pentru violența pe bază de gen, relatează că la nivel mondial 54% din cazurile de feminicid au ca făptuitor un partener sau fost partener și doar 4% din cazuri au un făptuitor necunoscut victimei [după 3]. Pe lângă aceasta, majoritatea cazurilor de violență nu sunt raportate, iar violența domestică nu este întotdeauna percepută ca crimă, fiindcă victimele sunt în mare parte dependente din punct de vedere economic de cei care exercită violența asupra lor, iar statul de multe ori nu oferă răspunsuri adecvate și suficiente.

Rezultate și discuții

În anul 2002, OMS a realizat o clasificare a tipurilor de violență pe baza caracteristicilor pe care le poartă autorul faptei violente:

1. *violență autoprovocată*: comportamente suicidale și auto-abuzive (auto-mutilare etc.);
2. *violența interpersonală*: în familie, între parteneri și comunitate (violență între indivizi fără grad de rudenie);
3. *violența colectivă*: comportament violent comis de membrii unui grup împotriva membrilor altor grupuri, din motive politice, sociale și economice.

Violența pe bază de gen poate avea forme diferite în raport cu locurile unde se manifestă predominant:

- *violența domestică* se referă la relațiile private, de conviețuire între bărbați și femei;
- *violența socială* privește toate domeniile conviețuirii publice și, de asemenea, sfera de muncă;
- *violența culturală și ideologică*, care ține atât de domeniul public, cât și de cel privat [5, p. 89-124].

În acest studiu, vom examina violența domestică în toate formele ei de manifestare și ținem să menționăm că violența împotriva femeilor este un fenomen transcultural, prezent în toate locațiile geografice (orașe mici sau mari), păturile sociale și grupurile etnice diferite. Violența este răspândită universal în toate culturile țărilor dezvoltate și în curs de dezvoltare.

În cazul violenței domestice, toate formele de violență împotriva femeilor pot fi întâlnite în mod combinat:

- violența sexuală;
- violența fizică: loviturile cu pumnii, picioarele, palmele, arsurile, mușcăturile, scuipatul, târâitul, tragerea de haine/păr, sufocarea, lovirea cu arma sau obiecte, închiderea în casă/cameră, reținerea fizică, restricțiile puternice și controlul rigid al modului de îmbrăcare;
- violența verbală: insulte, amenințări, acuzații false, care tind să afecteze stima de sine, imaginea femeii, mediul său social și familia;
- violența materială: se manifestă asupra obiectelor și lucrurilor;
- violența psihologică: critica, ridiculizarea nevoilor, inclusiv a celor emoționale, intimidare, umilire, devalorizare, comentarii sarcastice, comportamente de control pasive/agresive, hărțuire, amenințări cu auto-vătămarea sau vătămarea altora, bătaia de joc, amenințări de vătămare împotriva oamenilor dragi, animalelor și lucrurilor, amenințări de a lua copiii, expresii exagerate de gelozie, presiuni psihologice (spălarea creierului și alte tipuri de manipulări psihologice), posesivitate exagerată, controlul asupra activităților zilnice;

- violența și abuzul socio-relațional: comportamente care tind să izoleze femeia de contextul socio-relațional și familial;
- violență și abuz economic, precum și cea privind munca;
- violență și maltratare asistată: este o formă de maltratare indirectă față de copiii/minori/adulți care sunt martori la violența fizică, verbală, psihologică, economică precum și la acte sexuale;
- hărțuirea: comportamentele care includ urmărirea, apeluri telefonice constante, amenințări la locul de muncă, la adresa membrilor familiei, hărțuirea stradală etc.

Termenul „violență domestică” este de obicei considerat un subsansamblu al violenței care există în familie, între soți.

Și deși toate formele de violență în familie sunt dăunătoare, violența domestică, înțeleasă ca violență comisă de un partener (violența partenerului intim), este cea mai răspândită și implică cele mai grave consecințe asupra sănătății și vieții atât a femeilor, cât și a copiilor.

Caracteristicile violenței domestice sunt [2, p. 45-66]:

- este săvârșită în cadrul unei relații de cuplu, în familie;
- este prezentă violența verbală și psihologică (devalorizare);
- este prezentă violența fizică, amenințările și impunerea relațiilor sexuale, obținute cu violență fizică sau cu șantaj psihologic sau material;
- violența sexuală se repetă în timp și tinde să devină cronică;
- este o experiență continuă de abuz fizic, psihologic și/sau sexual, care tinde să devină cronică;
- limitează semnificativ libertatea individuală a femeilor și accesibilitatea acestora la resurse;
- este deosebit de periculoasă atunci când femeia este izolată de sprijin (familie, prieteni, colegi de muncă);
- este greu recunoscută de femeia însăși și de contextul social că ceea ce se petrece este „violență”;
- creează grave probleme de sănătate mentală și fizică femeilor atât pe termen scurt, cât și pe termen lung;
- constituie un factor de risc pentru violența împotriva copiilor, direct și indirect (fizic, psihologic, sexual).

Cele mai cunoscute și frecvente forme de violență domestică sunt:

Maltratarea

În 1992, „Sindromul femeii bătute” a fost inclus în cadrul Tulburării de stres post-traumatic, pentru a fi utilizat în domeniul criminalistic de către avocații care apărau drepturile femeilor, care, în urma unui prelungit abuz în cadrul relației de cuplu, și-au ucis partenerul violent, pentru a întrerupe cercul de violență la care au fost supuse [1, p. 90]. Acest sindrom se încadrează în categoria „victimă în rol de apărare” sau „victimă în rol de criminal” și se caracterizează prin reacții intense de tip „atac-fugă”, ca răspuns la experiențele traumatice repetate, legate de acțiunile violente ale partenerului. În acest caz, uciderea partenerului ar trebui considerată ca o încercare finală și disperată de a pune capăt ciclului de violență fizică și psihologică la care a fost supusă sistematic femeia și care a încercat anterior să facă față în diferite moduri (negarea, minimizarea și raționalizarea violenței suferite sau amenințate). Prin urmare, fapta penală este încadrată drept consecință a unui proces în care s-a dezvoltat o condiție de „neputință învățată” și fiind comparată cu o reacție extremă de autoapărare.

În prezent, DSM-5 a inclus maltratarea printre *Problemele de maltratare și neglijență a adultului* și distinge trei categorii:

- *violența fizică exercitată de către soț sau partener*, care trezește frică semnificativă în partener prin împingere, palmuire, smulgerea părului, mușcare, lovirea cu piciorul, lovirea cu pumnul sau cu un obiect, arderea, otrăvirea, folosirea unei arme etc.;
- *violența sexuală a soțului sau partenerului*: acte sexuale forțate sau constrânse împotriva partenerului intim. Este posibil să fie implicată și violența fizică sau constrângerea psihologică pentru a obliga partenerul să se angajeze într-un act sexual împotriva voinței lui. Aceasta include acte sexuale cu un partener intim, care nu și-a dat consimțământul;
- *neglijarea soțului sau a partenerului*: orice act ofensiv și omisiv, inclusiv prin privarea partenerului, care este dependent de el, de îngrijirea de bază, care provoacă daune fizice sau psihologice pentru acesta din urmă. Această categorie este utilizată în contextul în care un partener este extrem de dependent de celălalt (incapabil să aibă grijă de sine, din cauza limitărilor fizice substanțiale, psihologice/intelectuale sau culturale);
- *abuzul psihologic asupra soțului sau partenerului*: acțiuni verbale sau simbolice ale unui partener, care provoacă un prejudiciu semnificativ celui alt. Acestea includ: cearta sau umilirea, interogarea, împiedicarea accesului la asistență medicală, impunerea de restricții nejustificate în accesarea resurselor economice, amenințarea cu bătăi sau cu violență sexuală, amenințarea că va răni victima sau va răni persoanele dragi victimei sau lucrurile la care ține victima, amenințarea că va limita libertatea de mișcare, că va izola victima de familie, prieteni sau de alt sprijin social, precum și manipularea victimei făcând-o să creadă că este ne bună.

Scenariul abuzului

Condiția în care trăiește victima abuzului domestic este una de stres constant, fiindcă aceasta trăiește cu frica constantă de a greși, de a spune sau de a face ceva care ar putea declanșa reacția violentă a abuzatorului. Ea se simte nesigură și neputincioasă în propria ei casă, este neliniștită pentru sine și pentru copiii săi, are probleme cu somnul și digestia. Înjurăturile, umilintele și amenințările, care preced sau însoțesc adesea violența fizică, afectează zi după zi stima de sine, fac victima să fie pasivă, incapabilă de a lua decizii, devine depresivă până la sinucidere. În general, după un prim episod de abuz, violența domestică urmează un model cu faze repetate, ceea ce duce la intensificarea violenței [1, p. 90].

Aceste tipuri de relații urmează un scenariu foarte specific care se repetă rigid, de fiecare dată în timp și care permite menținerea violenței în managementul relației, crescându-i treptat nivelul și severitatea. La început femeia este bătută sau abuzată de partenerul ei și în consecință ea ajunge la momentul în care să ia în considerare ipoteza unei separări.

După care urmează așa-numita „lună de miere” imediat ce a trecut atitudinea rece, capricioasă și distantă a partenerului care maltratează. Partenerul violent, temându-se de a suferi o despărțire de partener, își cere iertare și promite că nu se va mai întâmpla, dar, în realitate, încearcă să reaprindă în partenerul său acea simbioză iluzorie trăită în faza îndrăgostirii și își valorifică empatia pentru a-și înțelege nevoile și a le satisface într-un mod instrumental.

Victima care se află într-o situație de tensiune și suferință este dispusă să iasă din acea condiție stresantă și, prin urmare, acceptă să-l ierte, în speranța că episodul violent nu se va mai repeta niciodată în viitor. Ea nu realizează că, în schimb, iertarea ei va fi interpretată de partenerul violent ca un act de acceptare implicită a violenței.

Iertarea partenerului violent întărește credința făptuitorului în corectitudinea acțiunilor sale agresive și, prin urmare, se va simți din nou îndreptățit să le repete. De fapt, partenerul abuziv, după un timp, se simte împuternicit de situația precedentă și își va asuma dreptul de a repeta comportamentul abuziv, reactivând același ciclu de evenimente.

După actul violent, tensiunea începe să crească din nou și odată cu ea crește și frica. Victima este izolată de suportul social și emoțional, precum și de toate resursele care i-ar putea

permite să se despartă de el: respectul de sine, mândrie, carieră, bani, prieteni, familie. Atunci când partenerul este dependent și nu poate pune capăt relației, făptuitorul crește gravitatea din când în când a acțiunilor sale violente. Prin urmare, se construiește cercul vicios, care păstrează ciclul violenței [3, p. 23-78].

Atât violența fizică, cât și cea psihologică provoacă întotdeauna daune sănătății mentale a femeilor, pentru că:

- reduce semnificativ stima de sine, deteriorează imaginea de sine, induce sentimente de vinovăție, pentru că victima nu a putut gestiona relația, induce un sentiment de incapacitate de a nu fi știut să se opună și sentimente de inferioritate față de alte femei, care în schimb sunt respectate;
- dezvoltă o experiență de vulnerabilitate și slăbiciune, pentru că nu a putut să se apere;
- induce izolarea familială și socială;
- creează un teren favorabil pentru dezvoltarea tulburărilor mentale, în special a depresiei.

Hărțuirea

Termenul anglo-saxon pentru hărțuire „*stalking*” se referă la acțiunile repetate de tip persecutor, întreprinse de partenerul violent, în special de fostul partener, prin intermediul comportamentului vexatoriu, cum ar fi: amenințările, urmărirea, actele dăunătoare continue, care produc persoanei care devine victimă un profund disconfort psihic și fizic și un sentiment constant de groază. Relația dintre hărțuitor și victimă se caracterizează prin aspectul „forțat” și „controlat”, întrucât hărțuitorul controlează viața de zi cu zi a victimei, inducându-i o stare continuă de alertă, cauzată de un sentiment de pericol. De obicei, femeile sunt mai expuse decât bărbații la hărțuire.

Legea privind infracțiunea contra libertății morale pedepsește cu închisoare de la șase luni la cinci ani pe oricine, care amenință sau hărțuiește, cu un comportament repetat, pe cineva, aduce victimei o stare severă de anxietate sau frică pentru siguranța proprie sau pentru siguranța unei rude apropiate sau a unei persoane legate de aceasta prin relație afectivă, în definitiv, forțază persoana să-și modifice obiceiurile de viață.

Gaslighting

Printre tipurile de violență mai puțin cunoscute se numără „*gaslighting-ul*”, care este un tip subtil de violență psihologică, în care victima trece printr-o manipulare foarte inteligentă, care o face chiar să se îndoiască de ea însăși. Este un tip de violență foarte dificil de identificat, fiindcă agresorul se comportă într-un mod aparent amabil, gentil, disponibil și util.

Conform specialiștilor, sociopații folosesc frecvent tactici de *gaslighting*. Sociopații transgresează în mod constant legile și convențiile sociale și îi exploatează pe ceilalți. Aceștia sunt de obicei și mincinoși credibili, care neagă în mod constant orice faptă greșită. Unele victime ale sociopaților își pot pune la îndoială chiar propria percepție.

Termenul *gaslighting* este preluat dintr-o piesă de teatru din 1938, scrisă de Patrick Hamilton, unde se relatează despre un bărbat care își scoate din minți partenera, făcând ca obiectele să dispară, stingând luminile și apoi făcând-o să creadă că toate acele lucruri nu s-au întâmplat niciodată.

Astfel, agresorul și victima sunt aproape întotdeauna parteneri sau rude apropiate, iar motivul cel mai frecvent de *gaslighting* este infidelitatea, fiindcă partenerul infidel justifică minciunile legate de trădare, modificând inconsecvențele care ies din țesătura realității paralele pe care el a construit-o și a menținut-o.

Gaslighting-ul constă, de fapt, într-un proces de manipulare, care se realizează în diferite faze. Prima fază este cea de distorsionare a comunicării. Agresorul folosește influența pe care o are asupra victimei, pe baza relației afective care îi unește, acesta insinuând informații false

în mintea acesteia, îi pune la îndoială certitudinile și în felul acesta o induce, pas cu pas, în a se îndoii de sine, despre ceea ce crede, despre ceea ce percepe și despre ceea ce gândește.

În a doua fază, victima este neîncrezătoare, adică nu crede în ceea ce se întâmplă, dar este și dezorientată pentru că nici măcar nu crede în ceea ce agresorul încearcă să o facă să creadă. După care încearcă să se apere, păstrându-și integritatea mentală și căutând un dialog cu partenerul abuziv pentru a găsi o înțelegere, dar, în cele din urmă, victima devine convinsă că agresorul are dreptate, astfel încât să renunțe și să dezvolte un sentiment de nesiguranță, vulnerabilitate și dependență. Acesta este stadiul depresiei, unde violența psihologică atinge apogeul și devine cronică, deoarece victima începe să creadă cu adevărat versiunea realității propusă de făptuitor, mergând chiar până la momentul în care să-l idealizeze pe acesta din urmă.

Breadcrumbing

Un alt tip de abuz psihologic puțin cunoscut, dar practicat (sau suferit) frecvent în relațiile romantice din vremurile noastre este „*breadcrumbing-ul*”. Acesta constă într-o formă „sadică” de manipulare psihologică, care nu se implementează doar în sfera afectiv-sentimentală, dar și în cea profesională.

În engleză termenul „*breadcrumbing*”, în contextul prezent, se referă la practica de a răspândi „semne de interes” față de o persoană, fără a fi cu adevărat interesat. Cei care adoptă acest tip de abuz psihologic sunt oamenii care au nevoia de a cataliza atenția celorlalți asupra propriei persoane și de a colecta confirmări din partea altora pentru a le ridica stima de sine, fiind în realitate foarte scăzută. Astfel, persoana care trimite „semnale de interes” false către o persoană, în realitate, nu are intenția de a fonda o relație serioasă, ci doar de a provoca sentimente de frustrare și suferință victimei [1, p. 90].

Plăcerea de a putea influența stările mentale ale celorlalți și sentimentul de a deține controlul asupra unei ființe umane hrănesc orgoliul acestor persoane care nu sunt sigure de ele și care nu sunt capabile să se implice personal într-un mod matur și echilibrat.

Violența asupra identității

Violența asupra identității înseamnă a priva victima pentru totdeauna de propria sa identitate, a-i strica viața pentru totdeauna.

Daunele aduse feței unei persoane și corpului în întregime, arzându-le fața cu acid sau cu foc, sau desfigurând-o cu obiecte tăioase, înseamnă a distruge identitatea acesteia, astfel încât nimeni să nu mai poată vreodată să intre în relație cu ea.

Cea mai des în acest scop este folosită tactica *stropirii cu acid*, care constă în utilizarea acidului sulfuric de către agresor, pentru a desfigura fața și corpul partenerului, care a îndrăznit să spună „nu” sau care dorește separarea. Acest tip de violență provoacă răni psihologice și fizice deosebit de profunde pentru sănătatea psihofizică viitoare a victimei.

Femicidul

Femicidul este adesea considerat ca fiind sfârșitul unei escaladări de violență și/sau hărțuire cu caracter fizic. Datele statistice indică o frecvență ridicată a abuzurilor anterioare.

În general, există contexte familiale cu un risc ridicat de evaluare dramatică a situației deja existente:

- conflicte familiale frecvente și continue, caracterizate prin amânări, evitări, amenințări, intoleranță, abuz fizic și psihologic;
- abandon real sau temut;
- lipsa de norme;
- substratul subcultural violent și precaritatea mediului de existență;
- tulburări psihopatologice.

Factori de risc

Specialiștii ce au cercetat violența în cuplu afirmă că violența în relații nu este determinată de o singură cauză, ci de o serie de elemente care interacționează între ele la diferite niveluri.

Factorii individuali

- *tabloul psihopatologic și personalitatea*

Probleme psihopatologice particulare, cum ar fi tulburările de personalitate antisocială, borderline, narcisistă etc., pot duce la construirea unor relații de dependență patologică, în care se acționează adesea conform unei dinamici disfuncționale și violente;

- *experiența de violență suferită în copilărie ca victimă sau martor*

Mai multe studii sunt de acord cu faptul că există o corelație semnificativă între bărbații care au fost victime sau martori la violență în copilărie, în special în contextul familial sau social și frecvența în a adopta un comportament agresiv și violent față de partenerul lor;

- *situațiile stresante și abilitățile slabe de gestionare a stresului*

Cercetările arată o corelație între violență și factorii de stres, cum ar fi șomajul, supra-solicitarea etc.;

- *alcoolismul și consumul de droguri*

Femeile care se află într-un cuplu cu bărbații care consumă substanțe psihotrope și, în special, alcool sunt expuse riscului de violență din partea partenerului lor, chiar dacă utilizarea acestor substanțe este adesea folosită de bărbat pentru a-și justifica comportamentul violent. Chiar și acest factor nu poate fi considerat ca fiind singura cauză a violenței, ci ca un element care declanșează un răspuns violent în cadrul unei relații unde există deja alte elemente de risc.

Factori socio-demografici, socio-economici și socio-culturali

Sunt deosebit de relevanți factorii precum o diferență de vârstă semnificativă între bărbatul și femeia care au întemeiat cuplul, vârsta tânără a femeii, prezența copiilor, șomajul unui partener și un venit familial scăzut. Din punct de vedere statistic, violența este mult mai frecventă în cuplurile cu parteneri de diferite naționalități.

Factori legați de structura relațională a nucleului familial

- Un cuplu cu puțină deschidere către ceilalți, fără activități sociale și ludice în afara casei, nu beneficiază de niciun fel de confruntare cu lumea exterioară, prin urmare, nu numai că nu are posibilitatea de a se reînnoi, dar asigură și posibilitatea de a continua să repete tiparele comportamentale violente dezvoltate în interior, deoarece nu sunt nici identificate, nici denunțate de prieteni sau de rude.
- Când sprijinul reciproc nu este prezent în cuplu, conflictul este la ordinea de zi, deoarece fiecare partener va interpreta lipsa de disponibilitate a celuilalt ca o lipsă de afecțiune.

Factorii care indică lipsa de sprijin în cuplu sunt:

- gestionarea neprietenoasă a banilor;
- atitudine critică neconstructivă din partea partenerului;
- durata relației.
- Într-o gospodărie în care „puterea” privind funcțiile și sarcinile gospodărești nu este distribuită în mod democratic, iar repartizarea puterii de decizie este întotdeauna atribuită doar unei persoane cu puține posibilități de schimb, există riscul violenței. Această rigiditate în sistemul de distribuție a rolurilor și a puterii creează conflicte antagoniste, care dau naștere cu ușurință la reacții deosebit de violente.

Factorii asimetriei relaționale se referă la:

- împărțirea muncii casnice;
- gradul de satisfacție a partenerului în ceea ce privește împărțirea angajamentelor și a sarcinilor casnice;
- gradul de influență asupra deciziilor semnificative ale partenerilor;
- gradul de control suferit de unul dintre parteneri din partea celuilalt partener.
- Sistemul familial în care femeia joacă un rol de supunere în fața partenerului său și își vede figura feminină devalorizată, mai ales în sfera socială, ridică probabilitatea reacțiilor violente nu numai între parteneri, ci și asupra copiilor.

Factorii mentalității patriarhale în cuplu sunt:

- viziunea patriarhală tradiționalistă asupra cuplurilor și femeilor;
- viziunea valorizată a femeii;
- agresivitatea față de copii [4, p. 11-59].

Consecințele violenței domestice

Femeile care sunt victime ale violenței domestice au nevoie de mult mai multe intervenții de îngrijire a sănătății decât femeile care nu trec prin așa ceva.

Femeia care a suferit de violență este adesea nevoită să meargă la urgență pentru că a fost rănită sau arsă, are vânătăi, fracturi, leziuni, a luat boli venerice de la partener și trebuie să facă avort, ca urmare a agresiunii fizice violente.

Cele mai frecvente și cele mai grave consecințe psihologice pe care femeile le dezvoltă ca urmare a abuzului în cadrul cuplului este tulburarea de stres posttraumatic (PTSD), care poate lua forma unui sindrom posttraumatic complex.

Traumatismele craniene pot provoca, de asemenea, afectarea funcțiilor cognitive, ca urmare a loviturilor suferite, provocând la femei tulburări ale atenției și memoriei și o încetinire ideo-motorie. Potrivit Organizației Mondiale a Sănătății, efectele violenței domestice sunt de mai multe tipuri:

- sindromul durerii cronice (fibromialgie);
- pubalgia;
- leziuni abdominale;
- fracturi;
- vânătăi și alte semne de lovituri;
- tulburări gastrointestinale;
- bolile cu transmitere sexuală.

Totuși, ce ține un cuplu violent împreună, în ciuda disconfortului simțit de parteneri?

Dependența afectivă

Dependența afectivă se încadrează în categoria mai largă a noilor dependențe, unde obiectul dependenței este reprezentat de comportamente sau activități care reprezintă o parte integrantă a vieții de zi cu zi. La unele persoane, un astfel de comportament poate căpăta caracteristici patologice până la punctul de a invalida însăși existența subiectului și sistemul său de relații, provocând astfel consecințe foarte grave. Când iubim obsesiv, acest lucru duce la o suferință continuă, iar când obsesia este constantă în acțiunea și trăirea relației, ne aflăm în situația de a fi „dependenți afectivi”. Cu alte cuvinte, dependența afectivă este o trăsătură patologică care afectează sentimentele unei persoane și mai exact o patologie care perturbă fluxul natural al comportamentului iubitor.

Tipurile de dependență afectivă

În literatura de specialitate pot fi identificate diferite tipuri de dependență afectivă, printre care:

- *dependentul afectiv obsesiv*

Persoana nu poate renunța la un partener și nu-l poate lăsa să plece, chiar dacă acesta din urmă este indisponibil emoțional sau sexual, are frică de angajament, este incapabil să comunice, lipsit de iubire, distant, abuziv, dictatorial, egocentric, egoist, dependent de ceva din afara relației (hobby-uri, droguri, alcool, sex, o altă persoană, jocuri de noroc, cumpărături compulsive etc.);

- *dependentul afectiv codependent*

Acesta este un profil deosebit de comun. Este adesea caracterizat de un nivel scăzut de stimă de sine și nesiguranță, care determină o persoană să rămână atașată de partenerul său, manifestând un comportament codependent. Este o persoană permisivă, care are grijă de partenerul său într-o manieră totalitară, având tendința de a exercita un control pasiv-agresiv asupra celuilalt;

- *dependentul de relații*

Acest profil nu mai este îndrăgostit de partenerul său, ci este incapabil să-l lase să plece, să renunțe la el. Chiar dacă partenerul este agresiv, dependentul de relații este incapabil să renunțe la relație în principal din teama de a fi singur. Ceea ce simte această persoană poate fi descris ca: „Te urăsc, dar nu mă părăsi”;

- *narcisistul dependent de relații*

Narcisistul dependent de relații este concentrat pe a domina, seduce și manipula partenerul. El nu este pregătit să tolereze un disconfort considerabil, iar stima de sine scăzută este mascată de grandoarea sa. În plus, în loc să fie obsedat de această relație, el pare detașat și indiferent. El nu pare a fi deloc dependent de emoții. Rareori se poate observa dependența sa, dar dacă partenerul încearcă să îl părăsească, atunci el nu va mai fi indiferent, dimpotrivă, va intra într-o stare de panică și va folosi orice mijloc, pe care îl are la dispoziție pentru a prelungi relația, inclusiv folosirea violenței;

- *dependentul romantic*

El experimentează dependența cu mai mulți parteneri și este adesea confundat cu dependenței de sex. Spre deosebire de dependenței de sex, dependentul romantic menține o legătură, într-un fel, de tip afectiv cu fiecare partener, chiar dacă aceste relații sunt pasagere. Deși dependenței romantice se leagă în grade diferite cu diferiți parteneri, intenția lor nu este de a se angaja serios și profund cu niciunul dintre ei;

- *dependentul afectiv ambivalent*

Dependentul afectiv ambivalent suferă de o tulburare de personalitate evitantă. El/ea nu are probleme deosebite în a renunța la un partener, ci mai degrabă are multe probleme în a menține relația. El tânjește cu disperare după iubire și după intimitate, dar în același timp relația în sine îl îngrozește. Acest tip de dependență emoțională se împarte în mai multe subcategorii:

- *torch bearers*: sunt obsedați de oamenii care nu sunt disponibili. Acest lucru se poate întâmpla fără ca ei să efectueze vreo acțiune (suferință în tăcere) sau prin căutarea contactului cu persoana iubită. Acest tip de dependență se hrănește cu fantezii și iluzii. Este cunoscută și sub numele de „dragoste neîmpărtășită”;
- *sabotorii*: distrug relațiile atunci când încep să devină serioase sau ori de câte ori este percepută teama de intimitate. Acest lucru se poate întâmpla în orice moment, înainte sau după actul sexual, după ce s-a manifestat teama de angajament;
- *seducătorii respingători*: caută o persoană atunci când doresc un raport sexual sau companie. Atunci când se simt speriați sau în pericol, încep să respingă compania, sexul, afecțiunea, tot ceea ce îi face să fie neliniștiți. Dacă părăsesc relația sunt doar sabotori, dacă continuă să repete tiparul disponibil/nedisponibil, atunci sunt seducători respingători.

Concluzii

Violența pe bază de gen reprezintă o problemă majoră de sănătate publică, precum și o încălcare a drepturilor omului. Violența are efecte negative pe termen scurt și lung asupra sănătății fizice, mentale, sexuale și reproductive a victimei. Consecințele pot duce la izolare, incapacitatea de a munci, capacitatea limitată de a avea grijă de ea înșiși și de copiii ei. Copii, care sunt martori ai violenței, la rândul lor, pot suferi de tulburări emoționale și comportamentale. Prin urmare, efectele violenței de gen afectează bunăstarea întregii comunități.

BIBLIOGRAFIE

1. BENJAMIN, J. Legami d'amore. I rapporti di potere nelle relazioni amorose. Torino: Einaudi, 1988, p. 90. ISBN-13:9788870114362.
2. DANNA, D. Genocidio. La violenza contro le donne nell'era globale. Milano: Franco Angeli, 2007, p. 45-66. EAN: 9788889490297.
3. HIROGOYEN, M. F. Sottomesse. La violenza sulle donne nella coppia. Milano: Mondadori, 2004, p. 23-78. ISBN: 978-88-7543-242-3.
4. MILONE, M. Donne spezzate. La violenza tra le mura domestiche, Roma: Curcio, 2009, p. 11-59. EAN: 9788895049540.
5. REALE, E. Maltrattamento e violenza sulle donne. Milano: Franco Angeli, 2011, p. 89-124. EAN: 9788856836479.

NEVOILE PSIHOLOGICE ȘI EMOȚIONALE ALE PACIENTULUI CU CANCER

*Victoria Dașchevici, stud.,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău
Tatiana Roșca, drd., asist. univ.,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău*

PSYCHOLOGICAL AND EMOTIONAL NEEDS OF CANCER PATIENTS

*Victoria Dașchevici, stud.,
Free International University of Moldova, Chișinău
daschevicivictoria11@gmail.com
Tatiana Roșca, PhD student, Asst. Prof.,
Free International University of Moldova, Chișinău
ORCID: 000-0003-4318-6610
tatianarosca37@gmail.com*

CZU: 159.9:616-006-056.2

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p101-109

Abstract. The issue of psychological assistance strategies, which must be implemented to respond to the needs of the oncological patient, represents a relevant interest in medical psychology. The paper focuses on the area of emotional and psychological needs of the cancer patient, in the advanced stage of the disease, as precisely these types of needs are the most present in this phase and the most difficult to satisfy against the background of the difficulties to express and recognize them, for that it does not manifest itself through specific and clear bodily sensations, detected by clinical parameters or laboratory analyses. Therefore, as future psychologists, it is important to identify these needs and try to fulfill them, because they affect the quality of life and the physical condition of the person, also resulting from the fact that man is a complex system, which is why it must be treated through a bio-psycho-socio-spiritual approach, to take care of him in a holistic manner. And since the human being is a set of complex processes, which gives us the self-understanding that we cannot focus only on the pathological and biological aspects, it is necessary to concern ourselves with the person and not only with the disease.

Keywords: cancer, emotional needs, quality of life, oncological patient.

Introducere

Astăzi, mulți cercetători afirmă că încă nu putem concepe unitatea complexă a identității noastre, lucru care se datorează incapacității de a pune în aplicare sinergia corectă între științele naturale și cele sociale. Surprinzător, dar actualmente există încă gândirea bine stabilită a diviziunii între aceste două științe, concepute ca două entități separate și îndepărtate. Această concepție provine din dualismul dintre minte și corp, adică separarea acestor două subiecte, care a stat la baza dezvoltării culturilor științifice și umaniste. Totuși, chiar și Descartes, părintele dualismului *minte-corp* (numit de fapt și dualism cartezian), și-a dat seama că această constrângere ar nega orice explicație a posibilelor influențe transmise de către cei doi poli, negând astfel un posibil dialog și o posibilă partajare între științele naturale și cele umaniste [3, p. 117].

De aici apare necesitatea de a adopta o viziune holistică pentru domeniul științelor naturale, cu referință la care cercetătorul Bertalanffy [după 4] susține că organismul nu este un sistem static închis către lumea exterioară, ci este un sistem deschis care, în raport cu mediul extern, se află într-o relație continuă, într-un schimb continuu de materiale, umanitatea luând naștere dintr-o pluralitate și o trinitate care se întrepătrunde:

1. trinitatea individ-societate-specie;
2. trinitatea creier-cultură-minte;
3. trinitatea rațiune-afectivitate-pulsivitate.

Prin urmare, Omul este atât un subiect biologic, cât și cultural, „*ființa umană conține întregul, în timp ce este parte a întregului*” [11, p. 72], întrunind în sine întreaga formă a condiției umane. Astfel, în fiecare acțiune, în fiecare gând, în fiecare comportament uman, există o parte genetică, o parte cerebrală, o parte mentală, o parte socială, o parte culturală și o parte subiectivă, boala la rândul ei nefiind doar boală fizică, iar psihicul nefiind doar psihic. Așadar, fiecare boală are trei căi: somatică, psihică și ecologică/socială, noi neavând puțința de a ne vindeca folosind vreo cale separat, acestea fiind profund legate între ele.

Prin urmare, există o tendință tot mai mare de a avea o psihologie mai umană, care să acorde importanță nevoilor multiple și diferite ale individului, care merge dincolo de simpla absență a tulburărilor, dar se regăsesc frecvent în cadrul factorilor psihosociale, traducându-se prin calitatea vieții.

Rezultate și discuții

Organizația Mondială a Sănătății [după 1] afirmă că calitatea vieții se referă la percepțiile pe care indivizii le au despre viața lor, locul lor în viață în raport cu contextul cultural și sistemul de valori în care trăiesc și cu propriile obiective, așteptări, standarde și interese.

Calitatea vieții este definită în parte de elementele culturale și sociale și, prin urmare, pentru a evalua și măsura calitatea vieții, se apelează la indicatori obiectivi, cum ar fi locuința, venitul, rețeaua de relații sociale, educația, securitatea socială etc. și indicatori subiectivi, care sunt percepția, evaluarea și satisfacția indivizilor în diferitele domenii ale vieții lor (muncă, familie, relații sociale etc.).

Astfel, aspectele subiective ale calității vieții, adică cele de natură psihologică, sunt:

- percepția bunăstării psihologice și a funcționării fizice și sociale a unei persoane (utilizarea adecvată a oportunităților oferite de societate);
- percepția subiectivă individuală a propriei existențe;
- împlinirea aspirațiilor;
- autoevaluarea propriei împliniri în contextul propriului sistem de valori și în diferitele domenii ale vieții;
- stima de sine generală [după 7].

Cu referință la domeniul oncologiei, Cella și Tulsy [după 5] au identificat zece indicatori subiectivi ai calității vieții:

1. preocupări fizice (simptome și dureri);
2. abilități funcționale (activități);
3. bunăstarea familiei;
4. bunăstarea emoțională;
5. spiritualitatea;
6. satisfacția față de tratament (inclusiv preocupări financiare);
7. orientarea spre viitor (planificare și speranțe);
8. sexualitatea/intimitatea;
9. funcționarea socială;
10. funcționarea la locul de muncă.

Aspectul subiectiv al calității vieții poate fi, de asemenea, identificat ca fiind bunăstare sau fericire. În acest sens, bunăstarea subiectivă reprezintă acel element, pe care individul se bazează pentru a evalua în mod cuprinzător propria calitate a vieții, folosind pentru această evaluare un criteriu cognitiv și unul afectiv (starea de spirit, sentimente și emoții). Bunăstarea subiectivă este alcătuită din trei componente: judecata globală de satisfacție a propriei vieți,

judecata specifică a satisfacției în diferite domenii ale vieții, emoții pozitive și un nivel scăzut de emoții negative.

În anii 1970, M. W. Fordyce [după 5] a dezvoltat un program numit *Cele 14 fundamente de fericire*, care rezumă caracteristicile ce-i diferențiază pe oamenii fericiți de cei care nu sunt fericiți, precum și aspectele de bază pe care o persoană le poate învăța pentru a-și îmbunătăți bunăstarea psihologică.

Astfel, cele 14 elemente fundamentale sunt:

1. să fii mai activ și să te ții ocupat;
2. să petreci mai mult timp socializând;
3. să fii productiv prin activități semnificative;
4. să te organizezi mai bine și să planifici lucrurile;
5. să nu-ți faci griji;
6. să îndeplinești așteptările și aspirațiile;
7. să dezvolti gânduri optimiste și pozitive;
8. să fii orientat spre prezent;
9. să lucrezi la o personalitate sănătoasă;
10. să dezvolti o personalitate sociabilă;
11. să fii tu însuși;
12. să elimini sentimentele și problemele negative;
13. să concepi că relațiile intime sunt principala sursă de fericire;
14. să consideri fericirea ca fiind prioritatea numărul unu.

Totodată, indivizii, pentru a-și proteja existența și pentru a o umple de sens, trebuie să lupte în mod constant pentru satisfacerea unui set de nevoi:

- dominanță, afiliere și relații;
- de a explica, a da sens;
- iubirea necondiționată;
- competența;
- cunoașterea și satisfacerea curiozității;
- reușită;
- securitate și iubire;
- contactul fizic;
- aprobarea ca persoană, nu pentru rezultate;
- alegerea;
- sentimentul de emoții pozitive;
- comunicarea.

Benini [1, p. 45] identifică șase nevoi (fiziologice) ale psihicului uman:

1. nevoia de securitate fizică;
2. nevoia de securitate psihică;
3. nevoia de autonomie-dependență (crearea de relații, astfel încât omul să își poată permite să experimenteze dependența de celălalt și, în același timp, să nu renunțe la propria persoană);
4. nevoia de iubire și de recunoaștere;
5. nevoia de expansiune a cunoștințelor;
6. nevoia de a se conecta și a trăi emoții.

În același context, nesatisfacerea prelungită a acestor nevoi generează angoasă, mai ales când individul nu ia în seamă suferința, principalele neliniști fiind:

- angoasa morții;
- angoasa persecuției;

- angoasa abandonului;
- angoasa pierderii iubirii;
- angoasa de castrare;
- angoasa vinovăției [ibidem, p. 45].

În cazul pacienților oncologici, recunoașterea și gestionarea problemelor și nevoilor psihosociale și spirituale, conform definiției OMS, este parte integrantă a planului de îngrijire și merită o atenție deosebită. Atenția acordată acestor nevoi servesc și pentru a-l ajuta pe pacient să redescopere valoarea și sensul lucrurilor, pentru a găsi un sentiment atât de sine cât și de apartenență la ceilalți, atunci când boala face ca acest lucru să fie dificil, mai ales că cancerul și tratamentele inerente acestei maladii au efecte *fizice, psihologice, sociale, emoționale, spirituale*.

Nevoile psihologice ale pacientului oncologic sunt influențate de tipul de cancer, de stadiul bolii și tipul de tratament, astfel încât implicațiile și aspectele care apar sunt specifice.

În aceeași ordine de idei, Rainbird [11, p. 72] evidențiază faptul că, deși pacienții oncologici percep că au o problemă, ei pot decide, de asemenea, să suporte această dificultate în funcție de circumstanțe și să nu o raporteze ca pe o nevoie. Fitch [4, p. 27] subliniază, de asemenea, că pacienții nu doresc întotdeauna ajutor din partea îngrijitorilor dintr-o varietate de motive, printre care se numără și gândul din partea pacienților că profesioniștii din domeniul sănătății sunt prea ocupați, ideea că echipei de medici nu-i pasă de anumite tipuri de probleme, sau convingerea că problema va dispărea în timp.

Totuși, în concordanță cu principiile moderne ale abordării centrate pe pacient, sistemul de nevoi este autodefinit; nevoile reflectă mai degrabă dorințele individului decât judecățile medicale sau interpretări clinice ale bunăstării globale, pe când în contextul real al relației de îngrijire, nevoile reflectă neconcordanța dintre percepția individuală a pacientului privind sprijinul considerat necesar și sprijinul efectiv oferit.

În acest sens, există puține cercetări cantitative cu privire la nevoile emoționale și psihologice specifice ale pacienților cu cancer avansat și incurabil din cauza dificultăților de evaluare și de studiere a acestor nevoi. Rainbird [11, p. 27] subliniază că zonele cu cele mai mari nevoi sunt psihologice/emoționale și comunicative/informaționale, întrucât până la 50% dintre pacienți dezvoltă simptome de dezechilibru emoțional.

S-a demonstrat că pacienții cu niveluri ridicate de nevoi nesatisfăcute au, de asemenea, o înrăutățire a funcționării fizice, un disconfort mai mare în ceea ce privește asistența medicală și niveluri ridicate de gânduri invalidante despre boală, rezultatele evidențiind că nevoile psihologice/emoționale și de comunicare sunt cele mai des semnalate de către pacienți.

Aceste date sugerează că sistemul actual de sănătate nu răspunde întotdeauna nevoilor reale ale acestor pacienți, motivele posibile pentru care pacienții percep că nevoile lor nu sunt satisfăcute fiind:

- îngrijitorii nu sunt conștienți de numeroasele nevoi în plan psihologic și emoțional, chiar dacă literatura recentă indică faptul că preocupările psihosociale ale pacienților au devenit de o importanță capitală pentru profesioniștii din domeniul sănătății, inclusiv oncologi;
- chiar dacă îngrijitorii furnizează pacientului informațiile solicitate, pacienții nu își amintesc că le-au obținut; este posibil să fi evitat să stocheze anumite informații care să ajute la menținerea unui sentiment de speranță;
- pot exista lacune în formarea și educația profesioniștilor și pot exista constrângeri financiare aferente sau pot exista alte priorități concomitente. De exemplu, mulți medici nu se simt competenți în ceea ce privește abilitățile de comunicare. Investițiile în dez-

voltarea unor astfel de competențe ar putea stimula în mod pozitiv abilitățile medicilor în transmiterea de vești proaste;

- satisfacerea nevoilor pacienților cu cancer avansat și incurabil nu este posibilă întotdeauna din cauza traumei și a cerințelor impuse de prognostic.

Astfel, agresiunea psihofizică a bolii rupe echilibrul psiho-corporal al individului și cu cât evoluția bolii este mai complexă și mai dificilă, cu atât mai mult dimensiunile existenței umane (fizice, psihologice și sociale) sunt afectate. Mulți pacienți au dificultăți serioase de adaptare la noile condiții impuse de boală și ca consecință pacientul, realizând că nu va fi la fel ca înainte, intră în teama că totul este pierdut. Sentimentele precum abandonul, singurătatea și marginalizarea apar modelate de reprezentările psihologice pe care individul le are despre cancer [5, p. 85].

Semnificația amenințătoare atribuită cancerului avansat poate submina starea de securitate a pacientului, declanșând reacții emoționale față de sine și față de ceilalți. Aceste reacții emoționale produc o stare generală de dezechilibru, manifestând ulterior atitudini de instabilitate interioară sau de instabilitate relațională. Instabilitatea interioară se poate dezvălui prin stări de angoasă, sentimente de vinovăție și rușine și poate evolua până la un comportament de autopedepsire, cum ar fi refuzul de a primi îngrijire. De fapt, așa cum relatează Benini [1, p. 45], una dintre nevoile psihologice ale pacientului oncologic aflat într-un stadiu avansat este tocmai nevoia de securitate, care se combină cu sentimentul de a se simți abandonat.

Problemele psihologice pot rezulta și din alterarea imaginii corporale. În această fază a bolii se agravează anxietatea de izolare, separare și moarte. Simptome precum depresia și anxietatea sunt prezente frecvent și au un impact considerabil asupra calității vieții pacientului. Cu toate acestea, trebuie subliniat faptul că, din perspectiva procesării etapelor de doliu, depresia și anxietatea pot reprezenta un moment fructuos în procesul de adaptare și acceptare a bolii, deoarece permit individului să integreze experiența acesteia în bagajul său personal de viață.

Emoțiile cele mai frecvent detectate la pacienții cu cancer avansat sunt frica și anxietatea. În ceea ce privește frica, Murph [9, p. 61] identifică cinci frici principale legate de experiența bolii de cancer:

1. frica de moarte;
2. frica de dizabilitate;
3. frica de degradare;
4. frica de dependență;
5. frica de pierderea relațiilor semnificative.

La fel, dezechilibrul dintre corpul și mintea pacientului, cauzat de agresivitatea psihofizică a cancerului, afectează identitatea temporală a omului, subliniind caracterul finit al vieții și atacându-i identitatea emoțională, profesională, familială și socială. Boala, prin urmare, afectează și socializarea individului, element esențial al vieții umane. Starea de nesiguranță, rezultată din agresivitatea bolii față de pacient, poate duce la apariția unor componente reactive care se exprimă în instabilitate interioară și în instabilitate relațională. Instabilitatea relațională se manifestă prin tendința pacientului de a se izola social, opoziția de a comunica, întreruperea activităților care s-au desfășurat dintotdeauna și debutul problemelor de familie și de cuplu. Instabilitatea interioară se traduce prin teama de abandon, de a fi o povară, de a nu mai fi de valoare și de a nu mai îndeplini niciun rol ca înainte.

Pacienții au percepția de a fi într-un rol pasiv, limitat la rolul de bolnav din cauza unei comunicări insuficient de eficiente și sensibile, din cauza bolii, semnalând nevoia psihologică de încredere, exprimată prin încredere sinceră și comunicare onestă cu membrii familiei și cu îngrijitorii medicali și percepția de a primi cea mai bună îngrijire posibilă [6, p. 71].

Pe lângă cele menționate anterior, își face loc și nevoia de înțelegere atât a simptomelor, cât și a bolii, pentru a discuta problemele legate de moarte. De fapt, teama de ceea ce se va

întâmpla cu cei dragi după moartea lui este una dintre principalele temeri ale pacientului cu cancer, pacienții manifestând nevoia de apartenență, înțeleasă ca dorința de a se simți necesari, combinată cu problema de a se simți dependenți de alții și egalată cu nevoia de iubire, de contact uman și de afecțiune.

Prin urmare, evaluarea și răspunsul la nevoile și preocupările pacienților cu cancer reprezintă un rol important și fundamental al profesioniștilor din domeniul psihologiei medicale. Cu toate acestea, aplicarea deliberată a evaluării continue a nevoilor este relativ recentă. Această schimbare este caracterizată de o conceptualizare mai holistică a cerințelor de îngrijire în toate sistemele: biologic, psihologic, social și spiritual, cu o concentrare pe prioritățile pacienților [2, p. 67].

Pentru a îndeplini aceste obiective, este, totuși, necesar ca echipa de îngrijire să treacă la o abordare interdisciplinară, cu participarea fiecărui membru al echipei de îngrijire medicală, care să acorde atenție la nevoile psihologice și la intervențiile implementate pentru acestea, ajutând bolnavul să redescopere sensul și valoarea lucrurilor, să redobândească sentimentul de apartenență la propriul context și față de ceilalți. Astfel, este de o importanță fundamentală pentru îngrijitorii medicali să cunoască reprezentările individuale și relaționale ale pacienților cu privire la cancer, mecanismele individuale de adaptare fiziologică și elementele care pot schimba o stare temporară de suferință. De asemenea, Tuveri [12, p. 117] pune accent pe importanța recunoașterii și a definirii sentimentelor pacientului în legătură cu situația clinică, evaluând astfel și temerile sale legate de suferința psihologică.

Numeroase cercetări psihologice confirmă că echipa medicală tinde, de multe ori, să conceapă suferința psihologică ca pe un eveniment normal în cadrul modalităților de coping, puse în aplicare în fața unui eveniment traumatic, cum ar fi cancerul, toate acestea determinându-ne să credem că răspunsul la nevoile emoționale și psihologice este absent sau insuficient [8, p. 43].

În această conjunctură, deci, comunicarea capătă un rol esențial. O comunicare eficientă și sensibilă permite persoanei să aibă un rol activ și să devină protagonistul poveștii sale, pentru că temerile care îl caracterizează pe bolnav în această fază sunt legate de faptul că nu se simte valoros, având percepția de a fi limitat doar la rolul de persoană bolnavă.

Deseori, impedimentele de comunicare ale echipei medicale sunt lipsa percepută de timp pentru a discuta cu pacientul, supraîncărcarea volumului de muncă, convingerea că nu au competența necesară pentru a face față anumitor nevoi, menținerea credinței într-o diviziune între fizic și psihic, probleme psihologice, teama de a răni inutil pacientul, teama de a nu putea răspunde la întrebările dificile sau de a răspunde cu afirmații incorecte, incapacitatea de a-și gestiona emoțiile, sau teama de a se implica prea mult în relația de ajutorare. Mulți medici declară că nu se simt competenți în ceea ce privește abilitățile de comunicare și, ipotetic, este posibil ca îngrijitorii să nu fie conștienți de numeroasele nevoi psihologice ale acestor pacienți ca, prin urmare, să nu se implice în comunicare.

Obstacolele de comunicare ale pacientului, pe de altă parte, sunt percepția de a avea puțin timp disponibil pentru a putea comunica problemele sale, percepția că echipa de îngrijire are un interes deosebit pentru problemele organice, că propriile probleme psihologice și emoționale sunt mai puțin importante decât a celorlalți și, prin urmare, nu sunt demne de interes, teama de a pierde controlul, teama de a confirma anxietatea sau rușinea de a nu fi capabil să reacționeze.

Prin urmare, *arta de a comunica, verbal și non-verbal, este de o importanță fundamentală pentru îmbunătățirea asistenței psihologice*. Conform lui Tuveri [ibidem, p. 117], pentru optimizarea abilităților de comunicare sunt necesare:

- cunoștințe despre comunicarea verbală, non-verbală, conținut și relație, despre psihologia pacientului (reacțiile emoționale, mecanismele de apărare, stilurile de coping), despre modelul relațional bio-psiho-social privind bioetica și deontologia psihologică;
- competențe în ceea ce privește cunoașterea modului de interpretare corectă a comunicării, prin înțelegerea reacțiilor emoționale proprii și ale celor din jur, identificarea

mecanismelor de apărare și de adaptare ale pacientului la patologia oncologică și ascultarea activă (să ascuți, să întrebi, să oferi un răspuns);

- posedarea atitudinilor precum empatia (să între în relație cu pacientul și să dezvolte o relație empatică cu ei), sprijinul (cum să răspundă la emoțiile pacientului și să știe cum să promoveze colaborarea acestuia în demersul terapeutic), autocontrolul (cum să își controleze propriile reacții emoționale și cum să identifice factorii și situațiile care declanșează tensiuni, conflicte) și autocritica (să analizeze și să reflecteze asupra propriului comportament și să aibă o atitudine proactivă față de învățare și schimbare).

Elementele care compun stilurile de comunicare în cazul pacientului oncologic sunt:

- concentrate pe pacient ca persoană (acest lucru ne invită să luăm în considerare experiența bolii în întregime, înțelegând reacțiile și percepțiile individului);
- utilizarea întrebărilor deschise (care permit interlocutorului să poată aprofunda ceea ce își dorește);
- elemente de facilitare a comunicării, adică utilizarea unor cuvinte precum „am înțeles”, „da”, „desigur”, „continuați”, gesturi (dând din cap), precum și păstrarea tăcerii într-o manieră empatică și activă (acest lucru invită persoana să continue să se exprime chiar și în momente de emoție puternică);
- oglindirea;
- clarificarea, adică solicitarea pacientului de a detalia anumite lucruri, ajutându-l astfel să-și amintească sentimentele și particularitățile evenimentului discutat, pentru a clarifica aspecte care nu au fost înțelese anterior;
- repetarea controlată a ceea ce s-a spus pentru a înțelege dacă pacientul a înțeles cu adevărat;
- rezumatul, care ne permite să organizăm informația pentru a prioriza problemele și pentru a confirma interlocutorului nostru atenția noastră;

Totuși, comunicarea în stadiul avansat al bolii nu se limitează la cea verbală. Comunicarea non-verbală are și ea un rol relevant, lăsând privirile, expresiile faciale, gesturile și corpul să vorbească. Acestea din urmă îi permit bolnavului să se simtă încă parte din lume, să nu fie o sursă de disconfort pentru celălalt, iar acest lucru îl liniștește și nu îl face să se simtă abandonat. *Nevoia de iubire este una dintre nevoile psihologice primare în această fază și este înțeleasă tocmai ca fiind nevoia de contact uman și de afecțiune.*

În plus, pentru a completa cadrul teoretic al competențelor specifice de comunicare pentru profesioniștii din domeniul psihologiei sănătății, Eriksson [după 8] menționează următoarele: alegerea cu întreaga echipă a momentului potrivit pentru a vorbi cu pacientul despre continuarea tratamentului și despre tratament, încurajarea comunicării deschise între pacient și familia sa, furnizarea de informații inteligibile și explicarea tuturor implicațiilor clinice și terapeutice pentru pacient și familie, discutarea cu pacientul despre planificarea împreună cu acesta a obiectivelor viitoare, încurajează comunicarea și exprimarea sentimentelor pacientului și cu cei dragi.

Pe același fundal, pentru a construi un plan de îngrijire comun cu pacientul este crucial crearea unui spațiu de ascultare, unde pacientul poate să raporteze cunoștințele sale, gradul său de conștientizare, nevoia sa de informații, așteptările și valorile sale [10, p. 22]. Doar într-un spațiu de ascultare, pacientul are posibilitatea de a se manifesta și exprima emoțiile. Sentimentele pacientului care indică nevoia de a le comunica sunt:

- tristețea;
- sentimentul de inutilitate;
- anxietatea;
- disperarea și suferința;
- frica de moarte;

- teama de dizabilitate;
- teama de deteriorare;
- teama de dependență;
- teama de pierderea relațiilor semnificative;
- teama de ceea ce se va întâmpla cu sine;
- teama de a fi pierdut;
- teama față de propria soartă;
- teama de răspândirea cancerului;
- frica de durere;
- teama de suferință;
- frica de a nu reuși, frica de neant existențial;
- teama de a se pierde pe sine;
- anxietate față de necunoscut;
- anxietăți existențiale legate de viață și moarte;
- anxietatea legată de separare, izolare și moarte.

Deseori, pacienții întâmpină dificultăți în a-și putea exprima sentimentele, raportând că nu rareori s-au simțit suficient de ascultați. A acorda timp și spațiu necesar pacientului pentru a-și putea exprima propriile nevoi permite constatarea stării psihologice a acestuia și *reprezintă o intervenție efectivă de suport pe care fiecare practician ar trebui să o folosească în practica sa de comunicare* [7, p. 11].

Ascultarea și prezența vie a celui care are grijă de pacient îi asigură posibilitatea de a trăi pe deplin până în momentul morții, să se simtă încă parte a societății, ca o persoană demnă de respect și nu ca un bolnav.

Concluzii

În baza celor relatate, conchidem faptul că posedarea unei înțelegeri profunde a necesităților psihologice și emoționale ale pacienților oncologici reprezintă o competență indispensabilă pentru un profesionist din domeniul psihologiei medicale, și nu doar, fiind un pilon fundamental pentru a tinde spre o umanizare a îngrijirii omului în general. În acest context, reamintim că individul este o ființă complexă și că toate părțile sale se influențează reciproc, de aceea o abordare pur tehnico-medicală sau o abordare biomedicală este puțin utilă dacă se urmărește o îngrijire holistică a persoanei, în special, în cazul îngrijirii pe termen mediu și lung atunci când vorbim de cancer. Așadar, prin această lucrare, am încercat să scoatem în evidență relevanța aspectelor celor mai importante, corelate nevoilor adevărate ale pacientului oncologic, tinzând să explicităm tot ce am scris, în baza literaturii de specialitate. Pentru că în cazul fiecăruia dintre noi vine un moment în viață, în care trebuie să ne oprim și să reflectăm asupra a ceea ce este prioritar și a ceea ce nu este, mai ales în activitatea de psiholog, iar această muncă ne-a oferit posibilitatea de a ne spori competențele în acest sens.

BIBLIOGRAFIE

1. BENINI, R. L'identità: personalità, immagine e giudice interno. Arezzo: Alberti C., 2006, p. 45. ISBN: 9788887936667.
2. BOTTACCIOLI, F. Epigenetica e psiconeuroendocrinoimmunologia: le due facce della rivoluzione in corso nelle scienze della vita: saggio scientifico e filosofico. Milano: Franco Angeli, 2014, p. 67. ISBN-13: 978-8821437632.
3. DUGGER, J. Le tecniche d'ascolto: come gestire più efficacemente la vostra comunicazione e le relazioni sul lavoro, con gli amici, in famiglia. Milano: Franco Angeli, 1999, p. 117. ISBN: 8846412206
4. FITCH, M. I. Supportive care needs of patients with advanced disease undergoing radiotherapy for symptom control. London: Sage, 2012, p. 27, Doi: 10.5737/23688076314412429.

5. FRESHWATER, D. Le abilità di counselling: percorsi disviluppo delle competenze relazionali per infermieri e ostetriche. Milano: Mondadori, 2004, p. 85. ISBN: 8838616424
6. GRASSI, L. Manuale pratico di psico-oncologia. Roma: Laterza, 2003, p. 71. ISBN: 9788849007282.
7. MERCADANTE, S., RIPAMONTI, C. Medicina e cure palliative in oncologia: aspetti clinici, assistenziali e organizzativi. Milano: Franco Angeli, 2002, p. 11. ISBN: 9788821426285.
8. MOGHADDAM, N. Unmet care needs in people living with advanced cancer: a systematic review. New York, 2016, p. 43. DOI: 10.1007/s00520-017-3221-3.
9. MURPH, P. Psychosocial aspects of cancer care: what does it mean for our patients and families?. London: Sage, 2010, p. 61. DOI: 10.1097/NHHob013e3181ff2f3b6.
10. RAINBIRD, K. J. The Needs Assessment for Advanced Cancer Patients: a measure of the perceived needs of patients with advanced, incurable cancer. a study of validity, reliability and acceptability. London: Sage, 2005, p. 22. DOI: 10.1002/p02.845.
11. RAINBIRD, K. The needs of patients with advanced, incurable cancer. London: Sage, 2009, p. 72. Doi: 10.1038/sj.bjc.6605235.
12. TUVERI, G. Saper ascoltare, saper comunicare: come prendersi cura della persona con tumore. Roma: Laterza, 2005, p. 117. ISBN: 9788849001365.

EAT IN MANAGING SIMPTOMS OF ANXIETY AND DEPRESSION

*Tatiana Nosova, drd.,
Universitatea de Stat din Moldova*

TERAPIA ASISTATĂ DE CAI ÎN GESTIONAREA SIMPTOMELOR DE ANXIETATE ȘI DEPRESIE

*Tatiana Nosova, PhD student,
State University of Moldova
ORCID: 0000-0002-2314-781X
tanya.nosova@gmail.com*

CZU: 615.815:636.1

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p110-113

***Rezumat.** Terapia asistată de cai, cunoscută și sub denumirea de hipoterapie, este o formă de terapie care utilizează caii pentru a ajuta indivizii să gestioneze simptomele de anxietate și depresie. Această formă de terapie poate fi un instrument puternic pentru cei care se confruntă cu probleme de sănătate mentală, deoarece oferă o oportunitate unică pentru indivizi de a se conecta cu animalele și natura într-un mediu de susținere și nediscriminatoriu. În timpul ședințelor de terapie asistată de cai, indivizii lucrează cu terapeuți și cai instruiți pentru a participa în diferite activități concepute pentru a promova reglarea emoțională și atenția plină de prezență. Aceste activități pot include îngrijirea și perierea cailor, conducerea lor prin trasee cu obstacole sau petrecerea timpului în prezența lor.*

Cercetările au arătat că terapia asistată de cai poate fi un tratament eficient pentru anxietate și depresie. Prezența cailor poate avea un efect calmant asupra indivizilor, în timp ce activitatea fizică și implicarea în terapie pot ajuta la îmbunătățirea stării de spirit și la reducerea nivelului de stres. În plus, procesul de construire a unei relații cu un cal poate ajuta indivizii să dezvolte un sentiment de încredere și încredere în sine, ceea ce poate fi benefic în gestionarea simptomelor de anxietate și depresie.

Terapia asistată de cai este o abordare holistică a tratamentului pentru sănătatea mentală, care poate fi o adăugare valoroasă la metodele tradiționale de terapie. Prin încorporarea animalelor și a naturii în procesul de terapie, indivizii pot obține o mai mare conexiune cu lumea din jurul lor și pot găsi.

***Cuvinte-cheie:** hipoterapie, anxietate, depresie, terapie asistată de cai.*

Introduction. Defining EAT as a type of therapy

EAT is one of the branches of animal-assisted therapy, where horses are used to aid in managing symptoms of anxiety and depression [3, p. 801]. This type of therapy can be a powerful tool for those who suffer from psychological problems, as it provides a unique opportunity to interact with animals and nature in a supportive and non-judgmental environment.

EAT is a type of therapy that involves interaction between humans and horses in a therapeutic setting. The main goal of EAT is to create and strengthen emotional and psychological well-being through the unique properties of horses, such as their size, strength, docility, trainability, and nonverbal communication skills [3, p.798]. EAT can take many forms, including horseback riding, ground-based sessions, basic vaulting skills etc. EAT is often considered as an adjunct or alternative therapy, meaning it is used in combination with other forms of therapy such as medication and traditional psychotherapy. EAT can be used to treat a wide range of disorders, including anxiety, depression, post-traumatic stress disorder (PTSD), and various types of addiction. EAT can also be used to promote personal growth and increase mindfulness [2, p.3]. Currently, EAT is a popular approach because it incorporates holistic principles as well as principles of sustainable development. This article will examine the definition and principles of EAT, as well as its benefits in managing symptoms of anxiety and depression.

II. How EAT helps manage symptoms of anxiety and depression

This is partially related to the unique properties of horses, which, due to their size, power, human-oriented nature, and the fact that they are herd animals and therefore highly social, can help create feelings of calm, trust, and emotional stability [4, p.20] that are essential for patients with PTSD and anxiety disorders. Communication, activities with horses, and caring for them can also provide a sense of purpose and meaning [1, p.105], which is especially beneficial for people suffering from depression.

Both of these pathological conditions have physiological manifestations. In the case of anxiety disorders, they occur after a strong sense of anxiety, while in depression, they are almost constant [3, p.798].

The most typical manifestations of anxiety disorder are:

- Tension in the body and muscles
- Tachycardia
- Excessive sweating
- Chills
- Dizziness
- Nausea
- Tremors
- Pain in the abdomen, head, and other parts of the body
- Difficulty breathing

The main physical manifestations of depression are:

- Apathy
- Constant fatigue
- Sleep and appetite disturbances
- Lack of energy
- Sluggishness

In practice, the problem often lies in the fact that these disorders can accompany each other, and the symptoms can alternate. Therefore, for a practical specialist in hippotherapy, the question is not about clarifying the diagnosis, but about providing concrete assistance to the patient who complains of such symptoms and, as a result, a significant deterioration in the quality of life [8, p.19].

Fortunately, the horse can satisfy some basic human needs, such as the need for emotional closeness and safety, the possibility of caring for the horse and looking after it, as well as a feeling of unity with another living creature [8, p.78]. The horse is unambiguous in its behavior and responds to feelings expressed by body language, thereby directly responding to the emotional state of the person [4, p.78].

As a result, this leads to a feeling of closeness, which is part of the experience of social support. A connection with a horse can be important for the perception and understanding of social support [1, p.109] that is important (and urgent!) for patients suffering from symptoms of anxiety, depression and PTSD. Note that in this context, social support is not necessarily support from a rational being, but rather what the patient perceives as natural, accessible, and desirable, meaning that the perceived experience of interaction with the horse is important, rather than the actual behavior of the animal, which can then be successfully transferred to a model of social relationships [2, p. 9].

In related fields, research confirms that acquiring skills or abilities through new physical activities for the patient is associated with the development of a positive self-perception [1, p.107]. Mastery of skills related to handling and interacting with a large animal can give a sense of accomplishment and competence, important for self-esteem.

Studies on the influence of Equine-Assisted Therapy (EAT) on professional qualities have reported increased belief in success and awareness of one's own mastery, which has been inter-

preted as an indication that mastery of skills related to horses has influenced beliefs in one's own effectiveness and self-confidence [4, p.124].

Research shows that EAT can be an effective tool for managing symptoms of anxiety and depression. This is partially due to the unique properties of horses, which can help individuals feel calm, trusting, and emotionally regulated. Communication with horses can also provide a sense of purpose and meaning, which is especially useful for people suffering from depression [2, p.16].

The effects of therapy can be described as follows:

Tension in the body and muscles is relieved due to the fact that simply being near a very large living object, warm, human-oriented, and most importantly, non-judgmental, acts as a combination of physio- and psychotherapy.

Neurogenic tachycardia is neutralized or episodes become significantly less frequent during EAT. Excessive sweating, chills, dizziness, nausea, tremors, abdominal and head pains, and other bodily discomforts, as well as difficulty breathing, disappear within three months to a year depending on the patient's sex, age, and other characteristics and diagnosis, with a properly selected medication therapy combined with EAT.

After EAT sessions, patients usually „note a strong pleasant fatigue throughout the body after each session, followed by an influx of energy and a boost of energy for the next two to three days” [5, p. 38]. Apathy, constant fatigue, sleep and appetite disturbances, lack of energy, and sluggishness give way to a surge of energy in the morning hours, a regular daily routine (as a result of regular classes), and as a result, an improvement in sleep quality and the patient's ability to recognize, verbalize, accept, and ultimately resolve their problems [4, p.89].

It is particularly noteworthy that stable positive changes in patient functioning are shown not only by psychological tests but also by biometrics: electrocardiogram readings, X-rays, biochemical and clinical blood tests, blood pressure measurements, and heart rate confirm documentary improvement in overall health status as a result of EAT therapy [1].

III. The Mechanism of Action of EAT

EAT, like other forms of animal-assisted therapy, provides opportunities to improve quality of life, patient effectiveness, social behavior skills, and more. One of the main ways in which EAT helps manage symptoms of anxiety and depression is by encouraging physical activity and social interaction [2, p.12]. Riding and working with horses require some form of activity, which helps reduce symptoms of anxiety and depression. Working with a horse on the ground forces the patient to be clear in expressing their emotions [1, p.105], which helps them learn this practice in human-to-human role structures such as subordinate-supervisor relationships and so on.

In addition, communicating with horses and a therapist-trainer provides a sense of social support and belonging, helping to alleviate feelings of isolation and loneliness. For example, a study published in the *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing* [1, p. 108] found that EAT was associated with a significant reduction in symptoms of anxiety and depression in people with psychological problems. Another study found that EAT was associated with improved mood and self-esteem in teenagers with depression [2, p.8].

Although EAT has been shown to effectively manage symptoms of anxiety and depression, it is not a replacement for other forms of treatment. EAT should be used in combination with traditional therapy and medication as needed. In addition, the effectiveness of EAT may vary depending on individual characteristics and the severity of their condition [5, p.46].

IV. Practical Aspects of EAT

An EAT specialist conducts sessions with a horse and a patient, in which various methods aimed at managing symptoms of anxiety and depression may be used. These methods may include ground exercises, horseback riding, horse care, controlled riding, and other activities aimed at improving emotional and mental well-being.

EAT can be helpful for people suffering from anxiety, depression, post-traumatic stress disorder, autism spectrum disorders, and other conditions. Therapy can also assist those who have difficulties accessing, processing, verbalizing, and expressing their emotions adequately. It is important to choose licensed specialists who have received appropriate training and have experience working with horses and patients with depression and anxiety. Additionally, to ensure a positive experience during EAT, the welfare of the horse must be taken into account. Social interaction with other horses and the ability to move freely are crucial factors for this and can impact the interaction between the horse and the human, as horses in group housing whose basic needs are fully met are more likely to readily and willingly engage with humans [7, p.74].

V. Conclusion

EAT is a holistic approach to treating mental disorders that is a valuable addition to traditional therapy methods. By integrating animals and nature into the therapy process, patients develop a greater sense of connection to the world and their own desires and needs [5, p.32].

Today, there is a wealth of evidence that EAT works. For example, horseback riding increases self-confidence and promotes emotional stability, while caring for horses ultimately leads to emotional normalization and reduced stress. Communicating with horses on the ground leads to increased mindfulness, as horses are very sensitive to nonverbal communication, which prompts patients to analyze their own physicality and its connection to psychological aspects. The main goal of EAT is emotional and psychological well-being, achieved through the unique properties of horses, such as their size, strength, submissiveness, trainability, and nonverbal communication skills.

This type of therapy can be a powerful tool for those suffering from psychological problems, as it provides a unique opportunity to communicate with animals and nature in a supportive and non-judgmental environment.

BIBLIOGRAPHY

1. CAPPELEN H., IVARSSON A., JORMFELDT, H. The Effects of an Equine-Assisted Therapeutic Intervention on Well-Being in Persons Diagnosed with Schizophrenia. A Pilot Study. *Issues Ment Health Nursing*. 2023 Feb;44(2):104-111. doi: 10.1080/01612840.2022.2158408. 2023 Jan 17. PMID: 36649626 DOI: 10.1080/01612840.2022.2158408
2. HILDE HAUGE, INGELA L. KVALEM, BENTE BERGET, MARIE-JOSÉ ENDERS-SLEGGERS, AND BJARNE O. BRAASTADA. Equine-assisted activities and the impact on perceived social support, self-esteem and self-efficacy among adolescents – an intervention study. *International Journal of Adolescence and Youth* 2014 Mar; 19(1): 1–21. 2013 Apr 13. doi: 10.1080/02673843.2013.779587 PMID: 24833811
3. BARKER S. B., DAWSON K., S. *Psychiatric Services* 1998 Jun; 49 (6):797-801. doi: 10.1176/ps.49.6.797. The effects of animal-assisted therapy on anxiety ratings of hospitalized psychiatric patients. PMID: 9634160 DOI: 10.1176/ps.49.6.797
4. ИНГРИД ШТРАУС. Иппотерапия. Нейрофизическое лечение с применением верховой езды. — М.: Аквариум-Принт, – 2000. – 156 с.
5. Конная индустрия и современное общество: перспективы, тенденции, регулирование: материалы национальной научно-практической конференции (форума) «30 лет иппотерапии в России. Подведение итогов». СПбГАУ. – СПб., 2021. – 90 с. (Санкт-Петербург – Пушкин, 29 апреля 2021 года) ISBN 978-5-85983-363-4 (Ч.2), ISBN 978-5-85983-361-0
6. КОРОЛЕВА, Н. Метод Фельденкрайза и Соматика Т. Ханна. *Анатомия движения*. <http://a-mov.ru/> 22.04.2021
7. ГОЛОВИНА Т. Н., НАЗАРОВА Е. А., СЛЕПЧЕНКО Ю. А., ВИШНЕВСКАЯ И. А. Технологические особенности использования учебных лошадей //Молодые ученые в решении актуальных проблем науки: материалы международной научно-практической конференции молодых ученых и специалистов / ФГБОУ

OPTIMISMUL ȘI STILURILE DE UMOR LA TINERI

Galina Pravițchi, lector univ., dr.,
Universitatea de Stat din Moldova
Diana Guțu, masterandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

OPTIMISM AND HUMOR STYLES IN YOUNG PEOPLE

Galina Pravițchi, PhD, univ. lecturer,
Moldova State University
ORCID:0000-0003-0838-1218
pravitchi_galina@yahoo.com
Diana Guțu, master student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
dgusan@mail.ru

CZU: 159.922.8

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p114-120

Abstract. *The article addresses a particularly current and important topic in the condition that since ancient times, optimism has been correlated with the human psyche, primarily with emotions, and mood, positive emotions and humor are recognized as components of it. The research sample consisted of 70 people aged between 25-35 years. The following methods were applied in the research: Optimism level test according to K. Scheer and M. Carver (adapted by T.O. Gordeeva, Sychev and E.N. Osin) and Humor style questionnaire according to R. Martin. The obtained results highlight a link of interdependence between the variables included in the research. For female subjects, self-motivating humor shows a significant correlation with optimism, positive expectation and negative expectations. Also, aggressive humor shows a significant correlation with negative expectations and optimism. In male subjects, we highlight a positive correlation between affiliative humor and negative expectations. The conclusions highlight the role of optimism in the human experience as a positive aspect of strengthening social bonds and interpersonal relationships, thinking about the future and achieving goals, as well as a negative influence on unrealistic aspirations and hopes.*

Keywords: *optimism, humor styles, positive emotions, interpersonal relations, young people*

Introducere

Atitudinea pozitivă față de viață și evenimentele care o acompaniază reprezintă un aspect important în evoluția persoanei. Capacitatea de a percepe pozitiv evenimentele curente și de a evalua viitorul, sau optimismul, este o formațiune complexă, care face posibilă realizarea scopurilor propuse, confruntarea cu dificultățile, păstrând o stare de bine. Fenomenul optimismului a devenit obiectul cercetării psihologice cu diferite obiective și atitudini științifice generale, iar motivul constă în căutarea resurselor psihicului unei persoane moderne, a cărei viabilitate depinde de actualitatea și acuratețea de a răspunde tuturor provocărilor lumii în schimbare.

Umorul este abilitatea de a găsi o discrepanță între comportamentul așteptat al unei persoane și acțiunile sale perfecte, între ideile predominante despre sine și comportamentul real și, totodată, să actualizeze anumite experiențe pozitive și vesele. Datorită acestui fapt, este asigurată o interacțiune adaptivă a persoanelor cu lumea exterioară și cu sine, deoarece evenimentele adverse apar într-o lumină complet diferită, mai puțin tragică. Deși modalitatea de performare a umorului variază în funcție de context, o importanță deosebită o au trăsăturile de personalitate specifice fiecărui individ, drept pentru care studiile psihologice au prezentat un interes aparte în vederea identificării unor stiluri ale umorului.

Având în vedere faptul că formarea unui stil de atribuire optimist și manifestarea unui stil de umor pozitiv este o necesitate stringentă în vederea depășirii și anihilării dispozițiilor negative prezente în societate, se impune ca importantă studierea optimismului și stilurilor de umor la tineri.

Scheier și Carver (1992) definesc dispoziția spre optimism ca tendință generală, relativ stabilă, de a avea o concepție pozitivă asupra viitorului și experiențelor vieții [7]. Conceptul este derivat din teoria autoreglării comportamentului în funcție de anticiparea efectelor. În acest sens, optimismul este definit ca o structură cognitiv-motivațională caracterizată prin reprezentări mentale și expectanțe pozitive privind atingerea scopurilor propuse. Persoanele care privesc viața cu optimism evaluează pozitiv mediul social și fizic, investesc mai mult efort pentru a preveni problemele sau pentru a le transforma, savurează mai mult viața, se ajustează mai eficient la stres și boală. Pesimiștii reacționează la situații problematice și dezamăgiri prin renunțare, evitare și negare. Repercusiunile stilului pesimist sunt agravate de asocierea cu un stil atribuțional intern, stabil și global [2, 3].

Seligman (2006) abordează optimismul și pesimismul ca fiind stilul atributiv al subiectului. Conform lui Seligman, optimiștii diferă de pesimiști prin trei parametri principali ai stilului de atribuire: constanță, latitudine și personalizare. Fiecare dintre acești parametri descriu caracteristicile atribuirii de către o persoană a motivelor pozitive și evenimentelor negative din viața sa. Parametrul *constanței* demonstrează cronologia cauzelor evenimentelor bune și rele, descriind idei subiective ale unei persoane despre cât de stabile acestea sunt. *Latitudinea* se manifestă prin faptul că o persoană găsește motive atât de largi și generale încât acestea afectează evenimentele în toate sferile vieții sale. *Personalizarea* caracterizează tendința unei persoane de a căuta în sine cauzele evenimentelor care i se întâmplă sau în circumstanțele externe dincolo de controlul lor [8].

Gordeeva (2011) afirmă că persoanele cu stil atributiv optimist consideră că necazurile sunt temporare, apar doar într-un singur domeniu al vieții, cauza necazurilor fiind circumstanțele externe. Evenimentele pozitive pentru aceste persoane au natură constantă, apar în diferite sfere ale vieții, iar cauza acestora se află în ele însăși. Persoanele cu stil atributiv pesimist consideră că necazurile vor dura pentru totdeauna, apar în toate domeniile vieții și ele se învinovătesc pentru aceste necazuri. Evenimentele pozitive pentru persoanele cu un stil de atribuire pesimist sunt temporare, se întâmplă doar într-o zonă limitată a vieții sale și au loc din întâmplare [4].

Umorele este o formă de comunicare prin care un stimul mental ajunge să amuze sau să stârnească râsul și este folosit în general pentru a atrage atenția interlocutorilor. Este considerat în principal a fi un fenomen social, indivizii expunându-și starea de bine atunci când sânt în prezența alterității. Este și un fenomen psihologic, pentru că producerea situațiilor umoristice necesită procesarea mentală a unor informații venite din mediul exterior sau din memorie, jonglându-se astfel cu idei, cuvinte sau acțiuni în vederea conturării unei situații verbale sau nonverbale percepută de ceilalți ca amuzantă sau nu [1].

În viziunea lui Martin (2007), umorul servește unor numeroase funcții interpersonale, unele dintre ele contribuind la stabilirea coeziunii sociale sau eficientizarea comunicării dintre indivizi, altele având rol coercitiv, peiorativ sau lingușitor. Umorul poate avea rolul de a intensifica relația cu sinele sau poate eficientiza relația cu ceilalți, poate avea caracter binevoitor sau malițios. Drept urmare, din suma acestor trăsături rezultă *patru tipuri de umor*, dintre care două pozitive (umorul de afiliere și umorul auto-motivator) și două negative (umorul agresiv și umorul auto-depreciativ):

- *Stilul de umor afiliat* (de susținere, îndreptat către ceilalți) este definit ca stilul de umor folosit pentru a îmbunătăți relațiile cu ceilalți într-o manieră binevoitoare și pozitivă. Persoanele cu această dimensiune folosesc adesea umorul ca o modalitate de a-i ferma și amuza pe ceilalți, de a ușura tensiunea între anumite situații și de a îmbunătăți relațiile dintre oameni.

- *Stilul de umor auto-motivator* (de susținere, autodirect) implică o perspectivă optimistă asupra vieții, capacitatea de a menține simțul umorului în fața dificultăților și problemelor, este un regulator al emoțiilor și un mecanism pentru a face față stresului în care indivizii folosesc umorul pentru a privi aspectul luminos al unei situații proaste, pentru a menține o atitudine pozitivă chiar și în vremuri dificile. Are o relație negativă cu nevrotismul și corelează pozitiv cu optimismul, deschiderea spre o nouă experiență, valoarea de sine și satisfacția cu calitatea vieții, cu succesul stabilirii și menținerii relațiilor interumane precum și niveluri scăzute de depresie și anxietate. Persoanele care se angajează mai mult în stilul umorului auto-motivator sunt mai puțin susceptibile de a prezenta simptome depresive.

- *Stilul de umor agresiv* (distructiv, îndreptat către ceilalți) se caracterizează prin folosirea sarcasmului, a tachinărilor, a criticii, a ridiculizării, a batjocurii și a altor tipuri de umor utilizate în detrimentul altora și poate fi folosit pentru a-i manipula pe ceilalți. Prejudecățile precum rasismul și sexismul sunt considerate manifestări ale stilului de umor agresiv. Acest tip de umor poate părea uneori o distracție jucăușă, dar de cele mai multe ori intenția de bază este de a face rău sau de a-i înjosi pe alții. Persoanele cu un stil de umor agresiv de multe ori nu se pot abține de a glumi, chiar dacă gluma ar putea jigni pe cineva, ignorând adesea impactul pe care l-ar putea avea asupra celorlalți. Aceste persoane tind să obțină scoruri mai mari pentru ostilitate și agresivitate generală. Bărbații tind să folosească umorul agresiv mai des decât femeile.

- *Stilul de umor auto-depreciativ* (distructiv) este caracterizat prin utilizarea umorului potențial dăunător față de sine pentru a obține aprobarea de la alții. Aceste persoane, pentru a avea un beneficiu de la cei din jur, permit să se facă subiectul glumelor și sunt gata să râdă împreună cu aceștia. Deși pot fi percepuți ca înțelepți și hilari, stima de sine scăzută și o nevoie crescută de acceptare stau în spatele acestui comportament. Acest stil de umor este uneori văzut ca o formă de negare în care umorul este folosit ca mecanism de apărare pentru ascunderea sentimentelor negative despre sine. Persoanele care folosesc mai frecvent acest stil de umor tind să aibă niveluri mai ridicate de nevrotism și niveluri mai scăzute de plăcere și conștiinciozitate și este asociat cu niveluri mai ridicate de depresie, anxietate și simptome psihiatrice [6].

Metodologia cercetării

Scopul cercetării rezidă în studierea manifestării a optimismului și a stilurilor de umor la tineri, precum și a relației dintre acestea în funcție de gen.

Eșantionul cercetării: În cadrul cercetării au fost chestionate 70 de persoane, dintre care 35 sunt de gen masculin, și 35 sunt de gen feminin. Participanții chestionați au vârsta cuprinsă între 25- 35 ani, din diverse domenii de activitate din orașul Chișinău. Mediile diferite în care s-au aplicat chestionarele constituie un avantaj în sensul obiectivității acestora, reducându-se factorul de influență al grupului.

Ipotezele cercetării:

Ipoteza 1. Există o relație dintre optimism și stilurile de umor la tineri în funcție de gen.

În vederea determinării relației dintre optimism și stilurile de umor, au fost aplicate următoarele metode psihodiagnostice: **Testul nivelului de optimism după K. Scheer și M. Carver în adaptarea T.O. Gordeeva, Sychev și E.N. Osin** [5] reprezintă un chestionar ce cuprinde 12 întrebări dintre care opt afirmații sunt principale — patru afirmative, patru negative și patru incerte. Pentru fiecare întrebare subiecții trebuie să aleagă una din cele cinci variante de răspuns (nu sunt de acord, mai degrabă nu sunt de acord, nici da nici nu, mai degrabă sunt de acord, total de acord). Testul măsoară așteptările pozitive ale persoanei - ceea ce presupune un nivel crescut de optimism precum și așteptările negative - ceea ce presupune un nivel ridicat de pesimism.

Chestionarul stilului de umor după R. Martin este conceput pentru a diagnostica utilizarea preferată a diferitelor tipuri sau stiluri de umor care diferă prin adaptabilitate și concen-

trare. Autorii chestionarului identifică patru stiluri de umor: afiliativ, auto-motivator, agresiv și auto-depreciativ. Chestionarul cuprinde 32 de întrebări la care subiecții trebuie să aleagă una din cele șapte variante de răspuns (total nu sunt de acord, nu sunt de acord, mai degrabă nu sunt de acord, nu mă pot decide, mai degrabă sunt de acord, de acord, total de acord).

Rezultate și discuții

În cadrul cercetării, am abordat nivelul de optimism ca fiind o atitudine a omului care privește cu încredere viața și pe semenii săi și care consideră că toate situațiile au un deznodământ favorabil, iar pesimismul ca fiind atitudinea omului care privește cu neîncredere viața și pe cei din jur și care consideră că toate situațiile au un deznodământ fatal.

Datele obținute la această variabilă sunt prezentate în figura 1

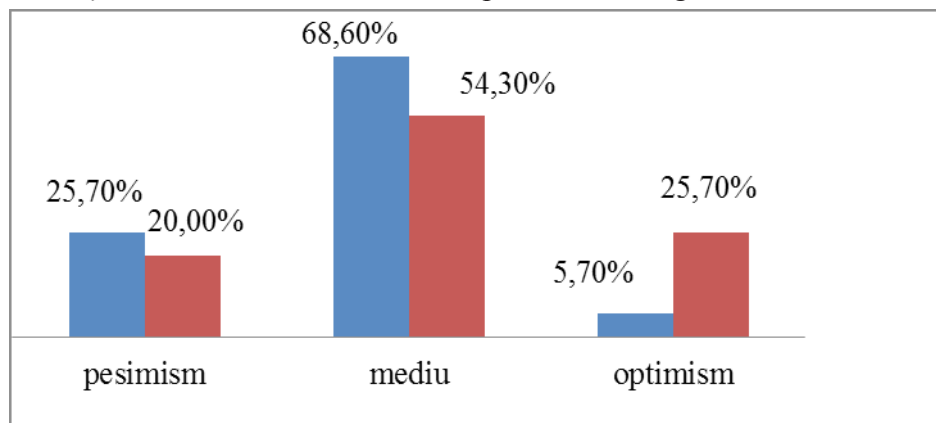


Figura 1. Nivelul de optimism la subiecții cercetării

Analiza cantitativă a rezultatelor ne permite să remarcăm că majoritatea persoanelor de gen feminin, precum și cele de gen masculin au un nivel mediu al optimismului (68,60% - femei și 54,30% - bărbați). Nivelul mediu al optimismului reflectă optimismul rațional atunci când persoana are un spirit creativ mult mai dezvoltat față de restul, putând visa fără voce auto-critică, se enervează mai puțin, se recuperează mai repede din evenimente negative, este mai fericită, se bucură de ceea ce are cu o speranță într-un viitor mai bun.

Un alt aspect important al demersului de cercetare îl constituie identificarea particularităților de manifestare a stilurilor de umor la tineri.

Tabelul 1. Nivelul stilurilor de umor la subiecții cercetării

Stiluri de umor	Subiecții cercetării	Nivel înalt		Nivel mediu		Nivel scăzut	
		<i>f(a)</i>	<i>f(r)</i>	<i>f(a)</i>	<i>f(r)</i>	<i>f(a)</i>	<i>f(r)</i>
Umor afiliativ	feminin	2	5,7%	26	74,3%	7	20,0%
	masculin	0	0%	31	88,6%	4	11,4%
Umorul auto-motivator	feminin	0	0%	29	82,9%	6	17,1%
	masculin	2	5,7%	28	80,0%	5	14,3%
Umorul agresiv	feminin	0	0%	14	40,0%	21	60,0%
	masculin	0	0%	29	82,9%	6	17,1%
Umorul autodepreciativ	feminin	1	02,9%	19	54,3%	15	42,9%
	masculin	1	02,9%	29	82,9%	5	14,3%

Analiza cantitativă a rezultatelor prezentate în tabelul 1 ne permite să remarcăm că atât pentru subiecții de gen feminin, cât și pentru subiecții de gen masculin predomină un nivel mediu al umorului afiliativ (femei – 74,30%; bărbați – 88,60%).

Persoanele cu un nivel mediu la această dimensiune sunt persoane deschise spre experiență nouă, optimiste, vesele, cu acceptare și valoare de sine, care sunt capabile să stabilească și să mențină relații interpersonale, sunt satisfăcute de calitatea vieții, la ele predomină emoțiile pozitive și buna dispoziție, se caracterizează prin stabilitate emoțională și bunăstare psihologică.

Analizând datele obținute de către subiecții cercetării, putem vedea că nivelul mediu de umor auto-motivator predomină atât la subiecții de gen feminin (82,90%), cât și la cei de gen masculin (80,0 %). Stilul de umor auto-motivator este legat de abilitatea unei persoane de a avea o atitudine bună față de viață, de a avea capacitatea de a râde de sine, de circumstanțele sale într-o manieră constructivă și non-dăunătoare.

Analiza cantitativă a rezultatelor prezentate în tabelul 1 ne permite să remarcăm că la subiecții de gen feminin predomină nivelul scăzut al umorului agresiv (60,0%), pe când în cazul subiecților de gen masculin predomină un nivel mediu de umor agresiv (82,9 %). Stilul de umor agresiv este un stil de umor care este potențial dăunător pentru ceilalți. Persoanele cu un nivel scăzut al acestui stil de umor simt o satisfacție în relațiile interpersonale și prietenie, având capacitatea de a oferi sprijin emoțional unei alte persoane, pe când persoanele care prezintă niveluri mai ridicate de umor agresiv tind să obțină scoruri mai mari la măsurile de ostilitate și agresivitate generală.

Referindu-ne la manifestarea umorului auto-depreciativ la subiecții cercetării, remarcăm că atât la subiecții de gen feminin, cât și cei de gen masculin predomină un nivel mediu al umorului auto-depreciativ (femei - 54,30 %; bărbați - 82,9 %). Persoanele cu un nivel mediu al acestui stil de umor preferă să folosească umorul împotriva propriei persoane pentru a câștiga favoarea celor din jur.

În vederea identificării relației dintre optimism și stilurile de umor la tineri în funcție de gen am utilizat coeficientul de corelație simplă Bravais-Pearson. Rezultatele coeficientului de corelație simplă privind identificarea relației dintre optimism și stilurile de umor la subiecții de gen feminin sunt prezentate în tabelul de mai jos (tabelul 2).

Tabelul 2. Determinarea relației dintre optimism și stilurile de umor la subiecții de gen feminin

Stiluri de umor	Optimism	Așteptări pozitive	Așteptări negative
Umor afiliativ	r=0,200 p=0,249	r=0,302 p=0,078	r=0,034 p=0,847
Umorul auto-motivator	r=0,602 p=0,000	r=0,593 p=0,000	r=-0,426 p=0,011
Umorul agresiv	r=-0,537 p=0,001	r=0,334 p=0,050	r=0,581 p=0,000
Umorul autodepreciativ	r=-0,195 p=0,261	r=0,073 p=0,679	r=0,412 p=0,014

Analizând rezultatele prezentate în tabelul de mai sus, evidențiem o corelație maximă cu sens pozitiv între *umorul auto-motivator* și *optimism* $r=0,602$; $p=0,000$ și *așteptările pozitive* $r=0,593$; $p=0,000$. Astfel constatăm o legătură direct proporțională între variabilele cercetate. Datele ne permit să afirmăm că un nivel înalt al *umorului agresiv* se va manifesta pe fondul unui nivel înalt al *așteptărilor negative*: $r=0,581$; $p=0,000$, iar *umorul auto-motivator* se va manifesta pe fonul unui nivel înalt al *așteptărilor pozitive*: $r=0,593$; $p=0,000$. Rezultatele de mai sus sugerează faptul că subiecții de gen feminin tind să ofere o notă pozitivă factorilor de stres, să caute moduri de a obține tot ce se poate dintr-o situație stresantă folosind umorul auto-motivator pentru a aborda dificultățile.

O corelație maximă cu sens negativ la subiecții de gen feminin a fost constatată între *umorul agresiv* și *optimism*: $r=-0,537$; $p=0,001$, astfel constatăm o legătură invers proporțională. Cu cât crește nivelul optimismului, cu atât scade nivelul umorului agresiv. O altă corelație maximă cu sens negativ la subiecții de gen feminin a fost constatată între *umorul auto-motivator* și *așteptările negative*: $r=-0,426$; $p=0,011$. Astfel, cu cât cresc așteptările negative, cu atât scade umorul auto-motivator. Rezultatele sugerează faptul că subiecții de gen feminin folosesc mai rar umorul agresiv atunci când privesc viața cu optimism. Când acestea au convingerea că lucrurile bune se vor întâmpla și că viitorul lor va fi favorabil nu folosesc umorul agresiv cu cei din jur.

Rezultatele coeficientului de corelație simplă (Bravais Pearson) privind identificarea relației dintre optimism și stilurile de umor la subiecți de gen masculin sunt prezentate în tabelul de mai jos (tabelul 3).

Tabelul 3. Determinarea relației dintre optimism și stilurile de umor la subiecți de gen masculin

Stiluri de umor	Optimism	Așteptări pozitive	Așteptări negative
Umor afiliativ	$r=0,005$ $p=0,978$	$r=0,297$ $p=0,084$	$r=0,362$ $p=0,032$
Umorul auto-motivator	$r=0,158$ $p=0,366$	$r=0,186$ $p=0,284$	$r=-0,286$ $p=0,096$
Umorul agresiv	$r=0,038$ $p=0,830$	$r=0,032$ $p=0,856$	$r=-0,308$ $p=0,072$
Umorul autodepreciativ	$r=0,112$ $p=0,521$	$r=0,207$ $p=0,233$	$r=0,072$ $p=0,681$

Analizând rezultatele prezentate în tabelul de mai sus, evidențiem o corelație maximă între *umorul afiliativ* și *așteptările negative* $r=0,362$; $p=0,032$. Astfel, constatăm o legătură direct proporțională între variabilele cercetate. Cu cât crește capacitatea de manifestare a așteptărilor negative, cu atât crește nivelul umorului afiliativ. Rezultatele sugerează că subiecții de gen masculin, când au un nivel înalt al așteptărilor negative, folosesc umorul afiliativ ca mecanism de compensare. Astfel, afirmăm că ipoteza cercetării conform căreia există o relație dintre optimism și stilurile de umor la tineri în funcție de gen se confirmă parțial.

Concluzii:

Optimismul joacă un rol important în experiența umană: ca aspect pozitiv al gândirii despre viitor și în atingerea scopurilor; ca influență negativă asupra aspirațiilor și speranțelor nerealiste, iar în absența sa, element psihologic lipsă, ce conduce la depresie și pesimism exagerat.

Umorul este considerat a fi o abilitate socială importantă și una din cele mai apreciate trăsături de caracter pentru o persoană, însă a avea simțul umorului nu este în mod necesar un indicator al bunelor abilități sociale și al stării de bine, ci ar putea fi, la fel de bine, un semn al unor deficiențe de personalitate.

Rezultatele obținute în urma aplicării metodelor specifice de cercetare cu privire la optimism și stilurile de umor la tineri evidențiază o legătură de interdependență parțială între variabilele incluse în cercetare din perspectiva de gen. Pentru subiecții de gen feminin umorul auto-motivator prezintă o corelație semnificativă cu optimismul, așteptările pozitive și așteptările negative. De asemenea, umorul agresiv prezintă o corelație semnificativă cu așteptările negative și optimismul. La subiecții de gen masculin evidențiem o corelație pozitivă între umorul afiliativ și așteptările negative.

BIBLIOGRAFIE

1. SANDU, E. Umorul ca element de seducție în discursul publicitar. Lucrare de licență. 2015. <http://www.dstoica.ro/wp-content/uploads/2016/03/Emanuela-Sandu.pdf>. (accesat 17.02.2023)
2. TURCHINĂ, T. Psihologia sănătății: Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2015. 164 p.
3. ВЫРТОСУ С., ГИНГУЛЯК В. Особенности проявления оптимизма и жизнестойкости у студентов. *Studia universitatis moldaviae, Seria „Științe ale educației”*, 2017, nr. 5 (105), pp. 188-193.
4. ГОРДЕЕВА, Т.О. Оптимизм как составляющая личностного потенциала. В: Личностный потенциал: структура и диагностика. Москва: Смысл, 2011, с.131-137.
5. ГОРДЕЕВА, Т.О., СЫЧЕВ, О.А., ОСИН, Е.Н. Разработка русскоязычной версии Теста диспозиционного оптимизма (lot). В: Психологическая диагностика, 2010, № 2, с.36-64.
6. MARTIN, R. A. *The Psychology of Humor – An Integrative Approach*. Cambridge: Elsevier Academic Press, 2007. 446 p.
7. SCHEIER, M.F., CARVER, C.S. Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update. In: *Cognitive Therapy and Research*, 1992, 16(2), 201-228.
8. SELIGMAN, M. E. P. *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Vintage Books USA, 2006. 319 p.

TIMIDITATEA ȘI LOCUL CONTROLULUI LA ADOLESCENȚI

*Lucia Chitoroga, lect. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

SHYNESS AND LOCUS OF CONTROL IN ADOLESCENTS

*Lucia Chitoroga, PhD, lecturer,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID:0000-0002-1373-5589
chitoroga.lucia@upsc.md*

CZU: 159.922.8

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p121-128

Abstract. The article addresses the subject of shyness and its relationship with the locus of subjective control in adolescents. The research revealed that the higher the level of shyness, the more difficult it is to internalize subjective control, the more pronounced the tendency to externalize. Adolescents with a high level of shyness more often feel feelings of inferiority, lack of confidence in their own strength, and believe that both good and less pleasant things depend on factors external to them, on other people, on various circumstances, chance, chance etc. They feel that they cannot control the events that happen in their lives, they feel influenced and embarrassed by the opinions of others about them, which blocks the courage and determination to act, to achieve their goals. The reduced level of shyness directly correlates with the tendency to internalize subjective control. Adolescents with a low level of shyness believe to a greater extent that they themselves can have control over important events in their lives, that they are less determined by chance, fate, or other people.

Keywords: shyness, shy, locus of control, locus of internal control, locus of external control.

Timiditatea este desemnată ca noțiunea psihologică ce descrie sentimentul de teamă, neîncredere în sine, jenă, atunci când o cineva intră în contact cu persoane necunoscute sau în situații noi [3]. Persoanele timide se simt îngrozite la gândul că trebuie să fie în centrul atenției, sunt terifiate de ideea că ar putea da dovadă de stângăcie în comportament, că s-ar putea pomeni în situații stânjenitoare sau umiltoare. Acestea evită să ajungă în situații pe care nu le pot controla și în care comportamentul lor (sau al celorlalți) poate fi stânjenitor sau umilitor.

Semnele timidității se caracterizează prin lipsa încrederii în sine, blocaj emoțional, autoizolare, solitudine, conduite stereotipe, încercarea de a se securiza prin alții, critica de sine exagerată, cunoașterea propriilor probleme dar incapacitatea de a le rezolva, în pofida unei inteligențe suficiente [4].

Dimitriu E. consideră timiditatea ca fiind „o tulburare de natură emoțională a personalității, a conștiinței de sine, a autopercepției și a percepției altor persoane, manifestată în prezența oamenilor sau a reprezentării lor și care determină inadaptația socială” [3, p. 88].

Wallon H. definește timiditatea ca și „sensibilitate excesivă la prezența altei persoane” și susține că trebuie operată diferență între timiditate și inhibiție, între timiditate și furie [apud.6, p.112].

Timizii gândesc mereu la posibile eșecuri și la faptul că ceilalți ar putea să-i judece. Frica le încorsetează orice tentativă de a iniția o discuție pentru că anticipează mereu o posibilă respingere sau eșec. Timiditatea este o povară pentru cei care o încearcă și o problemă care-și pune amprenta negativă pe relațiile timidului cu ceilalți. Persoanele timide nu sunt înțelese, adesea nu sunt simpatizate de ceilalți, ceea ce duce la manifestări sociale neplăcute.

Perioada adolescenței decurge adesea sub auspiciul timidității, fapt confirmat experimental de cercetătorul Ph.Zimbardo. Autorul consideră că 42% dintre preadolescenți și 54%

dintre adolescenți se autopercep ca fiind timizi. Fetele sunt mai timide decât băieții [7, p.19]. Deși încearcă disperat să-și ascundă timiditatea, să pară prietenoși și drăguți, persoanele timide se comportă, în consecință, bizar și inadecvat. Această tulburare îi determină pe adolescenți să trăiască o stare de tensiune permanentă, să evite comunicarea cu colegii și afirmarea în clasă. Confuzia lor poate atinge cote atât de înalte, încât îi împiedică să spună ce gândesc și să facă ce ar dori [6,7]. Adolescenții timizi sunt percepuți de colegii lor ca fiind închiși în sine, neprietenoși, misterioși - trăsături care sunt considerate indezirabile pentru inițierea și păstrarea prieteniei cu ei. Timiditatea împiedică adolescentul să-și asume experiențe noi, să simtă că-și poate gestiona viața, să aibă încredere în propriile forțe, să creadă că rezultatele sale sunt determinate de deciziile și acțiunile sale [2,3,4,7].

Rotter J. a elaborat termenul de locul controlului subiectiv, desemnând astfel gradul în care o persoană crede că acțiunile sale pot influența rezultatele sale. Locul controlului subiectiv este privit de Rotter ca fiind sistemul de convingeri stabile, care desemnează două categorii de oameni: cu locul controlului intern și cei cu locul controlului extern. Persoanele care prezintă locul controlului intern cred că comportamentul lor este determinant pentru destinul lor, cred că atât succesul, cât și eșecul lor depind de propria lor determinare, de propriile competențe și abilități. Locul extern al controlului este legat de credința că acțiunile proprii sunt mai puțin decisive, importanță majoră atribuindu-se norocului, hazardului, șansei, providenței sau altor forțe pe care persoana nu le controlează [1].

Scopul cercetării empirice constă în studierea relației dintre timiditate și locul de control subiectiv la adolescenți.

Ipoteza cercetării: *presupunem existența unei legături între timiditate și locul de control subiectiv la adolescenți.*

Cercetarea experimentală a fost realizată pe un eșantion de 92 subiecți adolescenți cu vârsta cuprinsă între 16-17 ani, dintre care 55 fete și 37 băieți, dintr-un liceu din orașul Chișinău.

Variabilele cercetate (timiditatea și locul controlului subiectiv) au fost studiate prin aplicarea următoarelor instrumente psihologice: Inventarul de timiditate (Ph.Zimbardo) și Testul de diagnosticare a nivelului de control subiectiv (G.Rotter).

Metodologia cercetării:

Inventarul de timiditate (Ph.Zimbardo) determină nivelul timidității, diferențiază persoana timidă de cea netimidă prin autopercepția timidității, relevând nivelul slab, moderat sau puternic al timidității subiecților cercetați.

Testul diagnosticării nivelului controlului subiectiv (G. Rotter) identifică nivelul de control subiectiv, relevând nivelul internalizării generale, nivelul internalizării realizărilor, a insucceselor, a relațiilor de familie, a relațiilor interpersonale, a sănătății și a bolii.

Cercetarea variabilei timiditate(Ph.Zimbardo)

Datele cercetării la *Inventarul de timiditate (Ph.Zimbardo)* a atestat că 20% (v. Figura 1.) dintre subiecții cercetați nu se autopercep ca fiind timizi, nu se confruntă câtuși de puțin cu timiditatea, nu se preocupă prea mult de ceea ce gândesc alții despre ei sau despre performanțele lor, nu ezită în a iniția comunicarea cu alte persoane, deținând competențe sociale și relaționale bine dezvoltate. Un nivel redus al timidității îl atestă 37% dintre subiecții adolescenți cercetați. Aceste persoane simt jenă și neîncredere în forțele proprii doar situațional. Timiditatea se manifestă la acești subiecți în situații neprevăzute, la apariția unor pericole reale, tocmai de aceea se consideră timiditate conjuncturală. Apare doar în anumite circumstanțe și în prezența anumitor persoane.

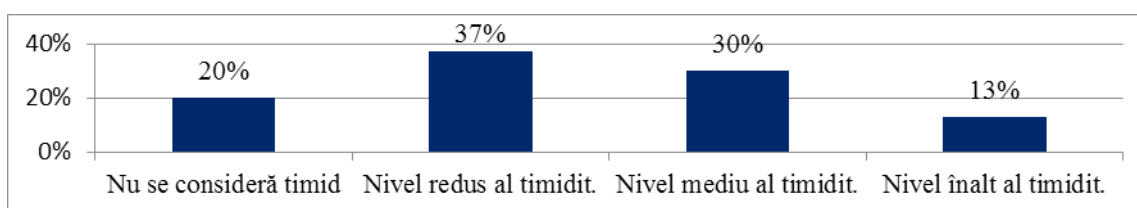


Figura 1. Distribuția datelor la Inventarul de timiditate (Ph.Zimbardo), eșantion general

Nivelul înalt și mediu al timidității îl atestă 43% dintre adolescenții cercetați. Subiecții plasați la aceste nivele acordă prea multă atenție acțiunilor și comportamentelor altor persoane, în loc să-și canalizeze atenția pe propriile lor acțiuni și scopuri. Ei sunt adesea copleșiți de îngrijorare, anxietate. Teama le blochează orice inițiativă și încercare de a-și valorifica potențialul, ei anticipând mereu că ceilalți îi vor dezaproba, judeca, critica. Ideea că ceilalți ar putea să le judece realizările îi face să se simtă nesiguri, stresați, timorați de nivel mediu și înalt. Ph.Zimbardo considera că timiditatea de nivel mediu are incidența cea mai mare [6, p.21]. Timiditatea lor este puternică, le perturbă comportamentul în activitățile întreprinse, plasându-i în dificultatea de a spune ce gândesc sau doresc, determinându-i să renunțe la scopurile lor. La nivelul ei înalt, considera Zimbardo, timiditatea este și cel mai greu de suportat, deoarece are la bază generalizarea efectului produs de diferiți stimuli. Reacțiile anxioase și blocajul se produc în contexte și situații diferite. Persoanele cu timiditate înaltă simt o frică puternică în fața altor oameni, simt groază ori de câte ori trebuie să realizeze activități în public, iar neajutorarea este atât de copleșitoare, încât recurg adesea la strategii de evitare, fugă, simțindu-se în siguranță doar când nu sunt în vizorul altor oameni.

Analiza datelor la testul Ph.Zimbardo, în funcție de gen (v.Figura 2), a relevat că 22% dintre băieții adolescenți și 16% dintre fetele adolescente nu se identifică ca fiind timide; 38% dintre adolescenții băieții și 35% dintre fetele adolescente atestă un nivel redus al timidității;

La nivelul mediu se poziționează 31% din băieții cercetați și 30% dintre subiecții fetele cercetate.

Nivelul înalt al timidității îl relevă 9% dintre băieți și 19% dintre fetele adolescente cercetate.

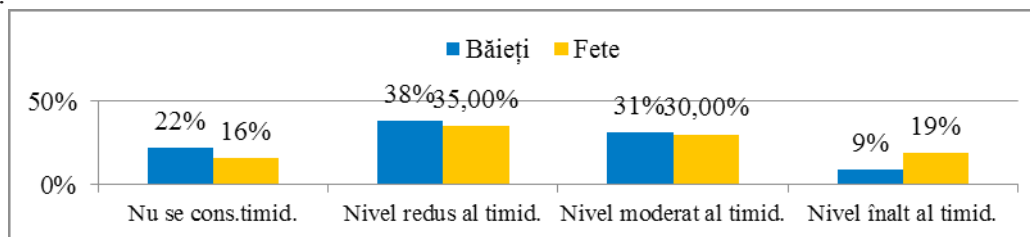


Figura 2. Distribuția datelor în funcție de gen, Inventarul de timiditate (Ph.Zimbardo)

Analiza frecvențelor la inventarul de timiditate Zimbardo relevă faptul că un număr mai mare de subiecți băieți se autopercep pe sine ca netimizi sau cu nivel redus de timiditate. Ei consideră că timiditatea îi caracterizează în mică măsură. La nivelul mediu și înalt al timidității se plasează un procentaj mai mare dintre fetele cercetate decât băieții adolescenți cercetați. Frecvențele atestate denotă faptul că mai multe adolescente decât adolescenți băieți se confruntă cu timiditatea. Această caracteristică poate însemna un impediment pentru stabilirea relațiilor cu semenii, pentru o comunicare eficientă, fără blocaje, pentru stabilirea unor scopuri și încercarea de a le realiza fără a se simți „deranjate” prea mult de judecățile și părerile altor persoane din jur.

Rezultatele la inventarul Ph.Zimbardo relevă faptul că fetele adolescente cercetate sunt mai „afectate” de timiditate decât băieții adolescenți. Sumarea frecvențelor de nivel moderat și

înalț al timidității pentru băieții cercetați relevă 40%, în timp ce sumarea frecvențelor prezentate de fete la aceleași nivele atestă 49%.

Aceste date sunt în concordanță cu cele ale cercetătorului timidității Ph.Zimbardo. Cercetătorul susține că la vârsta preadolescenței și adolescenței rata timidității atinge 42%, iar fetele sunt mai pasibile de a manifesta timiditate decât băieții. În clasele a șaptea – a noua, frecvența timizilor ajunge la 54%, iar dintre aceștia, rata cea mai mare o prezintă fetele de această vârstă [7, pg 19].

Pentru a verifica dacă există diferențe de gen în manifestarea timidității la adolescenți, am utilizat metoda de comparație U Mann-Whitney a rezultatelor care a relevat o diferență statistic semnificativă ($U= 267,00$, la $p\leq 0,034$,) între subiecții băieți ($m=20,67$) și subiecții fete ($m=25,84$) cercetate (cu un nivel mediu și înalt al timidității). Diferența statistic semnificativă între fetele și băieții adolescenți cercetați, la testul de timiditate Ph.Zimbardo, permite să afirmăm că băieții adolescenți cercetați sunt mai puțin timizi decât fetele adolescente cercetate. Fetele adolescente simt mai frecvent povara timidității decât băieții. Ele prezintă mai frecvent comportamente ezitante specifice timidității, sunt mai emotive, mai prudente, mai rezervate și mai puțin încrezătoare. Lor le este caracteristică nesiguranța și disconfortul în societate.

Cercetarea rezultatelor la variabila *Locul de control subiectiv (J. Rotter)*

Verificarea presupuziției că ar exista diferențe de gen în manifestarea locului de control subiectiv la adolescenți a fost realizată prin aplicarea și prelucrarea datelor la testul *Locul de control subiectiv (J. Rotter)*.

Analiza datelor la Indicele general al locului de control subiectiv (v.Figura 3) atestă valoarea medie a eșantionului de adolescenți cercetat ($m=4,77$). Valoarea medie a fetelor ($m=4,22$) și cea a băieților ($m=5,38$) se situează în partea stângă a axei de dispunere a rezultatelor. Interpretarea testului specifică în acest sens că rezultatele subiecților se pot situa pe o abcisă între 1 și 10. Valorile „normale” ale etalonului testului variază în jur de 5,5 (steni). Orientarea rezultatelor spre dreapta desemnează tipul de control intern, iar tendința acestora spre stânga indică tipul *extern* de loc al controlului subiectiv.

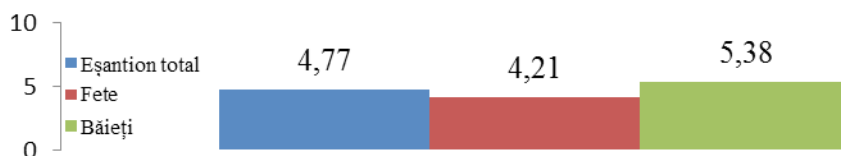


Figura 3. Distribuția rezultatelor la Indicele general al locului de control subiectiv(J.Rotter)

Valoarea medie a eșantionului total ($m=4,77$) este mai joasă decât 5,5 steni ($<5,5$), ceea ce conform etalonului înseamnă abaterea curbei profilului spre stânga abcisei. Valoarea medie joasă a datelor adolescenților cercetați, la indicele general, precum și tendința spre stânga a acestora ne indică asupra unui nivel redus al controlului subiectiv (sau tendința mai accentuată spre externalizare). Datele relevate atestă că adolescenții cercetați au o redusă internalizare, adică manifestă tendința de a ignora legătura dintre propriile acțiuni și evenimentele din viața lor. Ei nu se simt în stare să dețină controlul, considerând că cele mai multe din evenimentele din viața lor sunt rezultatul hazardului, norocului, acțiunii altor persoane, în general a unor factori din exterior.

Analizate prin prisma diferențelor de gen, datele la Scala generală a controlului subiectiv prezintă o valoare medie a băieților ($m=5,38$) mai înaltă decât a fetelor ($m=4,21$). Băieții cercetați, deși manifestă un nivel al controlului subiectiv scăzut (valori până la 5,5), totuși sunt mai aproape de valoarea lui 5,5. Fetele se plasează la o distanță mai mare de 5,5 (valoarea de limită

pentru atingerea locului de control de tip intern). Tendința spre internalizare a adolescenților băieți este mai evidentă decât a fetelor, fapt ce ne vorbește despre nivelul mai bun al controlului subiectiv al lor. Băieții, se pare, sunt mai susceptibili de a accepta gândul că succesul fiecăruia depinde de propriile lui acțiuni. Altfel spus, băieții sunt mai înclinați să-și asume responsabilitatea pentru propria viață și pentru modul în care se vor aranja lucrurile în viața lor. Băieții sunt mai deschiși și apti să accepte ideea că fericirea și-o poți construi singur.

Compararea rezultatelor la scala generală, prin intermediul Testului t, a evidențiat o diferență statistic semnificativă ($t=2,17$, la $p\leq 0,038$) între fetele și băieții cercetați, ceea ce ne permite să conchidem că *există diferențe de gen în manifestarea locului de control subiectiv la adolescenți*. Băieții adolescenți cercetați sunt mai înclinați spre controlul subiectiv intern. Ei consideră că realizările lor depind cel mai mult de ei înșiși, pe când fetele acceptă mai greu legătura dintre propriile lor eforturi și evenimentele importante din viața lor. Fetele sunt mai influențate de ideea că cele mai multe reușite din viața lor se datorează hazardului, întâmplării, acțiunii altor persoane sau unor factori ce nu depind de ele.

O viziune mai detaliată asupra rezultatelor la testul Locul controlului subiectiv s-a obținut analizând separat fiecare scală. Rezultatele obținute la *Scala Internalizarea succeselor, reușitelor* pot fi urmărite în Figura 4;

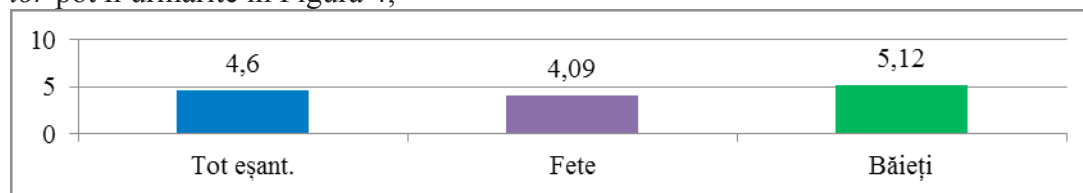


Figura 4. Distribuția rezultatelor la scala Internalizarea succeselor, reușitelor

Valoarea medie a eșantionului total de adolescenți, la *scala Internalizarea succeselor* ($m=4,60$), a fost raportată la etalonul testului (valorile „normale” variind în jurul valorii de 5,5.); Tendința orientării valorilor spre stânga ne desemnează tipul extern de loc al controlului, iar orientarea datelor spre dreapta desemnează tipul intern de loc al controlului. La această scală, adolescenții prezintă tendința generală spre externalizare. Ei consideră că succesele, realizările proprii le datorează unor factori externi precum: soarta, norocul, hazardul, intervenția sau ajutorul acordat de alte persoane. Compararea datelor la această scală, în funcție de gen, a evidențiat o diferență statistic semnificativă ($t=1,28$, la $p=0,032$). Acest rezultat denotă existența unor diferențe considerabile între fete și băieți, sub aspectul modului cum se raportează ei la reușite. Rezultatele la *scala Internalizarea insucceselor, eșecurilor* se pot vedea în Figura 5;

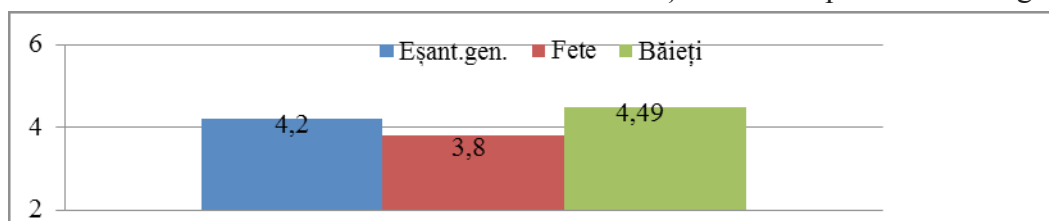


Figura 5. Distribuția datelor la scala Internalizarea insucceselor

Valoarea medie a lotului total de adolescenți (v. Figura 5) la *scala Internalizării insucceselor, eșecurilor* ($m=4,2$), raportată la valorile „normale” de referință ale etalonului este mai mică ($<$) decât 5,5 steni, ceea ce înseamnă că se plasează la nivelul controlului subiectiv extern. Astfel, rezultă că adolescenții cercetați atestă tendința de „a arunca” vina sau responsabilitatea pentru insuccesele și eșecurile lor pe împrejurări externe, pe nenoroc, soartă, asumându-și responsabilitatea pentru acestea mai rar. Compararea datelor, în funcție de gen, la această scală a relevat o diferență ne semnificativă statistic ($t=-0,94$, $p=0,35$), ceea ce arată că atât băieții, cât

și fetele, la această vârstă, denotă tendința de a atribui, mai frecvent, eșecurile, insuccesele lor unor factori externi. Figura 6 prezintă rezultatele la *scala Controlul subiectiv al relațiilor de familie*;

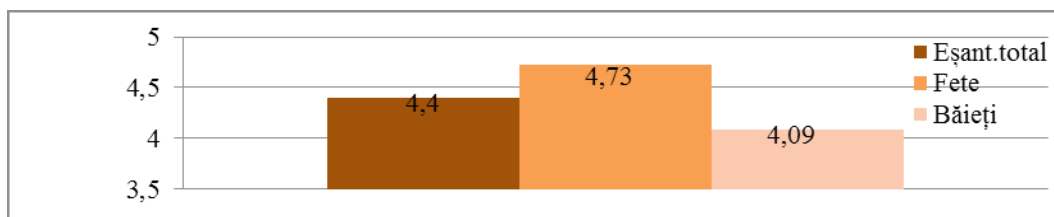


Figura 6. Distribuția rezultatelor la scala Controlul subiectiv al relațiilor de familie

Rezultatele la scala Controlul subiectiv al relațiilor de familie atestă o valoare medie ($m=4,42$), care se încadrează în intervalul $\leq 5,5$ și sunt orientate spre stânga, ceea ce ne arată prevalența tipului de control extern în relațiile de familie. Adolescenții cercetați nu se consideră apti să gestioneze evenimentele din propria familie, ci consideră alte persoane, împrejurări ca fiind responsabile pentru schimbarea situațiilor semnificative dintr-o familie. Este explicabilă această percepție a relațiilor de familie la adolescenții cercetați, deoarece ei sunt la vârsta când tutela părinților este încă prezentă puternic, când abia își calibrează și dezvoltă abilitatea de relaționare independentă cu persoanele de sex opus. Compararea rezultatelor, la această scală, a identificat o diferență statistic semnificativă ($t=0,78$, la $p \leq 0,050$) între fetele și băieții cercetați. Fetele adolescente au o mai accentuată tendință de internalizare vizavi de relațiile din familie, ele considerându-se pe sine responsabile în mai mare măsură de situația din familia lor. Băieții tind să considere că partenerele, în general, sunt responsabile de eficiența relațiilor în cuplu.

Scala controlul subiectiv al relațiilor sociale. Valorile medii înalte la această scală ne arată că persoana se consideră responsabilă de eficiența relațiilor pe care le stabilește cu colegii săi, de reputația pe care o are în colectiv, valorile joase însă ne arată persoanele care acordă o importanță sporită factorilor externi, colegilor de clasă, profesorilor, întâmplării, etc.

Valoarea medie ($m=3,90$) pentru eșantionul general de subiecți, la Scala internalizării relațiilor sociale, sunt redată în Figura 7. Raportarea acestei medii la etalonul testului atestă o valoare mai joasă decât 5,5, ceea ce indică tendința rezultatelor spre stânga, iar orientarea spre stânga ne relevă tipul locului de control *extern*.

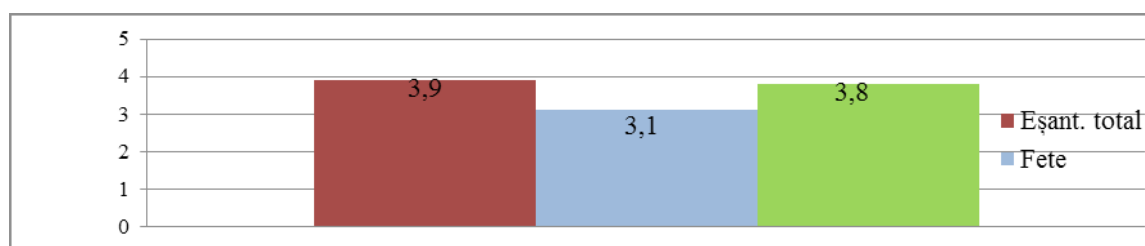


Figura 7. Distribuția datelor la scala Internalizarea relațiilor sociale

Prin urmare, adolescenții cercetați consideră că factorii externi, pecum semenii, colegii de clasă, profesorii, diverse conjuncturi exterioare lor au o importanță sporită în relațiile sociale pe care le stabilesc. Analizate în funcție de gen, valorile medii la această scală prezintă valori mai joase la fetele cercetate ($m=3,21$) decât la băieți ($m=3,80$). Băieților adolescenți le este caracteristică în mai mare măsură tendința internalizării în relațiile sociale. Ei atribuie factorilor externi (întâmplării, profesorilor, colegilor de clasă) un rol scăzut în eficiența relațiilor sociale, în poziționarea intragrupală. Fetele sunt mai puțin optimiste și sigure de rolul pe care-l dețin în relațiile cu colegii lor de aceeași vârstă sau cu adulții. Realizarea analizei comparative a datelor, la această scală, în funcție de gen, a evidențiat o diferență statistic nesemnificativă

($t=-0,76$, la $p \leq 0,492$), fapt care indică inexistența diferențelor de gen în controlul subiectiv al relațiilor sociale.

Scala Controlul subiectiv al relațiilor interpersonale (v.Figura 8). Valorile înalte la această scală indică asupra faptului că persoana se consideră în stare să-și gestioneze relațiile interpersonale, iar valorile joase denotă persoane care se autopercep ca incapabile să influențeze cursul acestor relații. Media eșantionului cercetat ($m=4,12$), cu valoarea mai joasă de 5,5 steni, sugerează tendința spre externalizare în relațiile interpersonale. Aceștia cred despre sine că nu pot deține controlul în relațiile interpersonale formale sau nonformale, simt că le este dificil să obțină și să păstreze simpatia altor persoane. Ei consideră că eficiența relațiilor lor interpersonale sunt determinate de inițiativa și efortul altor persoane.

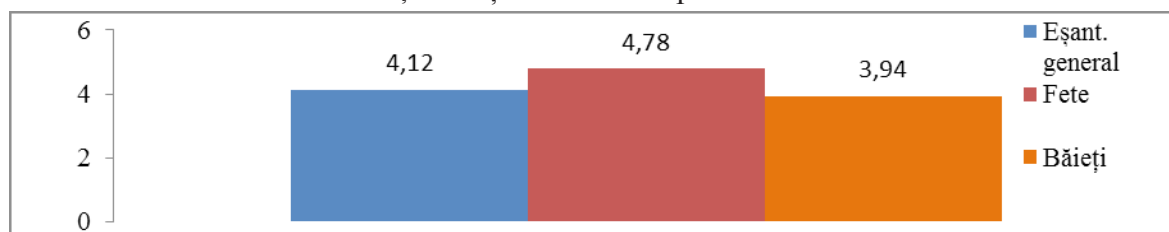


Figura 8. Distribuția datelor la scala Internalizarea relațiilor interpersonale

Atât media fetelor ($m=4,78$), cât și cea a băieților ($m=3,94$) adolescenți cercetați se încadrează intervalului de 1-5,5 steni, fapt care relevă tendința spre externalizare în relațiile interpersonale.

Compararea, în funcție de gen, a datelor obținute la scala internalizării relațiilor interpersonale, a evidențiat o diferență statistic semnificativă ($t=1,32$, la $p=0,047$), ceea ce indică asupra existenței unor diferențe dintre fetele și băieții adolescenți cercetați, la nivelul locului de control subiectiv al relațiilor interpersonale. Se pare că adolescentele sunt mai înclinate să accepte ideea că inițierea, eficiența și armonia relațiilor interpersonale depind de implicarea lor proprie. Fetele adolescente cercetate sunt mai complezente cu ideea că relațiile formale sau nonformale, simpatia, admirația, respectul altor persoane față de ele depind chiar de efortul lor.

Scala Controlul subiectiv al sănătății și îmbolnăvirii (v. Figura 9). Valoarea medie a eșantionului total ($m=4,39$), situată sub 5,5 steni, indică tendința spre externalizare în controlul îmbolnăvirii și sănătății. Adică, la nivel de grup, este mai proeminentă tendința de a considera că bolile sau sănătatea sunt rezultatul norocului, iar însănătoșirea este urmarea acțiunii altor oameni și, înainte de toate, a acțiunii medicilor.

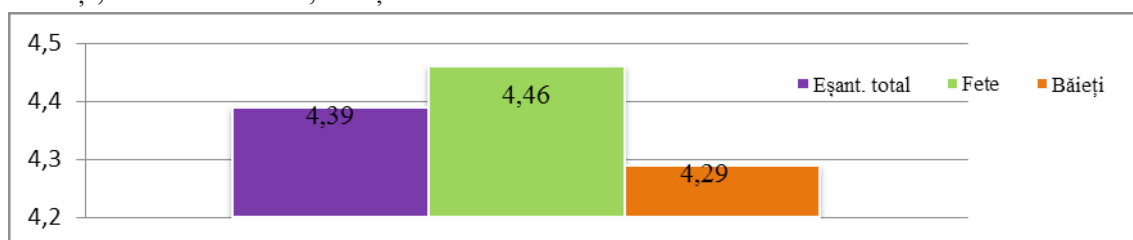


Figura 9. Valorile medii la scala Internalizarea sănătății și a îmbolnăvirii

Datele din figura 9, analizate sub aspectul genului, relevă că media băieților ($m=4,29$) și cea a fetelor ($m=4,46$) sunt apropiate, totuși valorile prezentate de fete sunt mai aproape de limita 5,5. Acest fapt denotă tendința generală mai accentuată a fetelor, decât a băieților cercetați de a se considera responsabile pentru propria sănătate. Atunci când se îmbolnăvesc fetele se blamează mai mult pe sine pentru asta și conștientizează că însănătoșirea depinde în mare măsură de acțiunile întreprinse și de voința lor de a se face bine.

Băieții adolescenți manifestă o mai pronunțată externalizare în controlul subiectiv al sănătății și îmbolnăvirii, invocând factorii externi care se fac „vinovați” de aceasta. Analiza com-

parativă, în funcție de gen, a datelor la scala *internalizării sănătății și îmbolnăvirii*, a relevant o diferență statistic ne semnificativă ($t=0,12$, la $p=0,093$). Diferență ne semnificativă statistic la această scală atestă inexistența unor diferențe demne de luat în calcul, între băieții și fetele cercetate, la nivelul controlului subiectiv al îmbolnăvirii și sănătății. Atât fetele adolescente, cât și băieții adolescenți cercetați cred în forul lor interior că sănătatea și boala sunt determinate de întâmplare, hazard, iar vindecarea survine ca rezultat al implicării și acțiunii altor persoane, precum adulții de referință sau medicii.

Odată analizate datele și la testul *Locul de control subiectiv*, putem proceda la verificarea ipotezei lansate la începutul cercetării: *presupunem există unei legături între timiditate și locul de control subiectiv la adolescenți*, scop în care am realizat o analiză corelațională prin intermediul metodei Pearson. Analiza corelațională a vizat datele obținute la variabila timiditate (testul Zimbardo) pentru subiecții adolescenți (22 băieți și 18 fete), identificați cu timiditate de nivel mediu și înalt ($m=25,85$) și rezultatele (media generală) a acestor subiecți la testul Locul controlului subiectiv ($m=3,67$). Valoarea medie de 3,67 steni la locul controlului subiectiv atestă tendința pronunțată spre externalizare a adolescenților cu timiditate medie și înaltă. Analiza corelațională a relevat un coeficient de corelație negativ, semnificativ, moderat ($r=-0,449$, la $p=0,031$) între timiditate și locul controlului subiectiv la adolescenții cercetați.

Coeficientul de corelație obținut indică o legătură inversă, moderată între timiditate și locul controlului subiectiv și ne permite să afirmăm că ipoteza *presupunem există unei legături între timiditate și locul de control subiectiv la adolescenți* s-a confirmat.

În *concluzie* putem spune că cu cât nivelul timidității este mai înalt, cu atât controlul subiectiv este mai dificil, fiind mai pronunțată tendința spre externalizare. Adolescenții timizi sunt mai pasibili de sentimente de inferioritate, sunt mai neîncrezători în forțele proprii, tind să considere că lucrurile bune și cele mai puțin plăcute depind de factori exteriori lor sau de alte persoane, de hazard, de întâmplare etc. Ei gândesc frecvent că nu pot deține controlul asupra evenimentelor care se întâmplă în viața lor, dau multă importanță părerii altora despre ei, fapt ce le blochează curajul și hotărârea de a acționa, de a-și atinge scopurile.

Nivelul redus al timidității înseamnă, mai curând, tendința spre internalizare a controlului subiectiv la adolescenți. Adolescenții cu un nivel redus al timidității cred în mai mare măsură că ei înșiși pot deține controlul asupra evenimentelor semnificative din viața lor, considerând în mai mică măsură că acestea pot fi determinate de întâmplare, soartă sau de alți oameni. Subiecții mai puțin timizi sunt mai puțin influențați de părerile și așteptările altor persoane față de ei. Adolescenții cu timiditatea joasă consideră că momentele bune din viața lor ee datorează lor înșiși, propriului efort și propriei responsabilități.

BIBLIOGRAFIE

1. BONCHIȘ, E., TRIP, S., DRUGAȘ, M. ș.a. Introducere în psihologia personalității. Oradea: Editura universității. 2009, 405 p. ISBN 978-973-643-546-7
2. DIMITRIU, E. Dialogul terapeutic despre timiditate. București: Pro Humanitate, 1998, 138 p., ISBN 973-9236-32-4
3. DIMITRIU, E. Timiditatea și terapia ei. București : Editura Stiința și Tehnică, 1998, 272 p., ISBN 973-9236-32-6
4. DOUBTFIRE, D. Timiditatea. București: Polimark, 1995, 138 p. ISBN 953-9266-323-5
5. POPESCU, G.F. Conflictul inter și intrapsihic la adolescenții timizi. În: Revista de Psihologie. București, 2009. Nr. 1-2, p. 51- 62, ISBN 980-601-320-512-6
6. ЗИМБАРДО, Ф. Застенчивость. Москва: Педагогика, 1991, 208 с. ISBN 5-7155-0409-0
7. ЗИМБАРДО, Ф. Застенчивый ребенок. Москва: Апрель АСТ, 2005, 288 с. ISBN 5-7155-08092-6.

STIMA DE SINE A PREADOLESCENTULUI ȘI DINAMICA EI LA VÂRSTA ADULTĂ

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

PREADOLESCENT SELF-ESTEEM AND ITS DYNAMICS IN ADULTHOOD

*Valentina Oanța, PhD student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0009-0009-0831-3179,
oanta.valentina@chisinau.edu.md
Maria Pleșca, PhD, Assoc. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0001-9567-3723
plesca.maria@upsc.md*

CZU: 159.923.2

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p129-134

Abstract. The personality of each of us is a unique construct due to the combination of our genetic endowment, the environment in which we grow and form, and the education we receive. Thus, personality in psychosociology is a social construction constituted by learning and interaction with other people, the others counting in the way of our becoming both as models and as landmarks, as terms of reference.

The formation of self-respect in children is strictly dependent on its unconditional acceptance by the parents. The message of value and uniqueness sent to children by adults prevents the appearance of self-doubt. Unconditional love from parents (not just if the child cleans his room, gets good grades, comes home early etc.) almost always precedes acceptance and self-respect. The conditional love of the parents towards the children is strictly dependent on their performance, and if the performance is not what is expected, the love is not manifested. If the child does not feel that he deserves the love of his own parents, he assumes that he is unworthy of being loved, therefore he has no reason to keep to himself either. Consequently, the child feels useless - a nobody - and forms a low self-image.

Keywords: personality, self-esteem, self image, self confidence, maturity, adult, personal identity, preadolescent age.

Ritmul modern al vieții stabilește standarde și criterii înalte de succes și de asigurare a propriei stări de bine, creând un nivel ridicat de competiție, precum și o tensiune ridicată la nivelul societății în ansamblu și, în special, a conștiinței individuale. Una dintre principalele caracteristici de personalitate legate de succes, rezistență la stres și bunăstare psihologică este considerată stima de sine. Vorbind despre stima de sine ca subiect al cercetării științifice, întâlnim inevitabil multidimensionalitatea și ambiguitatea definiției sale. Pe de o parte, acest fenomen pare înțeles de la sine („stima de sine este modul în care mă evaluez”), pe de altă parte, acest lucru nu exclude necesitatea de a defini acest concept. Stima de sine este socotită un fenomen dependent, fiind inclusă în formațiuni conceptuale mai largi - conștiința de sine, conceptul de sine, ceea ce duce la utilizarea pe scară largă a termenului în știința psihologică, care se referă la diverse realități psihologice. Diverse probleme psihologice, eșecuri în construirea unei cariere, relațiile intime-personale, comunicarea și multe alte domenii ale vieții au început să fie asociate cu stima de sine scăzută. În prezent, a trecut apogeul percepției stimei de sine autentice ca panaceu pentru toate eșecurile. În psihologie, s-au acumulat o mulțime de studii

care avertizează împotriva unei astfel de atitudini față de fenomenul stimei de sine, oferind rezultate convingătoare ale impactului negativ al stimei de sine inadecvat de ridicate asupra vieții și psihologice.

Stima de sine are o influență reglatoare asupra aproape tuturor aspectelor comportamentului uman, jucând un rol crucial în stabilirea relațiilor interpersonale, în stabilirea obiectivelor și atingerea acestora, în modalitățile de rezolvare a situațiilor de criză pentru o persoană, ceea ce ne dă motive să luăm în considerare acest fenomen psihologic ca factor principal în autodezvoltarea adolescenților.

Stima de sine este, de asemenea, una dintre caracteristicile psihologice de bază ale unei persoane, care afectează multe domenii ale vieții unui individ. Acest parametru este de o importanță deosebită pentru persoanele care trebuie să ia anumite decizii, deoarece de aceasta depinde succesul lor. Nivelul stimei de sine a unui individ afectează multe aspecte ale unei persoane, inclusiv procesul de luare a deciziilor individuale.

Stima de sine ridicată vă permite să vă adresați celorlalți cu respect și bune intenții; ai convingerea ca ești demn de succes; atingi un nivel ridicat de cooperare socială; simți propria importanță în activitate.

O autoevaluare adecvată (sau o reflectare obiectivă a propriei personalități) duce, de regulă, la autocritică și exigență față de sine, formează încredere în sine, un anumit nivel al pretențiilor unei persoane.

Astfel, stima de sine este prezența unei poziții critice a individului în raport cu ceea ce posedă. Reprezentanții diferitelor școli psihologice consideră stima de sine în concordanță cu contextul conștiinței de sine, personalității sau categoriei „eu”, sau în funcție de componentele sale (reglatoare, emoționale, cognitive). Subiectul unei evaluări obiective sunt potențialele individului și capacitățile acestuia, care sunt evaluate de experți în funcție de diverși indicatori.

Diverse probleme psihologice, eșecuri în construirea unei cariere, relațiile intime-personale, comunicarea și multe alte domenii ale vieții au început să fie asociate cu stima de sine scăzută. În prezent, a trecut apogeul percepției stimei de sine autentice ca panaceu pentru toate eșecurile. În psihologie, s-au acumulat o mulțime de cercetări care avertizează împotriva unei astfel de atitudini față de fenomenul stimei de sine, oferind rezultate convingătoare ale impactului negativ al stimei de sine inadecvat de ridicate asupra vieții psihologice.

Una dintre problemele stringente ale științei psihologice este problema stimei de sine a adolescentului. Formațiunea centrală a personalității adolescentului este formarea unui nou nivel de conștientizare de sine și a unei imagini stabile a „Eu-lui”. Cea mai valoroasă achiziție psihologică a adolescentului este descoperirea lumii interioare. În această perioadă, gradul de conștientizare a experiențelor crește, precum și gradul de distincție a „Eu-lui”; o persoană este mai clar conștientă de individualitatea sa, de diferența sa față de ceilalți și le acordă mai multă importanță.

Stima de sine are o influență reglatoare asupra aproape tuturor aspectelor comportamentului uman, jucând un rol crucial în stabilirea relațiilor interpersonale, în stabilirea obiectivelor și atingerea acestora, în modalitățile de rezolvare a situațiilor de criză pentru o persoană, ceea ce ne dă motive să luăm în considerare acest fenomen psihologic ca factor principal în autodezvoltarea adolescenților.

Stima de sine este, de asemenea, una dintre caracteristicile psihologice de bază ale unei persoane, care afectează multe domenii ale vieții unui individ. Acest parametru este de o importanță deosebită pentru persoanele care trebuie să ia anumite decizii, deoarece de aceasta depinde succesul lor. Nivelul stimei de sine a unui individ afectează multe aspecte ale unei persoane, inclusiv procesul de luare a deciziilor individuale.

Stima de sine este o evaluare favorabilă față de tine și potențialul tău. Dorința de respect este o caracteristică universală a individului social. Fiecare persoană are tendința de a se res-

pecta pentru că are anumite abilități, competențe și abilități pe care el și oamenii din jurul său le apreciază. Semnele de lipsă de respect din partea celorlalți, exprimate în dezaprobare, critici atât pentru individ, cât și pentru rezultatele unei activități semnificative pentru el pot reduce semnificativ sentimentul de bunăstare, stima de sine și imaginea de sine. În lucrările lui G. Allport, A. Maslow, C. Rogers, M. Rosenberg, respectul de sine este considerat ca o aspirație umană fundamentală [1, 6, 7, 8]. Respectul pentru rezultatele obținute cu succes și eforturile investite este o sursă de perseverență suplimentară care duce la realizări de diferite tipuri, dezvoltare creativă și, în general, progres și dezvoltare a societății umane.

Nevoia de stimă de sine este prezentată în ierarhia nevoilor de bază în teoria motivației lui A. Maslow, unde ea acționează ca o dorință de stimă de sine stabilă, bazată pe un sentiment de demnitate, dorința de a se simți ca o persoană demnă, o figură care poate face față dificultăților și cerințelor care sunt prezentate în viață, iscusit și competent [6]. Această nevoie este văzută ca fiind congenitală, adică dată tuturor oamenilor fără excepție și inerentă acestora de la naștere. A. Maslow este convins că doar abilitățile și realizările personale reale pot constitui o bază solidă pentru stima de sine sănătoasă, ceea ce la rândul său dă naștere unui sentiment vital de încredere în sine, semnificație, conștientizarea utilității sale și nevoia de pace. Maslow a sugerat că nevoia de respect atinge nivelul maxim și încetează să crească la maturitate. Alături de dorința de stimă de sine, Maslow și-a evidențiat o dorință strânsă pentru ca el să se simtă respectat de către alți oameni importanți, recunoscuți și acceptați pentru ceea ce faceți. Potrivit lui Maslow, nevoile de respect de sine și de respect ale celorlalți sunt două versiuni ale dorinței de bază de respect, dar prima este mai mare, cu vechime, se bazează pe dorința de competență, pricepere, independență și libertate, iar a doua este mai mică, sugerând o luptă pentru statut, prestigiu, recunoaștere, faimă, atenție din partea celorlalți [6]. Cu toate acestea, mecanismele de apariție a acestor două opțiuni pentru nevoia de respect și relația lor între ele nu sunt clare.

Studiile au confirmat consecințele negative ale dorinței exprimate de respect de către ceilalți și a stimei de sine ridicate [2, 3]. S-a demonstrat că dorința de a avea succes și de a obține rezultate ridicate în activități pentru recunoașterea și aprobarea persoanelor semnificative are o serie de consecințe negative asupra bunăstării psihologice și chiar a sănătății fizice a individului datorită faptului că acest tip de motivație este asociat cu o frică ridicată de eșec, tendința de a da vina pe alții. În eșecurile lor, dorința de a reuși cu orice preț, tendința de a se evalua pe sine în funcție de succesele și eșecurile lor și, în sfârșit, dorința nevrotică de a căuta acceptarea celorlalți datorită realizărilor lor.

Fiecare persoană se străduiește să fie valoroasă, semnificativă, să depună eforturi și să demonstreze că știe ceva și poate știe cum. Nevoia unei persoane de respect poate fi satisfăcută într-o varietate de moduri. De regulă, respectul de sine se bazează pe dorința de a te respecta pentru eforturile cinstite și obținerea unui rezultat valoros sau util (pentru tine sau pentru alți oameni, societatea în ansamblu, acum sau în viitor). Cel mai caracteristic domeniu pentru satisfacerea motivației respectului este activitatea educațională și profesională. Stima de sine depinde de natura valorilor individului și poate fi satisfăcută atât prin opțiuni oneste, cât și aprobate social și prin opțiuni de activitate inacceptabile din punct de vedere social. Dacă această necesitate nu este satisfăcută, individul are o dorință nevrotică de a obține recunoașterea cu orice preț până la recurgerea la activități asociale, pentru a dovedi altora (părinți, profesori, colegi) că respingerea și nerecunoașterea lor au fost în zadar. Cu frustrarea nevoii de respect, o persoană se poate simți deprimată, neputincioasă, fără sensul existenței sale proprii ca persoană activă și depresie [2, p.245-246].

În experimentele lui T. Humphreys s-a arătat convingător că nevoia de respect și recunoașterea este o sursă importantă de performanță care poate fi influențată [5]. Dorința de stimă de sine este capabilă să ofere activității educaționale un sens suplimentar, care încurajează individul să manifeste eforturi și reglementări voluntare. În opinia noastră, condiția de a satisface nevoia

de respect este nu numai prezența unui anumit nivel de realizare, rezultate reușite în activitate, îndemânare sau recunoaștere, feedback pozitiv din partea unor persoane semnificative, precum și o reflectare a eforturilor depuse pentru realizarea obiectivelor în corespundere cu valorile individului.

Geisler D. a menționat că un rol important în formarea stimei de sine le revine factorilor sociali și culturali. El a considerat stima de sine rezultatul unui proces de comparație în care valorile joacă un rol important. Conform opiniilor sale, nivelul stimei de sine este determinat de cât de mult corespunde sau nu „Eu-l” real al unei persoane așa-numitului „Eu” ideal: cu cât acest decalaj este mai mic, cu atât eul este mai mare stima de sine. În schimb, stima de sine negativă corespunde unui decalaj mare între imaginea de sine reală și cea ideală, chiar dacă alții văd persoana într-o lumină mult mai pozitivă. Este important să se țină cont de orientarea sociologică a lucrărilor lui M. Rosenberg, care a continuat tradiția întemeietorilor abordării interacționiste de a considera „Eu-l” ca pe un fenomen social [3].

Stima de sine are o relație strânsă cu nivelul aspirațiilor individului, care se caracterizează ca fiind nivelul dorit de stima de sine al individului, manifestat în gradul de dificultate, scopul urmărit, sarcinile pe care individul și-o stabilește. Nivelul de aspirații al individului pentru un obiectiv corespunde abilităților și capacităților sale, precum și realizărilor într-un tip semnificativ de acțiune, ariei de comunicare pe care se bazează o persoană la evaluarea posibilitățile sale [4, p.16].

Stima de sine inadecvată poate duce la afirmații extrem de nerealiste (supraestimate sau subestimate). În comportamentul unei persoane, se manifestă prin alegerea unor scopuri și sarcini prea dificile sau prea ușoare, într-un nivel crescut de anxietate, lipsă de încredere în propriile abilități, tendința de a evita o situație de concurență, non-criticitate în aprecierea rezultatului atins, o prognoză eronată etc. [7; p.25].

Astfel, stima de sine este o componentă complexă a personalității și se referă la proprietățile fundamentale ale personalității. Ea reflectă ceea ce o persoană învață despre sine de la ceilalți și propria sa activitate, care vizează înțelegerea acțiunilor sale și calităților personale. Prin stima de sine pozitivă a unui preadolescent înțelegem evaluarea lui însuși, a capacităților, abilităților, calităților și a locului său în rândul celorlalți oameni pe baza atitudinii pozitive a altor persoane față de personalitatea unui adolescent și atitudinea pozitivă a unui adolescent față de sine și de oamenii din jurul lui. Stima de sine depinde și de dezvoltarea reflecției, criticității, exigenței față de sine și de ceilalți a unui adolescent. Deci, stima de sine adecvată (cu tendința de supraestimare) poate fi echivalată cu o atitudine pozitivă față de sine, respect de sine, acceptare de sine, un sentiment al propriei valori.

Aspirația pentru viitor influențează în mod benefic doar formarea personalității atunci când există satisfacție cu prezentul. În condiții favorabile de dezvoltare, un elev de liceu se străduiește pentru viitor nu pentru că se află într-o stare proastă în prezent, ci pentru că va fi și mai bine înainte. Conștientizarea perspectivei timpului și construcția planurilor de viață necesită încredere în sine, în abilitățile și capacitățile lor. Conform datelor americane, preadolescenții cu vârste cuprinse între 12-13 ani sunt mult mai susceptibili decât copiii mai mici să creadă că adulții și colegii îi evaluează negativ, stima de sine este ușor redusă. După 15 ani, respectul de sine crește din nou, nu numai pentru a compensa „pierderea” perioadei adolescenței, ci și pentru a depăși nivelul de stimă de sine al elevilor mai tineri. O dinamică interesantă în dezvoltarea respectului de sine a fost dezvăluită în școlile rusești. În perioadei adolescenței stima de sine a este relativ stabilă, ridicată, adecvată. Tocmai în acest moment copiii se disting printr-o perspectivă optimistă asupra lor înșiși, a capacităților lor. Toate acestea, desigur, sunt asociate cu formarea „conceptului de Eu” și cu nevoia de autodeterminare [4, p.16].

La 14-15 ani situația devine mai tensionată. Alegerea scopului vieții, care a fost destul de abstractă anul trecut, devine o realitate. Unii preadolescenți încă își păstrează respectul de sine

optimist Nu este prea mare, corelează armonios dorințele, pretențiile și o evaluare a propriilor capacități. Pentru alții, încrederea de sine este ridicată și globală - acoperă toate aspectele vieții; amestecă dorința și realitatea realizabilă. Dimpotrivă, un alt grup de copii diferă prin îndoiala de sine, prin experimentarea decalajului dintre revendicări și oportunități, pe care le recunosc clar.

În ciuda unor fluctuații ale nivelurilor de stimă de sine și anxietate și a unei varietăți de opțiuni pentru dezvoltarea personală, putem vorbi despre stabilizarea generală a personalității în această perioadă, care a început cu formarea conceptului de eu la granița preadolescenței și a liceului. Preadolescenții au mai multe șanse să se accepte pe ei înșiși decât adolescenții. Autoreglarea se dezvoltă intens, sporind controlul asupra comportamentului și manifestării emoțiilor. Starea de spirit din adolescența timpurie devine mai stabilă și mai conștientă. Copiii de la 16-17 ani, indiferent de temperament, arată mai restrâns, mai echilibrat decât la 11-15. În acest moment, începe să se dezvolte stabilitatea morală a individului. În comportamentul său, un elev de liceu este ghidat din ce în ce mai mult de propriile sale păreri, credințe, care se formează pe baza cunoștințelor dobândite și a propriei sale experiențe, deși nu foarte mari. Cunoașterea lumii și normele moralei sunt unite în mintea sa într-o singură imagine [7; p.25].

În stima de sine, preadolescenții manifestă o anumită prudență. Ei sunt mai dispuși să vorbească despre lipsurile lor decât despre meritele lor. Atât fetele, cât și băieții au ceea ce am numi temperament fierbinte, nepolitic, egoist. Printre trăsăturile pozitive, cele mai frecvente sunt astfel de autoevaluări: fidel în prietenie, nu pot să-mi fac prieteni, să ajut în probleme, adică acele calități care sunt importante pentru stabilirea contactelor cu semenii sau cu cele care interferează cu acestea vin în prim-plan (temperament, impolitețe, egoism etc.).

Stima de sine supraestimată se observă în exagerarea abilităților mentale ale unuia. Acest lucru se manifestă în moduri diferite: cei care sunt ușor de studiat consideră că în orice muncă mentală vor fi în cel mai bun mod al lor; cei care se disting prin succese la un anumit subiect sunt gata să creadă în talentul lor special, chiar și studenții slab performanți indică de obicei unele realizări.

La fel ca și stima de sine ridicată, stima de sine scăzută afectează negativ tânărul. Există un sentiment de nesiguranță, frică, apatie. În această situație, talentele și abilitățile nu se vor dezvolta și pot să nu apară deloc [2, p.32].

Stima de sine este o conștientizare a propriei identități, indiferent de schimbarea condițiilor de mediu. Stima de sine se bazează pe conștiința de sine, deoarece într-o anumită etapă a dezvoltării conștiința de sine devine stimă de sine. Conștientizarea de sine este cunoașterea de sine, atitudinea față de această cunoaștere și, în consecință, atitudinea față de sine se manifestă sub forma stimei de sine.

Preadolescența este cea mai dificilă dintre toate vârstele copiilor, ceea ce reprezintă o perioadă de formare a personalității.

Cea mai importantă caracteristică distinctivă a perioadei preadolescente sunt schimbările fundamentale în sfera conștiinței sale de sine, considerate de o importanță fundamentală pentru întreaga dezvoltare și formare ulterioară a preadolescentului ca persoană [5, p. 56-58]

În preadolescență, tinerii își formează activ conștiința de sine, își dezvoltă propriul sistem independent de standarde pentru respectul de sine și încrederea în sine, pentru pătrunderea în propria lume. La această vârstă, preadolescentul începe să-și dea seama de propria sa particularitate și originalitate, în mintea sa există o reorientare treptată de la evaluările externe la cele interne. Astfel, treptat, un preadolescent își dezvoltă propriul concept de sine, ceea ce contribuie la construirea în continuare, conștientă sau inconștientă, a comportamentului unui tânăr [4, p.23].

Dacă o persoană se confruntă cu probleme complexe de relații între oameni, cu propriile experiențe legate de acestea, el trebuie să înțeleagă mecanismele interne ale apariției acestor relații. Iar acest lucru se poate face numai prin înțelegerea complexității și subtilității lumii mentale umane.

Abilitatea noastră de a înțelege lumea mentală complexă a preadolescentului ne va ajuta să rezolvăm mai ușor problemele de viață dificile, să intrăm în comunicare cu oamenii. Orice persoană, care cunoaște proprietățile pozitive și negative, poate folosi plusurile și nivela minusurile, poate prezice și regla comportamentul său, analizează mai conștient comportamentul și proprietățile psihologice ale altei persoane.

Concluzii: Studiile de stimă de sine sunt destul de controversate. Cu toate acestea, analiza ne permite să concluzionăm că nivelul de stimă de sine (mare sau scăzut) este o sursă importantă de informații despre bunăstarea psihologică, îndeplinind un rol esențial în raport cu depresia și anxietatea. În același timp, adăugarea de informații la nivelul respectului de sine cu alți parametri ai acesteia poate îmbogăți semnificativ ideea acestui fenomen.

- Unul dintre acești parametri este stabilitatea. Instabilitatea stimei de sine relevă o legătură cu astfel de probleme psihologice, precum adaptarea socială slabă, agresivitatea și ostilitatea, depresia, anxietatea și satisfacția scăzută a vieții. Mai mult, aceste efecte nu depind de cele care se raportează la nivelul respectului de sine, iar în unele cazuri (de exemplu, atunci când se evaluează probabilitatea de agresiune, se prezice natura activității educaționale), stabilitatea stimei de sine este un parametru mai important decât nivelul său.
- Problema stabilității/instabilității stimei de sine este strâns legată de motivația bazală. Cei mai mulți cercetători moderni sunt de acord că motivele stimei de sine pot fi împărțite în două grupuri: aprobarea socială și competența. Cu toate acestea, este imposibil să spunem fără echivoc care dintre aceste două motive duce la o mai mare prosperitate. Este important să luăm în considerare exact pe ce tipuri de competențe se bazează respectul de sine și pe ce fel de aprobare servește drept sursă (construită în funcție de tipul de feedback sau manipulativ). O mare contribuție la înțelegerea acestei probleme este adusă de studiile de motivație educativă a respectului de sine și a celui de către părinți, care arată cu perseverență și succes mecanismele de conectare între aceste două tipuri de motivație.

BIBLIOGRAFIE

1. ALLPORT, G. Structura și dezvoltarea personalității. București: E.D.P, 1991. 579 p.
2. GELDARD, D., GELDARD, K., YIN FOO, R. Consilierea copiilor. O introducere practică. ed. A II-a. Tr. M. Andreescu. Iași: Polirom. 2019. 472. p.
3. GEISLER, D. Eu și sentimentele mele. București: Univers Enciclopedic Junior. 2017.
4. HENDRIKSEN, E. Cum să fii tu însuși. Liniștește-ți criticul interior. Tr. de I. M. Borțoi. București: TREI. 2019. 312 p.
5. HUMPHREYS, T. Stima de sine. Cheia pentru viitorul copilului tău. București: Elena Francisc. 2007.
6. MASLOW, A. Motivație și personalitate. București: TREI. 2008.
7. ROGERS, C. A deveni o persoană. tr. A. Mindrila-Sonetto. București: TREI, 2008. 560 p.
8. ROSENBERG, M. Comunicarea nonviolenta. București: Ponte, 2014. 272 p.

DIMENSIUNI TEORETICE ALE AUTOREGLĂRII EMOȚIONALE A PERSONALITĂȚII

*Miruna-Elena Moanță, drd.,
Universitatea de Stat din Moldova*

THEORETICAL DIMENSIONS OF EMOTIONAL SELF-REGULATION OF PERSONALITY

*Miruna-Elena Moanță, PhD student,
State University of Moldova
ORCID: 0000-0002-0177-891X
miruna.monta@gmail.com*

CZU: 159.942

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p135-140

Abstract. The article represents a reference point in the knowledge and deepening of the concept of emotional self-regulation. Emotions are a topic of interest in literature, as they have a self-regulatory function in relation to the environment. There is a conceptual and practical difference between emotions and emotional self-regulation even though they are interrelated. Emotional self-regulation is based on emotions and affective states. In this process of scientific knowledge the aim is to understand emotional self-regulation as a concept by tracing its historical development, distinguishing between emotional self-regulation and emotions, the components of emotional self-regulation and understanding the disjunction between coping methods, emotions and emotional self-regulation by highlighting the main theoretical directions of work recognised in the literature. At the same time, the role of emotional self-regulation in personal development management is unquestionable.

Keywords: emotional self-regulation, emotions, coping, self-regulation of the person.

„Emoțiile sunt reacții la evenimentele semnificative pentru persoane, incluzând reacțiile fiziologice, comportamentale, cognitive și experiențele subiective de plăcere sau neplăcere” [15, p. 45]. Emoțiile au un rol central în cadrul evenimentelor semnificative din viața fiecăruia dintre noi. Deși acestea prezintă numeroase caracteristici, unele de natură comportamentală, iar altele de natură fiziologice, emoțiile sunt înainte de orice un răspuns psihologic. O mare parte din acțiunile noastre și modul cum le desfășurăm sunt influențate de emoții și contextul care le generează [13, p.105]. Acestea facilitează adaptarea la mediu, fiind rezultat al evoluției.

Radu Vraști în lucrarea *Reglarea emoțională și importanța ei clinică* [21, p.13] îi citează pe Gross și Thompson care explică faptul că există mai multe trăsături ale emoțiilor:

1. Emoțiile sunt un răspuns multi-fațetat al individului atunci când el este într-o situație pe care o vede ca relevantă pentru scopurile sale.
2. Emoțiile sunt multi-fațetate, conducând la schimbări ale expresivității individului, ale experienței subiective, ale comportamentului și la schimbări fiziologice
3. Emoțiile ne fac nu numai să simțim ceva, ci și să simțim ca și cum am face ceva [4, p. 53].
4. Emoțiile sunt maleabile; nu este obligatoriu ca emoția să antreneze cascade de schimbări în organism, ea poate să se întrerupă oricând sau poate să se modifice conducând la un răspuns conform cu matricea socială în care emoția se revelează. Este vorba de o maleabilitate a emoțiilor a căror răspuns poate fi modulat într-o multitudine de feluri.
5. Individul comunică cel mai adesea emoțiile sale prin cuvinte, dar și printr-o varietate de sunete, expresii faciale sau gesturi.

6. Înțelegerea emoțiilor se face prin conștientizarea procesului emoțional (de exemplu, individul este conștient de starea lui emoțională sau dorește să controleze răspunsul lui emoțional) sau prin cunoașterea felului cum emoțiile îl influențează [18, p.2 01]

Conform lui Sroufe, nou-născutul vine pe lume pregătit pentru anumite reacții bazale cu rol adaptativ, însă viața emoțională a acestuia devine mult mai complexă odată cu dezvoltare capacităților sale cognitive, care mai curând determină o organizare a emoțiilor în jurul unor semnificații distincte [19, p.23]. Deși cortexul prefrontal este încă foarte imatur la naștere, acesta prezintă diferențe funcționale asociate cu emoții pozitive și negative încă de la început [2, p.75].

Richard Lazarus în lucrarea *Emoția și adaptare* a enumerat șapte postulate, care descriu cele mai importante aspecte ale dezvoltării emoționale. Postulatele pornesc de la teoria lui Campos (8) și au fost completate de către autor:

1. Există un set general de stări emoționale distincte care, în mod constant vor reprezenta la indivizii umani o sursă potențială de experiențe emoționale pe tot parcursul vieții.
2. Pe măsură ce se dezvoltă capacitățile cognitive la copil apar noi scopuri existențiale, acestea au ca efect generarea unor noi emoții, bazate pe o mai bună înțelegere asupra lumii înconjurătoare.
3. Eficiența factorilor de mediu specifici în legătură cu generarea experiențelor emoționale se modifică pe măsură ce organismul uman se dezvoltă.
4. Relația dintre manifestările expresiv-emoționale și experiența în sine dobândește, odată cu dezvoltarea organismului, un grad tot mai mare de complexitate și coordonare.
5. Răspunsurile adaptative suferă transformări succesive, determinate de stadiile de dezvoltare parcurse de organism, care atrag după sine și o serie de schimbări emoționale.
6. Emoțiile dobândesc un caracter social, pe măsură ce organismul se dezvoltă.
7. Receptivitatea cu privire la manifestările expresiv-emoționale ale semenilor este cu atât mai accentuată, cu cât organismul a atins o treaptă de evoluție superioară [13, p.351].

În percepția lui Greensberg și Safran, emoțiile sunt privite din perspectiva conform căreia acestea îi furnizează individului informații adaptative cu privire la sine și la lume. Emoții sunt astfel descrise ca fiind de natură motivațională, generatoare tendințe de acțiune rapidă, imediată. La oameni, aceste tendințe sunt mediate de procesarea informațiilor de nivel superior, care elaborează tendințele de acțiune în experiență emoțională conștientă și acțiuni intenționate. Din acest punct, emoțiile sunt văzute ca o sinteză a diferitelor niveluri de procesare emoțională care poate motiva comportamentul adaptativ [23, p.415]. Richard J. Davinson și Sharon Begly în lucrarea *Creierul și inteligența emoțională* fac o distincție și oferă explicații pentru o mai bună înțelegere a ceea ce oamenii numesc emoții, astfel avem:

1. Cea mai mică unitate de emoție este o stare emoțională. Ea durează, de obicei, câteva secunde și tinde să fie declanșată de o experiență; ori stările emoționale pot lua naștere dintr-o activitate pur mentală, cum ar fi reveria, introspecția sau anticiparea viitorului. Indiferent de stimulul care le declanșează, acestea dispar fiind urmate de:
2. Dispoziție: care reprezintă o emoție care persistă și rămâne neschimbată timp de mai multe minute, ore sau chiar zile [2, p. 1].

Emoțiile nu ne forțează să răspundem în anumit fel, ci ne fac să fim mai inclinați să facem ceva care să aibă sens într-un context anume. Sunt de fapt maleabile și această caracteristică ne permite să le controlăm. Emoțiile sunt esențiale pentru funcțiile creierului și viața minții [2, p.66].

Dinamicile emoționale constituie parametrii semnificativi de răspuns, care sunt influențați de procesele de reglare a emoțiilor. Emoția în sine este legată de răspunsul emoțional, însă procesul de reglare emoțională îi influențează semnificativ, calitatea, intensitatea, sincronizarea și caracteristicile dinamice; prin urmare acestea definesc semnificativ experiența emoțională trăită de persoană. [22, p.25]

Abilitatea de a înțelege și echilibra emoțiile se numește reglare emoțională. Reglarea emoțională este un element important pe care se sprijină civilizația umană, pentru că societatea poate fi definită ca sumă de interacțiuni sociale coordonate ale indivizilor care o compun, interacțiuni ce o solicită să regleze modul în care emoțiile sale sunt trăite și exprimate [21, p. 5].

Emoțiile și autoreglarea emoțională

Până la începutul anilor 1990, au fost relativ puține articole în fiecare an despre reglarea emoțiilor. Acum reglarea emoțională este una dintre zonele cu cea mai rapidă creștere din psihologie [12, p. 31]. Această creștere exponențială a cercetărilor privind reglarea emoțională a generat noi întrebări, aplicații noi și totodată au rămas destule zone care încă nu au fost destul cercetate [8, p. 29].

Există numeroase definiții ale reglării emoțiilor în literatura de specialitate. Aceste definiții diferă în mai multe moduri, printre care măsura în care acestea (a) fac distincție între emoție generarea și reglarea emoțiilor, (b) pun accentul pe explicitul versus natura implicită a reglării emoțiilor și (c) se concentrează pe natura interpersonală față de procesele intrapersonale [23, p. 416]. Reglarea emoțională poate fi definită ca și capacitatea de a influența experiența și modul de expresie a emoției, este o abilitate complexă care este recunoscut că evoluează de-a lungul vieții, deoarece reglarea emoțională este considerată că include atât latura cognitivă, cât și procesele emoționale [10, p. 56].

Una dintre cele mai cunoscute abordări în studiul emoțiilor și al reglării emoționale este modelul procesual al emoțiilor a lui J. Gross, care privește reglarea emoțională drept un concept, care include toate acțiunile pe care le fac oamenii pentru a controla ce emoții trăiesc când le trăiesc și cum le exprimă [9, p.19]. În modelul reglării emoționale al lui Gross sunt prezentate 5 stagii regulatorii pe care le folosim cu toții:

1. *Selectarea situației* include setul de acțiuni pe care le executăm pentru a face mai (puțin) probabilă apariția unei situații care ne așteptăm să declanșeze emoții (in)dezirabile.
2. *Modificarea situației* se referă la modificarea directă a contextului, astfel încât să se modifice impactul emoțional. Această strategie se referă întotdeauna la contextul extern persoanei.
3. *Acordarea atenției* se referă la direcționarea atenției în cadrul unei situații date, astfel încât să influențeze propria emoție.
4. *Modificarea cognitivă* presupune schimbarea modului în care este evaluată/ interpretată situația, astfel încât să-i fie alterată semnificația.
5. *Modularea răspunsului* este folosită după ce tendințele de răspuns au fost deja inițiate și se referă la influențarea directă a componentelor experiențială/subiectivă, comportamentală sau fiziologică implicate în producerea emoției [7, p. 782].

Deși există diverse strategii care pot fi implementate pentru atingerea obiectivelor în ceea ce privește reglarea emoțională, modelul de bază este un cadru larg utilizat pentru organizarea emoțiilor și pentru înțelegerea conceptului în sine [24, p. 26].

Reglarea emoțională implică schimbări într-unul sau mai multe aspecte ale emoțiilor, ea conduce la schimbări în „dinamica emoției”, precum a latentei, timpului de apariție, magnitudinii, duratei și felului răspunsurilor în domeniul subiectiv, comportamental și fiziologic. Ea poate diminua, intensifica sau menține emoția, în funcție de scopul individului. La fel, ea poate schimba gradul în care răspunsul la emoție este coerent cu emoția care l-a declanșat, precum în cazul în care un individ caută ca expresia sa facială să nu corespundă cu experiența subiectivă și fiziologică a emoției pe care o trăiește. Dar cel mai așteptat rezultat al reglării emoționale este descreșterea duratei și intensității emoțiilor negative [21, p. 10].

Reglarea emoțională apare atunci când unu obiectiv sau stimul se activează - fie el implicit sau explicit [7, p. 766]. Aceasta poate lua forme diferite, în funcție de context. De exemplu, reglarea emoțională poate fi intrinsecă/intrapersonală sau extrinsecă/ interpersonală. În ciuda numeroaselor forme pe care le poate lua reglarea emoțională, există trei factori importanți care sunt comuni: conștientizarea, obiective și strategii [16, p. 392].

În lucrarea sa *Psihologia autoreglării emoțiilor: o perspectivă integrativă*, Kool (2009) prezintă un model teoretic, care oferă o perspectivă a modului în care putem folosi strategiile de reglare emoțională. Acestea, fiind grupate în 3 categorii: *reglarea emoțională hedonică* (orientată spre nevoile personale); *reglare emoțională instrumentală* – orientată spre un obiectiv activ, spre priorități stabilite de norme, sarcini sau scopuri asumate; *reglare emoțională orientată spre persoană* – permit echilibrarea și integrarea de scopuri multiple, la nivelul persoanei ca întreg [12, p. 30].

Există momente în viața noastră în care emoțiile sunt cel mai rău dușman, deoarece ele ne determină ce să gândim și cum să ne comportăm astfel ajungem în momente care pot să fie bune sau distructive [14, p. 36]. Cultivarea emoțiilor utile și gestionarea emoțiilor dăunătoare reprezintă una dintre preocupările centrale ale domeniului reglării emoționale [24, p. 23].

Poate dilema centrală definițională pentru studiul reglării emoționale se referă la problema a ceea ce este „reglat”, atunci când luăm în considerare managementul emoțiilor. Pentru că emoția este un fenomen cu mai multe fațete (care implică excitare fiziologică, activare neurologică, evaluare cognitivă, procese de atenție și tendințe de răspuns), există diverse căi de gestionarea emoțiilor și, luând în considerare aceste căi, realizăm că termenul de reglare a emoțiilor nu se referă la un fenomen unitar, ci este mai degrabă o rubrică conceptuală care cuprinde o gamă largă de procesele aferente [22, p. 30].

Reglarea emoțională benefică necesită să fii (a) atent, conștient și conștient de emoțiile proprii (implicarea procesului emoțional) și (b) capabil de a controla eficient modul de exprimare al emoției în timpul unei experiențe (implicarea procesului cognitiv). Indivizi care reușesc să transforme modul în care percep o experiență afectivă sunt capabili să ia decizii mai raționale. La adulți, incapacitatea de a gestiona eficient stările de dispoziție negată poate provoca o pierdere a controlului. Procesele de reglare a emoțiilor sunt importante, deoarece provoacă emoții și sprijină strategiile comportamentale adaptative, precum și organizarea acestora. Reglarea emoțiilor este relevantă, de exemplu, pentru strategiile eficiente de interacțiune socială, performanța cognitivă crescută în cazul îndeplinirii unei sarcini, în atingerea obiectivelor pe termen lung și în managerierea experiențelor stresante, spre exemplu cele care se întâmplă în copilărie [22, p. 26].

Din punct de vedere social, reglarea emoțiilor este esențială pentru sănătate și adaptare. Prietenii și relațiile intime implică o emoție reciprocă, de a da și de a lua. Deși sunt posibile multe modele de reglare a emoțiilor, relațiile de succes sunt adesea caracterizate de modele destul de stabile de interacțiune în care afectul pozitiv este experimentat la grad substanțial mai mare decât afectul negativ. Deficiențe în abilitățile necesare pentru reglarea emoțiilor poate împiedica funcționarea socială și poate împiedica intimitatea dorită. Multe dintre tulburările de personalitate implică moduri dezadaptative de lungă durată de gestionare emoțională care, printre altele, împiedică individul în a dezvolta relații satisfăcătoare și durabile [5, p. 155].

Reglarea emoției poate influența fiecare aspect al funcționării generale, inclusiv sănătatea mentală și fizică și relațiile care se formează cu alții și în care acestea se întrețin. Se consideră că dificultățile legate de reglarea emoțională sunt esențiale pentru un număr semnificativ de tulburări clinice, inclusiv cele legate de anxietate generalizată, depresie și consumul și abuzul de substanțe. Mai departe, variația strategiilor de reglare a emoțiilor poate servi drept factori protectori, precum și ca factori de risc pentru psihopatologie. Prin urmare, reglarea emoțională are implicații semnificative pentru o funcționare sănătoasă [17, p. 10].

Concluzii

Pentru a înțelege complexitate și implicațiile procesului de autoreglare emoțională este esențială aprofundarea emoțiilor. Având funcție de autoreglare emoțională a unei persoane, procesul înțelegerii implicațiilor lor în comportamentul uman este absolut necesar. În funcție de modalitățile prin care o persoană își autoreglează emoțiile, este influențat în mod direct în viața lui de zi cu zi și modul în care răspunde comportamental la mediul exterior. Metodele de coping folosite de persoane pentru a se autoregla și pentru a manageria trăirile emoționale depind de o bună înțelegere a procesului de autoreglare emoțională. Modul în care se produce autoreglarea emoțională influențează în mod direct toate paliere vieții unei persoane și sănătatea psihică și generală a persoană.

BIBLIOGRAFIE

1. CAMPOS, Joseph J.; HAITH, Marshall M.; MUSSEN, Paul Henry (ed.). *Handbook of Child Psychology: Formerly Carmichael's Manual of Child Psychology. Infancy and Developmental Psychobiology*. Wiley, 1983.
2. DAVIDSON, Richard J.; BEGLEY, Sharon. *Creierul și inteligența emoțională*. Grup Editorial Litera, 2016. ISBN 978-606-689-047
3. Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
4. FRIJDA, Nico H., et al. *The emotions*. Cambridge University Press, 1986. ISBN 0521316006
5. GROSS, James J.; MUÑOZ, Ricardo F. Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, 1995, 2.2: 151. p 155 <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
6. GROSS, James J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 2002, 39.3: 281-291 [doi:10.1017](https://doi.org/10.1017)
7. GROSS, James J.; SHEPPES, Gal; URRY, Heather L. Cognition and emotion lecture at the 2010 SPSP Emotion Preconference: Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition & emotion*, 2011, 25.5: 765-78 <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.555753>
8. GROSS, James J. Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion*, 2013, 13.3: 359. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
9. GROSS, James J. Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. 2014.
10. JONES, Sara, et al. Exploring emotion regulation in juveniles who have sexually offended: An fMRI study. *Journal of child sexual abuse*, 2017, 26.1: 40-57. <https://doi.org/10.1080/10538712.2016.1259280>
11. KOOLE, Marguerite L. A model for framing mobile learning. *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*, 2009, 1.2: 25-47.
12. KOOLE, Sander L. The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion*, 2009, 23.1: 4-41 [doi 10.1080/02699930802619031](https://doi.org/10.1080/02699930802619031)
13. LAZARUS, Richard S. *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, 1991. ISBN 978-973-540-6
14. PARROTT, W. Gerrod. *The functional utility of negative emotions*. The Guilford Press, 2002. ISBN 9781572307858
15. PARROTT, W. Gerrod (ed.). *Emotions in social psychology: Essential readings*. psychology press, 2001. ISBN 0863776833
16. ROSS, James J.; JAZAIERI, Hooria. Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical psychological science*, 2014, 2.4: 387-401. [doi 10.1177/2167702614536164](https://doi.org/10.1177/2167702614536164)
17. RUTHERFORD, Helena JV, et al. *Emotion regulation in parenthood*. *Developmental Review*, 2015, 36: 1-14. [doi 10.1016/j.dr.2014.12.008](https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.008)
18. SOUTHAM-GEROW, Michael A.; KENDALL, Philip C. Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical psychology review*, 2002, 22.2: 189-222. [doi 10.1016/S0272-7358\(01\)00087-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00087-3)

19. SROUFE, L. Alan. *The coherence of individual development: Early care, attachment, and subsequent developmental issues*. *American psychologist*, 1979, 34.10: 834. 10.1037/0003-066X.34.10.834
20. SPARKS, Brandon. *Punishment of Sexual Offenders: The Roles of Sentencing Goals and Criminal Justice Motivations*. 2020. doi: 0000-0002-8945-5241
21. VRASTI, Radu. *Reglarea emoțională și importanța ei clinică*. Elefant Online, 2016. ISBN 978-606-587-370-4
22. THOMPSON, Ross A. *Emotion regulation: A theme in search of definition*. *Monographs of the society for research in child development*, 1994, 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
23. WADLEY, Greg, et al. Digital emotion regulation. *Current Directions in Psychological Science*, 2020, 29.4: 412-418. doi:10.1177/09637214209205
24. WEBB, Thomas L.; MILES, Eleanor; SHEERAN, Paschal. Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological bulletin*, 2012, 138.4: 775. doi <https://doi.org/10.1037/a0027600>
25. ZAREMBA, Laura Allison; KEILEY, Margaret K. The mediational effect of affect regulation on the relationship between attachment and internalizing/externalizing behaviors in adolescent males who have sexually offended. *Children and Youth Services Review*, 2011, 33.9: 1599-1607 <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.04.001>

VĂZUL – CATALIZATOR DOMINANT AL SOCIALIZĂRII COPILULUI

*Ciobanu Adriana, conf. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Liudmila Iagusevschi, drd.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

SIGHT – DOMINANT CATALYST OF THE CHILD’S SOCIALIZATION

*Ciobanu Adriana, PhD, Assoc. Prof.
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0003-3836-3651
andrianaceban@mail.ru
Liudmila Iagusevschi, PhD candidate,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0009-0004-7860-7221
iagusevschiliudmila@gmail.com*

CZU: 316.614-053.2

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p141-146

Abstract. The human senses are our way of coming into contact with the environment. The human brain combines the sparks of the neurons responsible for sight, hearing, smell, taste and touch into a comprehensible whole. But we only think about our senses when one of the organs stops working.

The most important sensory organ is our eyes. We perceive up to 90% of all impressions through our sight. Our eyes are what protect us from danger. Visual impairments produce an imbalance at the behavioral level, which negatively influences the child’s relationships with the environment. Socialization is not a limited and temporary process, because every child participates in social life and must constantly adapt to the changes that occur in society, always being subject to social demands and challenges. The complexity and importance of the visual analyzer is explained by the fact that in social relations, sight dominates the entire sensory activity of the other analyzers and integrates it into a predominantly visual system. Educational institutions, as agents of socialization, have a very important role in forming the social relations of visually impaired children with their peers and their inclusion in the educational process. Therefore, the educational institution has a fundamental importance in facilitating the socialization of children with visual impairments through the formation of behaviors and attitudes, skills and qualities favorable to this process.

Keywords: visual analyzer, visual disability, catalyst, socialization

Vederea ca analizator dezvoltă calități reflectorii specifice, ce permit în condițiile existenței vederii integrarea și organizarea distinctivă a mesajelor informaționale ale celorlalți analizatori. Datorită funcției integratorii a vederii, toate imaginile formate prin participarea celorlalți simțurilor umane tind spre analizatorul vizual. În procesul integrării și sistematizării lor. Aceste imagini capătă, în general, o notă comună, dominantă, nota de vizualitate (L.S. Rubinștein).

Posibilitatea adultului de a avea o vedere normală depinde de evoluția sistemului vizual din perioada pre- și postnatală. Această dezvoltare este condiționată de interacțiunea a trei factori: genetici, de maturare postnatală și factori de mediu. Dezvoltarea anatomo-funcțională a sistemului vizual se bazează pe un substrat morfo-funcțional înnăscut, care implică perfecționarea sa ulterioară în primii ani de viață.

Ochii încep să se formeze la a doua săptămână după concepere. În următoarele patru săptămâni se formează structura ochiului, în tot acest timp ochii fiind foarte sensibili la orice factor extern. În ultimele șapte luni de sarcină ochii continuă să se dezvolte și să se maturizeze, se formează nervul optic, care face legătura dintre ochi și creier [1].

Acuitatea vizuală a copilului nou-născut se dezvoltă progresiv din săptămână în săptămână sub efectul excitației luminoase. În primele luni după naștere, din cauza dezvoltării incomplete a retinei și a căilor vizuale, copilul nu fixează cu macula, ci cu o zonă mai întinsă inelară, care prezintă în acel moment cea mai bună acuitate vizuală și oricare punct din această zonă poate prelua în orice moment fixația. Din acest motiv, înainte de 6 săptămâni, nou-născutul nu observă decât conturul unui obiect, privirea fiind vagă și nesigură. Dacă însă acest caracter persistă, după câteva săptămâni el trebuie să se atenționeze și impune un examen pentru a depista precoce o tulburare vizuală sau o întârziere mentală. În primele săptămâni de viață prezența sau absența vederii se poate aprecia după reflexul fotomotor al pupilei. Trebuie să menționăm că datorită mușchiului dilatator al pupilei slab dezvoltat, pupila nou-născutului este miotică și reacționează slab la lumină, motiv pentru care examinarea reflexului fotomotor trebuie să fie efectuată la o sursă puternică de lumină.

Către săptămâna a 2-a de viață acuitatea vizuală poate fi apreciată după fixația unei surse de lumină care este de scurtă durată. La 4-5 săptămâni copilul este deja capabil să-și mențină fixația asupra unui obiect luminos. În plus, la această vârstă apare reflexul optico-palpebral (clipitul de apărare): închiderea pleoapelor ca răspuns la o apropiere bruscă a unui obiect de față.

De la vârsta de trei luni el începe să recunoască persoanele care-l îngrijesc. În acest stadiu dezvoltarea anatomică a regiunii maculare s-a terminat și acuitatea vizuală ar fi de 20/120. Odată cu creșterea copilului se înregistrează și o majorare a acuității vizuale, care la vârsta de 3 ani poate fi apreciată folosind optotipuri speciale pentru copii. La 3 ani acuitatea vizuală este de 8/10, iar la 7 ani la marea majoritate constituie deja 100% [3].

Valorile acuității vizuale în funcție de vârstă [3]:

Vârsta copilului	Acuitatea vizuală	Acuitatea vizuală
Nou-născut	20/600	0,03
3 luni	20/120	0,17
12 luni	20/60	0,3-0,6
3 ani	20/30	0,6-0,8
5 ani	20/20	0,8-1,0
7 ani	20/20	1,0

Sistemul vizual este responsabil de [1]:

- Perceperea luminii;
- Formarea reprezentărilor monoculare;
- Constituirea percepției binoculare din cele două proiecții care au loc la nivelul retinei;
- Identificarea și categorisirea obiectelor vizuale;
- Evaluarea, aprecierea distanței dintre două obiecte;
- Ghidarea mișcării corpului în relație cu obiectele vizuale;

Componentele analizatorului vizual [3]:

Segmentul periferic: Ochiul este un organ pereche format din *globul ocular* și *organele anexe globului ocular*; el este așezat în orbită și are o formă mai mult sau mai puțin sferică, puțin turtit de sus în jos (diametrul vertical este de cca 23 mm, iar cel antero-posterior este de 25 mm - acesta numit și axul anatomic al ochiului, care poate avea variații mai mici sau mai mari și poate influența funcționarea ochiului. *Organele de mișcare* sau mușchii globului ocular sunt în număr de șase: mușchiul drept superior, drept inferior, drept intern, drept extern, mușchiul oblic mare și oblic mic. *Organele de protecție* sunt reprezentate prin sprâncene, pleoape și aparat lacrimal.

Segmentul de conducere al analizatorului vizual (calea optică) este format din două părți:

- *calea infrageniculată*, constituită din proto- și deutoneuronii retinieni, care ajung până la corpii geniculați externi din metatalamus.

- *calea suprageniculată*, reprezentată de axonii neuronilor din corpii geniculați externi (drept și stâng) = al III-lea neuron, care va proiecta informațiile de la retină spre scoarța cerebrală.

Segmentul central este reprezentat de ariile corticale unde informațiile sunt transformate în senzații specifice după procesele de analiză și sinteză. Orice perturbare, leziune, boală, afecțiune a structurii sau funcției, în cel puțin unu dintre cele trei segmente ale sistemului vizual, poate conduce la apariția deficienței de vedere.

Vederea reprezintă pentru ființa umană una din funcțiile complexe, structurate în filogeneză și ontogeneză. Pierderea acestei funcții, fie de la naștere sau în urma unui accident, reprezintă o deficiență gravă. Analizatorul vizual este organul cel mai important atunci când vorbim de percepții. După cum bine știm, 90% din informație este luată din mediul înconjurător cu ajutorul acestui simț principal, cel vizual. Ochiul semnifică „poarta de intrare” a omului în propriul său univers, iar datorită acestuia informațiile sunt percepute mult mai ușor și rapid. El este calea de mijloc prin care ființa umană comunică cu mediul de viață, însă persoanele care nu dispun de calitatea acestui analizator tind să trăiască într-o lume imaginară, într-un univers care încearcă să dea sensul cât mai apropiat de cel de realitate tuturor noțiunilor (Frumos, 2009) [7].

Lumea persoanelor cu deficiențe de vedere este o lume a sunetelor, a percepțiilor tactile, prin care subiectul preia informația utilă vieții sale, informație pe care o asociază încercând să îi redea un sens real. Sintagma „deficiențe de vedere” semnifică „pierderea sau alterarea unei structuri sau a unei funcții (leziune anatomică, tulburarea psihologică), rezultând în urma unei maladii, accident sau perturbare în evoluția normală (bătrânețea), dar și ca urmare a unor carențe psiho-afective (pierderea părinților sau neglijența pedagogică)” (Rusu, Hancu, Carantina, Leca, & Teodoru, 1997) [7].

În literatura de specialitate, sintagma *deficiența vizuală* este utilizată echivalent cu cea de handicap vizual, în pofidă distincției terminologice descrise de OMS (încă din 1980) sau a tendinței recente (inclusiv a OMS) de evitare a acestui termen în terminologia internațională de limbă engleză. Întrucât în cazul deficiențelor de vedere este afectat un organ de simț – ochiul – ele sunt incluse (alături de deficiența de auz) în cadrul deficiențelor senzoriale. Conform concepției lui R. Cziker (2001), „deficiențele de vedere reprezintă orice pierdere sau anomalie a structurii sau funcției analizatorului vizual” [1].

O pierdere severă sau completă a pierderii de vedere va provoca inevitabil întârzieri sau dificultăți în îndeplinirea etapelor de dezvoltare, acestea incluzând comunicarea și limbajul, interacțiunea socială, abilitățile de viață independentă, joaca și învățarea. „Deficiența de vedere este o deficiență de tip senzorial și constă în diminuarea în grade diferite (până la pierderea totală) a acuității vizuale” (Avramescu, 2006). Deficiențele de vedere reprezintă ramura deficiențelor senzoriale, ele fiind studiate de tiflogie, disciplina cu caracter interdisciplinar alcătuită din două componente: tiflopsihologia și tiflopedagogia [7].

După clasificarea ICD-10 există patru tipuri de niveluri ale funcțiilor vizuale [1]:

- I. Vedere încadrată în parametrii normali;
- II. Deficiență vizuală moderată;
- III. Deficiență vizuală severă;
- IV. Cecitate.

Organizația Mondială a Sănătății (OMS) clasifică deficiența de vedere în:

- parțial văzător;
- vedere scăzută;
- legal nevăzător;
- nevăzător total.

Factorul principal în raport cu care se evaluează gradul de funcționalitate și disfuncționalitate a analizatorului vizual este acuitatea vizuală. După acuitatea vizuală, deficiențele vizuale sunt [1]:

- cecitate absolute - incapacitatea de a percepe lumina 0-0.5%;
- cecitate practică - capacitate vizuală este între $1/200$ și 0 (-0,01-0-), 0.5-2%;
- ambliopie gravă - capacitate vizuală între $1/20$ și 0 (0,05-0), 2-5%;
- ambliopie medie - între $1/20$ și $1/5$; între 0,05 și 0,2, 5-20%;
- ambliopie ușoară - percepe $1/5$ din capacitatea normală.

Cunoașterea clasificării deficiențelor de vedere este necesară atât pentru adaptarea procesului educațional la specificul deficienței pentru organizarea acțiunii de recuperare, cât și pentru orientarea școlară și profesională a deficiențelor de vedere.

Deficiențele de vedere produc un dezechilibru la nivel comportamental, ceea ce influențează negativ relațiile subiectului cu mediul înconjurător. Acuitatea văzului depinde de ora zilei, de iluminare și de timpul de afară. Copilul poate fi capabil să îndeplinească anumite activități într-o zi și să nu poate face același lucru în ziua următoare. Copiii cu vedere slabă și vedere parțială pot avea dificultăți de relaționare cu cei din jur. Dificultăți în orientarea în spațiu, care se manifestă prin comportament stereotipic și repetitiv, având relevanță în desfășurarea activităților educaționale și de socializare a acestor copii.

Copiii cu deficiențe de vedere cunosc o dezvoltare psihică relativ normală și se pot afirma ca și personalități în diferite domenii de activitate.

Cum putem identifica un copil care are deficiențe de văz? [5]:

- Nu este capabil să găsească obiecte mici pe care le aruncă;
- Se izbește des de obiectele din cameră;
- Când privește un obiect, are obiceiul de a înclina capul într-o parte, ceea ce dovedește că nu vede suficient;
- După vârsta de 5 luni încrucișează ochii;
- Pot prezenta o serie de tulburări de ordin somatic: expresia feței, o dezvoltare fizică întârziată și mai puțin armonioasă, concretizată în atitudini rigide, uneori cu deformări ale coloanei vertebrale, mișcări imprecise, mers slab coordonat;
- Indicatori de natură fizică: ochi roșii sau pete pe ochi, coji pe pleoape între gene, urcioare repetate, pleoape umflate, ochi umezi sau care curg, strabism, privire încrucișată, ochi de dimensiuni diferite, pleoape mari, lăsate, ochi cu aspect obosit;
- Copilul se freacă frecvent la ochi sau atunci când are de făcut ceva care-i solicită mai mult ochii;
- Copilul acoperă sau închide un ochi dacă simte că nu vede bine cu acel ochi, ridică sau înclină capul înainte. Se pare că întotdeauna întoarce capul într-o parte, folosind văzul periferic;
- Mimică specială: strânge ochii, se încruntă sau are o mimică distorsionată atunci când citește sau când privește ceva cu atenție, se încruntă fără motiv;
- Nu are capacitatea de a localiza și de a ridica un obiect de dimensiuni mici, nu folosește eficient materialele care îi sunt propuse;
- Sensibilitate cu dificultate în funcție de lumină: evită lumina puternică - copilul clipește foarte des sau tinde să închidă ochii. Este posibil să vadă cu dificultate când lumina este slabă sau să nu vadă deloc după ce se înserează;
- Dificultate în a examina imagini, a citi, a manipula cu obiecte: aduce cartea sau obiectele foarte aproape de ochi, dar se descurcă foarte bine dacă i se dau instrucțiuni verbale. Își apleacă capul cât mai aproape de suprafața mesei;
- Imaginile pe care le percep sunt lipsite de precizie, sunt neclare, uneori fracționate sau distorsionate. Apar dificultăți în actualizarea spontană, interpretarea și conștientizarea imaginii, ce determină o scădere a randamentului mental sau acțional;
- Dificultate în a lucra în scris: nu poate respecta rândul, scrie între spații;

- Probleme legate de faptul că nu vede la distanță pot conduce la evitarea spațiului de joacă sau la evitarea oricăror activități care presupun mișcare;
- Nu-i plac activitățile noi: ezită când trebuie să participe la diverse activități. Preferă să răsfoiască o carte, să privească imagini sau să facă orice activități statice. Preferă să se afle tot timpul într-un singur loc în sala de grupa sau clasă;
- Are memorie bună, de lungă durată;
- Se sperie ușor;
- Nu poate găsi, fără să fie ajutat, clasa sau sala de grupă;
- Când vorbește cu cineva ține capul în jos;
- Manifestă manierisme: lovește brațele de corp, privește fix sursa de lumină, se leagănă, își dă cu degetul în ochi;
- Necesită ajutor la îmbrăcat, la mâncare, la toaletă;
- Nu este capabil să orienteze în încăpere;
- Sunt considerați „oameni ai ordinii” datorită faptului că apare necesitatea așezării păstrării obiectelor în locuri delimitate pentru a putea fi ușor găsite și trebuie încurajată aceasta atitudine.

Barriere în calea învățării: Profesorii s-au ciocnit și ei de zidul necunoașterii. Pentru a include elevii în procesul educativ, cadrele didactice trebuiau să elaboreze diferite fișe de lucru cum ar fi: mărirea caracterelor, adaptarea textelor în așa mod, ca fiecare propoziție să fie scrisă din rând nou, elaborarea fișelor de lucru cu linii clare pe care va scrie copilul, cadrele didactice trebuiau să pregătească șabloane pentru colorare, învățarea literelor, cifrelor, crearea spațiilor unde elevul cu vederea slabă va putea lucra. Cadrele didactice se ciocneau cu problema că nu în toate instituțiile aveau posibilitatea permanent de a elabora fișele necesare din cauza lipsei calculatorului, imprimantei, copiatorului și a materialelor necesare.

Participarea copiilor cu dizabilități de vedere în procesul educațional: dificultăți în înțelegerea conceptelor; dorința de explorare poate fi diminuată de sentimentul de teamă; dificultăți în coordonarea mișcărilor, ritm mai lent în realizarea sarcinilor; dificultăți în cunoașterea realității, spațiului ambiant; mecanisme neadecvate aplicate/utilizate în evaluarea competențelor; bariere generate de curriculum.

Ce măsuri trebuie luate pentru a ajuta copiii cu deficiențe de vedere să avanseze în socializare?

- Evaluarea specializată efectuată la centrele specializate,(Low Vision) și asigurarea cu tehnică asistivă;
- Seminare de instruire a specialiștilor locali implicați în asistența copiilor cu vedere slabă (CD, CDS, administrația instituției de învățământ, părinții, copiii);
- Informarea structurilor locale (consiliul raional, medicul oftalmolog, OLSDE).

Sunt importante activități cu părinții, specialiștii care-s implicați direct în recuperare și educația copiilor cu deficiențe de văz pot simți pe pielea lor cum e să vezi având 10% sau 5% și chiar 2% de văz (îmbrăcând ochelarii speciali). La așa activități, ei văd și chiar simt cum tehnica asistivă modernă – sistemul televizat cu circuit închis, lupele, ș.a. - ne pot ajuta să depășim aceste limite. Fiecare dintre noi trebuie să înțeleagă că nu există o baghetă magică, care rezolvă toate problemele – progresul se produce doar dacă acționăm împreună. Având o evaluare complexă, asistență specializată, tehnică asistivă necesară, atitudine pozitivă și suportul necesar, doar așa copilul va face progrese.

Strategii de suport pentru incluziunea copiilor cu dizabilități de vedere [4], [7]:

- familiarizarea cu principalele trasee în interiorul școlii sau grădiniței și în afara ei;
- delimitarea diferitelor porțiuni ale obiectelor, care pot fi identificate ușor prin atingere;
- însoțirea copiilor cu deficiențe de vedere de către colegi;
- marcarea scârilor și traseelor în interiorul instituției;

- folosirea culorii galben pentru marcarea punctelor de reper;
- copilul să fie așezat astfel încât să se asigure iluminarea naturală și evitarea razelor soarelare directe;
- reducerea zgomotului din încăperea și a excitanților vizuali externi;
- să fie asigurat cu mijloace de iluminare artificială, lampă de masă, lupă, monitor;
- încurajarea copilului prin aprecieri verbale, nonverbale;
- pregătirea clasei de elevi pentru primirea copilului și explicarea rolului acestora în procesul dat;
- este recomandabil ca pe tablă să se scrie cu litere și cifre cât mai mari posibil și vizibile;
- utilizarea culorilor stridente: galben, portocaliu, verde, gri, pentru stimularea atenției;
- utilizarea imaginilor fără multe detalii, dar și a materialelor naturale, pentru educarea tuturor analizatorilor senzitiv și memorizarea mai ușoară a informației noi;
- folosirea fișelor de evaluare în care textul să fie scris cu caractere mai mari, cerințele să fie clar formulate, cu exemple, imagini suport sau cu alte adaptări, în funcție de particularitățile individuale ale fiecărui copil;
- citirea cu voce tare, comentarea în timp ce profesorul scrie sau desenează la tablă;
- utilizarea TIC;
- acordarea asistenței CDS în timpul lecției și în CREI;
- acordarea serviciilor specializate (logoped, psiholog, psihopedagog special);
- elaborarea PEI; elaborarea CM/CA;
- elaborarea Planului de asistare a copilului cu CES la lecție de către CDS.

Rezerve în asigurarea incluziunii socio-educative a elevilor cu deficiențe de vâz:

Pentru a oferi suport în activitățile educaționale și în interacțiunile sociale copiilor cu deficiențe de vâz și a permite formarea de noi abilități și efectuarea de sarcini în mod relativ independent, este necesar ca în fiecare instituție unde frecventează asemenea copii să fie prezente tehnologiile asistive sau de sprijin: cititoarele de ecran; dispozitiv de mărire/monitor; lupa electronică cu funcția de citire; aplicațiile de recunoaștere a textului; echipamente de producere a imaginilor tactile; echipamente digitale de orientare și mobilitate; caiete cu linii clare, cu spații mărite, unde elevul se va orienta ușor.

Noile tehnologii au produs schimbări la toate nivelele societății și au posibilitate de a influența profund și activitățile din instituțiile de învățământ, inclusiv din sfera reabilitării, educației și incluziunii sociale a persoanelor cu dizabilități de vâz.

BIBLIOGRAFIE

1. BRÎNZA, A., BULICANU, M., FRUNZE, O. *Incluziunea educațională a copiilor cu deficiențe de vedere*. Ghid metodologic. Chișinău, 2018 (F.E.-P. Tipogr. Centrală).-200p. ISBN 978-9975-3159-6-8.
2. BODORIN, C. *Psihopedagogia persoanelor cu deficiențe vizuale*. Chișinău, 2013. ISBN 978-9975-46-154-2.
3. CERNEA, P. *Sistemul vizual la prematur și copilul născut la termen*. Oftalmologie, vol XXXI III nr.2, 1998.
4. *Educația incluzivă*. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice. Vol.II, Chișinău, 2016-196 p. ISBN 978-9975-3144-1-1.
5. VRÂNCEANU, M., PELIVAN, V. *Incluziunea socio-educativă a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii*. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale din sistemul educațional preșcolar și pentru specialiști din serviciile specializate de recuperare. – Ch. S. N., 2012(F.E.-P. Tipogr. Centrală).-308p. ISBN 978-9975-53-076-9.
6. ВЛАСОВА, Т.А., ПЕВЗНЕР, М.С. *О детях с отклонениями в развитии*. М., “Просвещение”, 1973, 175с. В-0644-297
7. ЕГОРОВА, Н.Л. *Основы тифлопедагогики и тифлопсихологии*. Курган, 2018.

MODALITĂȚI DE DIMINUARE A PERTURBĂRILOR AFECTIVE, PSIHOCOMPORTAMENTALE ȘI DE COMUNICARE LA ELEVII CU DEFICIT DE ATENȚIE ȘI HIPERACTIVITATE

*Adriana Ciobanu, conf. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

METHODS OF REDUCING AFFECTIVE, PSYCHOBHAVIORAL AND COMMUNICATION DISORDERS IN STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY

*Adriana Ciobanu, PhD, Assoc. Prof.
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0003-3836-3651
andrianaceban@mail.ru*

CZU: 376.56

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p147-151

Abstract. The article lists the ways to reduce affective, psychobehavioral and communication disturbances in students with attention deficit and hyperactivity, in which a persistent pattern of inattention and/or hyperactivity-impulsivity that interferes with normal functioning or the development process of the individual. In the same way, the essence of psychopedagogical interventions for students with attention deficit and hyperactivity is analyzed, which consists in scientifically validated screening and the consistent application of practices based on scientific evidence, achievable through multimodal and psychoeducational approaches in the structure of which there is no lack of acceptance and empathic reflection.

Keywords: impairment, disturbances, affective, psychobehavioral, communication, attention deficit and hyperactivity.

Sindromul de hiperactivitate și deficit de atenție (în continuare ADHD) este o tulburare de neuro-dezvoltare, care afectează mai ales copiii și se manifestă prin imposibilitatea acestora de a se concentra asupra unui anumit subiect sau unei anumite acțiuni. Netratată, poate avea consecințe negative pe termen lung (psihologice, sociale, economice).

ADHD-ul este o categorie psihopatologică care pe parcursul definirii sale și a nenumăratelor etape în evoluția manualelor de diagnostic a cunoscut diverse modificări mai mult sau mai puțin semnificative privind structura, etiologia și modalitățile de intervenție. În evoluția diagnosticului categoriilor psihopatologice au existat numeroase controverse, identificabile în diverse etape de elaborare a edițiilor *DSM* privind relevanța criteriilor, structura factorială pe care se bazează categoria psihopatologică, gruparea criteriilor, vârsta cronologică la care apar și diferențele cantitative și calitative dintre adulți și copii etc. [4, p.385].

Conform *DSM-5* (2013), caracteristica definitorie a tulburării de hiperactivitate și deficit de atenție este un pattern persistent de inatenție și/sau hiperactivitate-impulsivitate care interferează cu funcționarea normală sau cu procesul de dezvoltare al individului. Inatenția se manifestă la nivel comportamental prin lipsa persistenței, dificultăți de concentrare, dezorganizare, abandonarea sarcinii, aspecte ce nu se datorează lipsei de înțelegere sau unei atitudini opoziționale.

Numeroase studii neurofiziologice, neuropsihologice și biologice privind copiii cu ADHD au fost efectuate de specialiștii din numeroase țări: Chess S., 1960; Alfred Tredgold și lui George Still, Victor Kline, 1991; R. Campbell, 1997; Liliensfeld, Tripp G., Wickens J., 2009; Nigg J.T., Goldsmith H.H., Sachek J., 2004; Shevchenko Yu. S. 1997; Zavadenko N. N., 2000; Negreanu B., Negreanu R., 2000; Cucu-Ciuhan G., 2006; Domuța A., 2002; A. Glavan, 2015.

ADHD este cea mai frecventă cauză a tulburărilor de comportament și a dificultăților de învățare la vârsta preșcolară și școlară. Conform studiilor frecvența ADHD, în rândul copiilor din aceste grupe de vârstă ajunge la 4,0 - 9,5%, în timp ce ADHD predomină la băieți, iar raportul băieților și fetelor cu ADHD este în medie de 5:1. Studiile arată că un procent de 5% din copiii de vârstă școlară prezintă simptome ADHD (1-2 din copiii dintr-o clasă de 30). ADHD debutează în copilărie și poate persista și la vârsta adultă. Deși la unii copii simptomele ADHD dispar odată cu înaintarea în vârstă, în jur de 60% pot prezenta simptome și la vârsta adultă. Conform studiilor, fără tratament, 30% dintre cei care suferă de ADHD dezvoltă delincvență juvenilă.

DSM-V identifică și descrie trei tipuri de ADHD [1, p.281]:

- tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate, tipul predominant inatent;
- tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate, tipul predominant;
- impulsiv-hiperactiv și tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate, tipul combinat (American Psychiatric Association, 2000).

A Glavan (2015) evidențiază simptomele definitorii ale sindromului ADHD:

- neatenția;
- impulsivitatea;
- hiperactivitatea.

Autoarea punctează principalele caracteristici ale ADHD pentru stabilirea devierilor de la paternul normal al variabilelor [2, p.28]:

- atașamentul;
- inițiativa și autoexplorarea;
- autocontrolul și autoreglarea;
- dezvoltarea cognitivă;
- dezvoltarea limbajului;
- dezvoltarea emoțională și socializarea.

Elementele critice pentru manifestarea psihopatologiei sindromului ADHD apar la vârsta școlară mic în legătură cu dezvoltarea provocată de intrarea într-o nouă activitate – cea școlară.

Natura ereditară a ADHD este confirmată la 57% dintre cazuri. La 84% dintre cei examinați sunt identificate semne de leziuni organice precoce ale SNC. În cele mai multe cazuri, etiologia și patogeneza ADHD sunt complexe și determinate de o combinație de factori [5].

Un rol important în formarea ADHD, alături de factorii biologici (leziuni organice precoce ale creierului, mecanisme de ereditate), îl au factorii socio-psihologici, în special cei familiali. Influența factorilor socio-psihologici negativi asupra dezvoltării copiilor cu ADHD a fost constatată în 63% din cazuri, în timp ce la 23% dintre familii a existat un efect combinat a trei sau mai mulți factori. Printre factorii socio-psihologici intrafamiliari nefavorabili, cel mai adesea s-a înregistrat educația într-o familie incompletă un nivel scăzut de securitate financiară a familiei, un nivel scăzut de educație în rândul părinților, conflicte frecvente, condiții nesatisfăcătoare de rezidență, alcoolism la părinți, inconsecvență în abordările de creștere a copilului. Nu există nicio îndoială că capacitatea de a compensa tulburările cognitive și comportamentale caracteristice copiilor cu ADHD este limitată semnificativ în absența înțelegerii de către părinți și adulții din jur a cauzelor și manifestărilor acestor tulburări, a atitudinii greșite și a unei atenții insuficiente pentru copii.

Formarea conceptului de ADHD a avut o relație strânsă cu dezvoltarea ideilor despre disfuncția cerebrală minimală (DMC). În prezent, DMC sunt considerate drept consecințe ale leziunilor cerebrale locale precoce, manifestate prin imaturitatea legată de vârstă a anumitor funcții mentale superioare și dezvoltarea lor dizarmonică. ADHD este una dintre variantele DMC, a cărei imagine este determinată de activitate excesivă inadecvată, inadecvată, deficit de

atenție, impulsivitate în comportamentul social și activitate intelectuală, probleme în relațiile cu ceilalți, stimă de sine scăzută, tulburări de comportament concomitente, dificultăți în școlarizare, stânjeneală motrică datorată insuficienței statice - locomotorii.

Manifestările ADHD încep să atragă atenția atunci când copilul începe să meargă la grădiniță (la vârsta de trei sau patru ani) sau la școală (la vârsta de șase sau șapte ani). Acest tipar se explică prin incapacitatea sistemului nervos central al copilului de a face față noilor cerințe impuse în fața stresului psihic și fizic în creștere. Între timp, manifestările clinice ale ADHD sunt caracterizate de o anumită dinamică legată de vârstă și, deja în primii ani de viață, acești copii se disting printr-o excitabilitate crescută, dezinhibare motrică, stângăcie motrică, neliniște, distractivitate, tulburări de limbaj.

Deși ADHD este considerată o tulburare biologică, simptomele secundare, inclusiv toleranța scăzută la frustrare, depresia, anxietatea, performanța școlară redusă și dificultățile în relaționare, pot fi explicate dintr-o perspectivă non-biologică. Să luăm în considerare fiecare din aceste simptome secundare [1, p.283].

Manifestarea simptomelor ADHD coincide cu începerea frecventării grădiniței sau școlii. Încărcarea cu sarcini școlare influențează asupra sistemului nervos central, care poate duce la tulburări de comportament sub formă de încăpățănare, nesupunere, negativism, precum și la tulburări nevrotice, încetinind ritmul dezvoltării psihoverbale.

Trebuie remarcat faptul că severitatea maximă a manifestărilor ADHD coincide adesea cu perioadele critice de dezvoltare psihoverbală. Prima perioadă include vârsta de la unu la doi ani, când are loc o dezvoltare intensă a zonelor corticale ale vorbirii și formarea activă a abilităților de vorbire. A doua perioadă - aproximativ trei ani. În această etapă, bagajul de cuvinte a copilului utilizate activ crește, vorbirea frazală se îmbunătățește, atenția și memoria se dezvoltă activ. În această perioadă, mulți copii cu ADHD dezvoltă întârzieri ale vorbirii și probleme de articulare.

În ultimii ani, oamenii de știință au observat că așa-numitele funcții ale vorbiri pragmatice nu sunt suficient formate la copiii cu ADHD. În special, capacitatea de a comunica verbal cu ceilalți, de a înțelege emoțiile exprimate în vorbire, reacțiile, instrucțiunile și umorul sunt afectate. Copiii nu pot respecta regulile conversației (vorbesc pe rând cu interlocutorul, mențin subiectul conversației), își schimbă stilul de vorbire în funcție de vârsta interlocutorului (copilul mai mic, adult), ceea ce duce la dificultăți constante în contactele sociale. A treia perioadă critică se referă la vârsta de șase sau șapte ani și coincide cu începutul formării deprinderilor de scris. Copiii cu ADHD dezvoltă inadaptare școlară și probleme de comportament. Dificultățile psihologice semnificative provoacă adesea diverse tulburări psihosomatice, manifestări de distonie vegetativ-vasculară. Școlarii cu ADHD se caracterizează printr-o stabilitate psiho-emoțională slabă în cazul eșecurilor, stimă de sine scăzută. Adesea manifestă fobii sociale, irascibilitate, agresiune, comportament de opoziție. În adolescență, hiperactivitatea la copiii cu ADHD practic dispare, dar persistă tulburările de impulsivitate și atenție, deseori cresc tulburările de comportament, agresivitatea, dificultățile în relațiile în familie și școală, performanța școlară se înrăutățește, pot apărea pofta de alcool și droguri.

Există numeroase dovezi că cei cu ADHD experimentează frecvent probleme sociale comorbide și comportament agresiv, incluzând chiar, în cazuri extreme, tulburări de conduită (Levinson et al., 2004). O înțelegere a furiei și a patternurilor antisociale de comportament poate fi obținută prin examinarea credințelor iraționale ale copiilor cu ADHD, care experimentează și dificultăți interpersonale [1, p.284].

Acordarea asistenței copiilor cu ADHD ar trebui să fie oportună, cuprinzătoare și să combine diverse abordări, inclusiv metode de modificare a comportamentului (tehnici educaționale speciale pentru părinți și profesori), metode de corecție psihologică și pedagogică, psihoterapie și tratament medicamentos. Utilizarea metodelor moderne îi ajută pe copiii cu ADHD să obțină

rezultate semnificative, să depășească treptat dificultățile de învățare, comportament și comunicare, dar condițiile necesare pentru aceasta sunt oportunitatea, consecvența și durata suficientă a asistenței acordate.

A. Glavan (2015) propune un program de terapie polimodal, pentru că implică în tratament mai multe niveluri vitale [2]:

- a) metabolic – *influența medicamentoasă*;
- b) neuropsihologic – *corecția atenției, organizarea activității psihomotore etc.*;
- c) sindromal – *influența izolată a complexelor de terapii dezvoltative asupra diferitor elemente ale sindromului*;
- d) comportamental – *influența diferitelor psihoterapii de corecție comportamentală*;
- e) personal – *ameliorarea conflictelor, creșterea personală, eficientizarea relației dintre copil și adult*.

Tratamentele *cognitiv-comportamentală pentru ADHD* includ (Pelham et al., 1988):

- training auto-instrucțional;
- auto-monitorizare;
- strategii de rezolvare de probleme;
- auto-evaluări;
- și auto-întăriri.

Intervențiile *cognitiv-comportamentale* au scopul de a asista copilul în obținerea controlului asupra comportamentului său prin strategii auto-mediate.

Pentru copiii cu ADHD care manifestă comportamente inadecvate cronice, literatura s-a centrat pe modificarea comportamentului (The MTA Cooperative Group, 1999; Abramowitz et al., 1992; Hansen și Cohen, 1984; Miranda și Presentacion, 2000; Robinson et al., 1999).

Managementul contingențelor este cea mai comună intervenție comportamentală eficientă în tratamentul ADHD (Waschbusch et al., 1998), în care copilul este recompensat pentru comportamentele pozitive adaptative și pedepsit pentru comportamentele negative inadecvate. Tehnici ca „token-economy”, time-out, costul răspunsului, îndepărtarea privilegiilor și orientarea atenției se află printre diferitele forme de management al contingențelor.

Activitățile psihopedagogice pot fi structurate în următoarele: dezvoltarea abilităților sociale, activități academice, artistice. Dezvoltarea abilităților sociale pot fi ascultarea, formarea de prietenii, controlul furiei și impulsivității.

Controlul scăzut al impulsului este una din manifestările ADHD. Ca metodă de abordare a acestui aspect, este recomandată *rezolvarea de probleme*, în care copilul [1]:

- 1) este învățat să-și identifice problema;
- 2) să genereze cât mai multe soluții alternative fără a le evalua;
- 3) să ia ulterior fiecare alternativă și să-i identifice posibilele consecințe negative și pozitive;
- 4) să selecteze o alternativă și să o implementeze;
- 5) să revadă/evalueze rezultatul (rezultatele) alternativei alese.

Auto-monitorizarea este o intervenție utilizată pentru terapia ADHD. Unul dintre scopurile auto monitorizării este de a determina copiii să devină mai conștienți de aceste aspecte. Acest lucru se poate realiza prin a cere copilului să încerce intenționat să fie atent și să observe aspecte specifice ale comportamentului său (ex. când strigă în clasă) și să înregistreze aceste comportamente. Prin sporirea conștientizării comportamentelor specifice, este de sperat că va urma controlul acestora.

Esența intervențiilor psihopedagogice pentru copiii cu ADHD constă în screeningul validat științific și aplicarea consecventă a practicilor bazate pe dovezi științifice, realizabile prin abordări multimodale și psihoeducaționale, din structura cărora să nu lipsească acceptarea necondiționată, congruența și reflectarea empatică.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBERT ELLIS, MICHAEL, E. BERNARD *Terapia rațional emotivă și comportamentală în tulburările copilului și adolescentului*. Teorie, Practică și Cercetare. Cluj-Napoca, Editura RTS. 2007. 464p. ISBN 978-973-1816-11-1.
2. BUCUN, N., GLAVAN, A. *Sindromul de hiperactivitate cu deficit de atenție la școlarul mic*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015 (Tipogr. „Cavaioli”). 155 p. 2015. ISBN 978-9975-48-095-6.
3. CIOBANU, A. *Evaluarea și diagnosticul tulburării de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD)*. În: revista Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială. a Facultății de Psihologie și Psihopedagogie Specială. 2016 Nr.2 (43), pp 70-76 ISSN 1857-0224.
4. ROȘAN, A. *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Iași: Polirom, 576 p. 2015. ISBN 978-973-46-4963-1.
5. ЗАВАДЕНКО, Н.Н. *Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания*. М., 2001.

PRACTICILE RESTAURATIVE ÎN ACTIVITATEA CU COPII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Ibolya Kos, prof.
CJRAE Harghita, România

RESTORATIVE PRACTICES IN THE ACTIVITY OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Ibolya Kos, prof.
CCERA Harghita, Romania
ORCID: 0009-0008-2855-9654
kosibolya@yahoo.com

CZU: 376

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p152-156

Abstract. In 2017 I participated in a training on restorative practices. Until that moment I had not heard anything related to restorative practices, which can also be applied in educational institutions not only in justice. I listened with great enthusiasm to the story of the trainer Negrea Vidia who told us how she became the representative of these practices. The purpose of restorative practices is from informal to formal methods: emotional statement, affective questions, conciliation meeting, proactive circle, restorative conferences. Restorative practices can be applied as methods to combat violence and bullying in schools, but how do I apply as a speech therapist? Children with special educational needs are emotionally vulnerable and need more attention. In order to establish the relationship of trust and safety with these children, I applied emotional statements and affective questions method. The safety atmosphere created helped to strengthen the children's self-esteem and help the therapeutic-recuperative process of children with special educational needs. In the activity with children with special educational needs the relationship with parents is very important and also applied the restorative practices.

Keywords: restorative practice, special educational needs, affective statements, affective questions, talking piece

Conceptul de practici restaurative

Rădăcinile conceptuale ale practicilor restaurative se regăsesc în sintagma justiție restaurativă, care desemnează un curent de gândire dezvoltat în ultimii 40 de ani în sfera justiției penale. În literatura de specialitate cele două sintagme sunt folosite în mod alternativ. În fapt, practicile restaurative sunt folosite în soluționarea mai multor tipuri de conflicte, nu doar a conflictelor penale.

Justiția restaurativă a fost inspirată de tradiția maorilor din Noua Zeelandă și indienilor din America de Nord. Inițial a fost concepută ca un proces de responsabilizare a familiei, nu ca justiție restaurativă.

În 1991, conferința de grup familial a fost adaptată de un ofițer de poliție australian, Terry O'Connell, ca o strategie a poliției comunitare de a abate tinerii de la instanță. Acum IIRP numește acea adaptare, care s-a răspândit în jurul lumii, conferință restaurativă. [9] În 1994 Marg Thorsborne, un educator australian, a fost prima care a utilizat conferința restaurativă într-o școală.

Ce sunt însă practicile restaurative? Practica restaurativă este un termen pe care îl folosim pentru a descrie practica filosofiei și procesele justiției restaurative, o abordare ca răspuns la fapte greșite care pune accent pe rezolvarea problemei, pe răul făcut și pe modul în care acesta ar putea fi reparat [2]

Practicile restaurative sunt un domeniu din cadrul științelor sociale care studiază cum să întărească relațiile dintre indivizi, precum și conexiunea socială în cadrul comunităților. Acți-

onăm restaurativ, dacă ne organizăm relațiile cu ceilalți conform principiilor respectului reciproc, toleranței față de diferențe, participării egale la luarea deciziilor, reducerii relațiilor de putere, răspunderii colective și redresând nemulțumirile mai degrabă cu reparație decât pedeapsă. Implementarea în practică a acestor principii este susținută de diferite procese de comunicare, cum ar fi „chatul” restaurativ sau conversația individuală, medierea, discuțiile comunitare în cercuri, ședințe în clasă sau conferințe restaurative. IIRP a identificat mai multe concepte pe care le consideră cele mai utile în explicarea și înțelegerea practicilor restaurative.

Fereastra Disciplinei Sociale (figura 1) este un grafic care ilustrează premisa de bază a practicilor restaurative, conform căreia oamenii sunt mai fericiți și sunt mai predispuși să facă schimbări pozitive atunci când cei cu autoritate fac lucruri împreună cu ei. [CostelloWachtel, 2010]

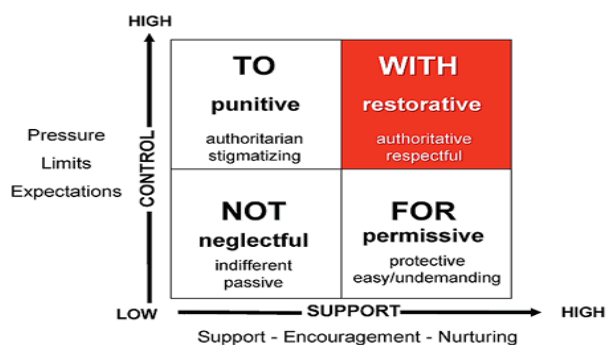


Figura 1. Fereastra Disciplinei Sociale Sursă: Wachtel, 2000 publicat de John Bailie, 2009 [<https://www.iirp.edu/news/power-authority-and-restorative-practices>]

Scala practicilor restaurative (figura 2.) este mai largă de la informal la formal. Pe un continuum al practicilor restaurative, practicile informale includ declarații afective (affective statements) care comunică sentimentele oamenilor, precum și întrebări afective (affective questions) care îi determină pe oameni să reflecteze asupra modului în care comportamentul lor i-a afectat pe ceilalți. Conferințele restaurative ad-hoc (small impromptu conference), grupurile și cercurile (group or circle) sunt oarecum mai structurate, dar nu necesită pregătirea elaborată pentru conferințele oficiale (formal conference).

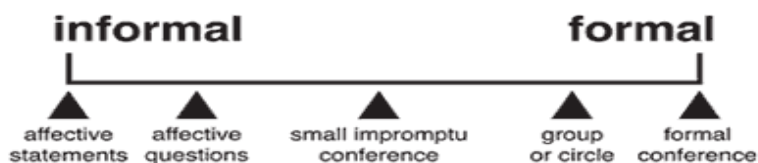


Figura 2. Scala practicilor restaurative

Sursă: B.Costello, J Wachtel & T.Wachtel, 2010, *Restorative circles in schools*

Funcția cea mai critică a practicilor restaurative este restabilirea și construirea relațiilor. Deoarece procesele restaurative informale și formale favorizează expresia afectului. Tomkins (Tomkins, 1962, 1963, 1991) afirma despre psihologia afectului că relațiile umane sunt cele mai bune și cele mai sănătoase atunci când există exprimarea liberă a afectului sau emoției—minimizând negativul, maximizând pozitivul, dar permițând exprimarea liberă. Tomkins a identificat nouă afecte distincte, fiecare ne afectează într-un interval de la ușor la puternic.

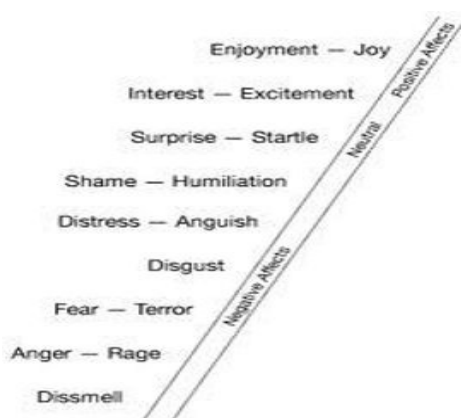


Figura 3. Cele nouă afecte

Sursă: adaptat Nathanson, 1992 [<https://www.iirp.edu/news/the-offspring-of-restorative-justice-understanding-the-power-of-restorative-practices-in-residential-communities>]

Practicile restaurative în școli

Într-un mediu școlar tradițional profesorii aplică reguli, metode de pedepse și recompense. Dacă elevii încalcă regulile, prima întrebare este: Cine a făcut și de ce? Și urmează pedeapsa care însă nu are efecte pe termen lung.

Tabelul 1. Întrebări retributive vs. Întrebări restaurative

Întrebări retributive	Întrebări restaurative
Ce ai făcut?	Ce s-a întâmplat?
Cine a făcut?	Cine a fost afectat?
De ce a făcut?	Cum a afectat cele întâmplate?
Ce pedeapsă merită?	Ce ar trebui făcut ca lucrurile să devină la normal?

Aplicabilitatea practicilor restaurative în psihopedagogie specială

În 2017 am participat la un curs de formare cu tematica practicilor restaurative. Până atunci n-am auzit nimic despre această concepție. Am ascultat cu mare entuziasm povestea formatoarei Negrea Vidia, cum a ajuns reprezentanta practicilor restaurative.

Am vrut să pun în practică imediat după formare. Dar cum? Practicile restaurative se pot aplica ca și metode de combaterea violenței și a bullyingului în școli, dar cum să aplic eu ca profesor logoped care lucrează cu copiii cu nevoi educaționale speciale? Copiii cu dizabilități de învățare prezintă un risc mai mare de a fi hărțuiți. Cel puțin un studiu a constatat, de asemenea, că copiii cu dificultăți de învățare pot avea mai multe șanse decât alți copii să-și agreseze colegii. [2] Copiii cu cerințe educaționale speciale sunt vulnerabili emoțional și necesită mai multă atenție. Pornind de la această premisă, am aplicat practicile restaurative pentru stabilirea relației de încredere și atmosferei de siguranță, folosind enunțurile emoționale și întrebările afective. Atmosfera de siguranță creată a ajutat întărirea stimei de sine a copiilor și asistă procesul terapeutic-recuperativ al copiilor cu cerințe educaționale speciale. În activitatea cu copiii cu cerințe educaționale speciale este foarte importantă relația cu părinții, în acest sens practicile restaurative m-au ajutat la stabilirea acestor relații optime.

Mihai este un băiețel de 7 ani, din clasa I, cu dislalie polimorfă, dificultăți de concentrare ale atenției și predispoziție la dislexie, disgrafie. Mihai mai are încă doi frați mai mici. Părinții lui au divorțat, nu comunicau unul cu celălalt nici problemele legate cu copiii lor. Mihai era foarte supărat pe tatăl lui, n-a vrut să-l vadă, învinovățându-l că a părăsit familia. Spera, în

secret, că părinții se vor împăca dacă își vor face destule griji pentru el. Mama a solicitat terapia cu care tata a fost de acord, dar colaborarea era foarte dificilă, totdeauna acuzându-se unul pe celălalt pentru eșecurile copilului. Implementarea planului de intervenție personalizată era foarte dificilă din această cauză. Trebuia să intervin și am hotărât să chem părinții la o discuție folosind practicile restaurative. Am pregătit întrebările restaurative, am comunicat regulile întâlnirii și am folosit o piesă de vorbit (talking piece) pentru evitarea conflictului. Am explicat că întrebările se referă la copii și să răspundă numai persoana care deține piesa de vorbit.

Întrebările erau:

- Ce s-a întâmplat?
- Cum ați simțit?
- Care este partea Dvs. de vină din cele întâmplate?
- Ce puteți să faceți ca lucrurile să revină la normal?

După prima întâlnire, părinții au început să comunice prin mesaje pentru a discuta deciziile legate de copii, iar după trei întâlniri lucrurile au revenit la normal, Mihai a început să facă progrese în recuperare.

David este un băiețel de 6 ani, în grupa mare de grădiniță. Educatoarea a semnalat că la activități David rămâne în urmă de ceilalți colegi, comunicarea se limitează la propoziții simple incorecte gramatical, limbaj dislalic. La activități libere smulge jucăria din mâinile celorlalți copii și se trânteste jos. Problemele au fost semnalate părinților, dar părinții susțin că acasă e băiat cuminte, ei înțeleg ce dorește și nu este nicio problemă, educatoarea exagerează. Educatoarea a recomandat efectuarea unei evaluări în vederea maturității școlare, însă părinții au refuzat. Am chemat echipa multidisciplinară (directoarea, educatoarea, profesorul de sprijin, consilierul școlar) și părinții pentru medierea situației. Am aplicat metoda conferinței restaurative ad-hoc. Prima dată am dat cuvântul educatoarei, care a povestit cât de frustrat se simte și cât de îngrijorat când David se comportă urât cu ceilalți copii. Părinții și-au exprimat emoțiile explicând frustrările lor legate de cele întâmplate în grădiniță. La sfârșitul întâlnirii părinții au înțeles că toate lumea dorește numai binele copilului și, acționând împreună, se poate remedia situația. Au acceptat evaluarea copilului, intervenția psihopedagogică, terapia logopedică și copilul vine în grădiniță cu facilitator.

Maria are 5 ani și 7 luni în grupa mare de grădiniță. Mama solicită evaluare logopedică, însă Maria are mutism selectiv și nu comunică cu persoane străine. La prima întâlnire a fost prezentă și mama, dar în zadar, fetița n-a scos niciun cuvânt, astfel evaluarea logopedică a eșuat. În anamneză de la mama am aflat interesele și obiceiurile Mariei și prietenele de la grădiniță. La următoarea întâlnire am chemat pe Maria și prietenele ei de la grupă, am stat în cerc, am folosit o piesă de vorbit (talking piece) și am rugat pe copii pe rând să-mi spună care este animalul lor preferat și de ce. Când piesa de vorbit (talking piece) a ajuns la Maria și ea a răspuns, deși avea posibilitatea de a pasa răspunsul. Am mai avut încă o activitate în grup, creând astfel atmosfera de siguranță și stabilind o relație de încredere. În urma acestor activități, am reușit să fac evaluarea și stabilirea terapiei logopedice pentru Maria.

Alex este un elev în clasa a VIII-a cu Sindrom Asperger și discalculie. În apropierea evaluării naționale a devenit încordat, anxios. Părinții îi spuneau să învețe că altfel nu intră în liceu. Mama a solicitat condițiile speciale conform procedurii de egalizare de șanse pentru elevii cu cerințe educaționale speciale. Procedura prevede că cei cu tulburare din spectrul autist au dreptul de sală separată și supraveghetor cu pregătire de psihopedagogie specială, iar cei cu discalculie au drepturi la instrumente compensatorii (calculator de buzunar). Ne era teamă de reacția copilului în situație de stres și l-am chemat la consiliere și cu scopul de a-l pregăti pentru desfășurarea evaluării naționale. Când am întrebat cum se simte a izbucnit în plâns și a răspuns că este foarte încordat și stresat. Întrebările și declarațiile afective l-au calmat și am reușit să

explic procedura evaluării. În ziua evaluării Alex era stabil emoțional și a reușit să primească o notă suficient de bună ca să intre în liceul dorit.

Activități cu cadre didactice

În 2016 a schimbat legislația în România referitor la orientarea școlară și profesională a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Noua procedură pune accent pe integrarea acestor copii, predominant în învățământul de masă în funcție de cerințele educaționale. Metodologia prevede că fiecare elev cu cerințe educaționale speciale trebuie să aibă un responsabil de caz servicii psihoeducaționale care coordonează activitatea echipei multidisciplinare, compusă din cadrele didactice care predau la clasa elevului.

Cadrele didactice au primit cu reticență pe acești copii. Aveau dificultăți în implementarea procedurii de intervenție integrată. Casa Corpului Didactic „Apaczai Csere Janos” Harghita a organizat cursuri de formare pentru cadrele didactice cu titlul „Activități adaptate pentru copii cu CES”. O parte importantă a acestei curs era relația părinților cu școală, unde am introdus practicile restaurative fiind formatoare. Atitudinea negativă față de copiii cu cerințe educaționale speciale și familiile lor a dispărut treptat, treptat.

Concluzii

Știința socială a practicilor restaurative oferă un fir comun pentru a lega împreună teoria, cercetarea și practica în diverse domenii, precum educație, consiliere, justiție penală, asistență socială și management organizațional. Exemplele enumerate din experiența proprie sunt numai câteva cazuri amintite, dar care susțin efectele pozitive a practicilor restaurative și în domeniul psihopedagogiei speciale.

BIBLIOGRAFIE

1. BAILIE, J. *Power, Authority and Restorative Practices*. [On-line]. Canada, 2009. [citat 6 martie 2023] Accesibil pe Internet: <URL: <https://www.iirp.edu/news/power-authority-and-restorative-practices>>
2. BURNETT, N., and THORSBORNE, M. *Restorative Practice and Special Needs, A practical guide to working restoratively with young people*, Londra, 2015. 208 p.
3. COSTELLO, B., WACHTEL, J., WACHTELL, T. *The Restorative Practices Handbook for Teachers, Disciplinarians and Administrators*, Canada, 2009. 99 p.
4. COSTELLO, B., WACHTEL, J., WACHTEL, T. *Restorative Circles in Schools, Building Community and Enhancing Learning, A practical guide for educators*, Canada, 2010. 133 p.
5. MILLER, S., OLSTAD, C. *The Offspring of Restorative Justice: Understanding the Power of Restorative Practices in Residential Communities* [on-line]. Canada, 2012. [citat 6 martie 2023] Accesibil pe Internet: <URL: <https://www.iirp.edu/news/the-offspring-of-restorative-justice-understanding-the-power-of-restorative-practices-in-residential-communities>>
6. NEGREA, V. et al. Konfliktuskezelés és közösségépítés resztorativ gyakorlatokkal. În: *Az iskolai agresszió megelőzésének és kezelésének többszemponitú megközelítése*. [On-line] Budapesta, Ungaria, 2010.[citat 8 martie 2023] Accesibil pe Internet: <URL: https://tanitonline.hu/uploads/3478/Kolcsonhatosok_iskolai%20agresszi%C3%B3.pdf>
7. NEGREA, V. et al. A resztorativ konfliktuskezelés alapjai. În: *Orvos-képzés*, 2010, nr.4, pp. 365-387.
8. SZABÓ, A. *De la justiția restaurativă la practica restaurativă*. În: *Revista de asistență socială*. 2010. nr.1, pp.125-147 [On-line] București, 2010. [citat 8 martie 2023] Accesibil pe Internet: https://www.researchgate.net/profile/Anamaria-Szabo/publication/296692306_De_la_justitie_restaurativa_la_practici_restaurative_Aplicabilitate_in_sfera_asistentei_sociale_From_Restorative_Justice_to_Restorative_Practices_Applicability_in_the_Field_of_Social_Work/links/56d8569b08aee1aa5f7d7dc5/De-la-justitie-restaurativa-la-practici-restaurative-Aplicabilitate-in-sfera-asistentei-sociale-From-Restorative-Justice-to-Restorative-Practices-Applicability-in-the-Field-of-Social-Work.pdf
9. WACHTEL, T. *Real Justice*, USA, 1997. 198 p.

MANIFESTAREA TULBURĂRILOR EMOTIONAL-COMPORTAMENTALE LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL

*Valentina Olărescu, prof. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
*Maria Diaconu, drd.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

MANIFESTATION OF EMOTIONAL-BEHAVIORAL DISORDERS IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

*Valentina Olărescu, PhD, Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID: 0000-0001-8019-8907
olarescu.valentina@upsc.md*
*Maria Diaconu, PhD student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID: 0009-0007-3947-0957
criss.diac@yahoo.com*

CZU: 373.064.3

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p157-161

Abstract. Emotional-behavioral disorder (EBD) refers to a situation in which an individual's behavioral or emotional response in school is so different from generally accepted norms according to age, ethnicity, or culture that it negatively influences academic progress, social relationships, personal adjustment, school behaviour, self-care capacity or vocational skills. Depending on how they are expressed, emotional disorders can be internalized disorders, when they are reflected in subjectivity, and externalized disorders, when they are reflected in behavior.

The paper describes the causes of emotional-behavioral disorders, such as a series of biological, social, emotional and cognitive factors, and how they influence the entire activity of the schoolboy, both learning and interpersonal relationships of the preadolescent; how some students display a multitude of undesirable behaviors in relation to the educational objectives and in contradiction with the norms and values of the school. From this perspective, it is very important to evaluate and diagnose the student's mental health, both for the realization of a specialized intervention plan at the level of the school and the school counselor's office, as well as for the evolution of the future adult. The content of the article reflects the analytical and synthetic study of the scientific literature dedicated to the emotional-behavioral disorders of preadolescents with the perspective of continuing the research by administering a well-prepared psychological instrument to evaluate, diagnose and develop an integrative and specialized psycho-pedagogical program to alleviate/overcome the emotional-behavioral disorders behavior of preadolescents.

Keywords: preadolescent, emotional disorder, behavior, internalization, externalization.

Actualitatea temei este justificată de situația în instituțiile de învățământ privitoare la gestionarea relațiilor și atitudinilor, manifestarea emoțiilor și comportamentelor elevilor care afectează în mod negativ performanța educațională.

Statisticile existente nu permit încă estimarea prevalenței generale a tulburărilor emoțional-comportamentale la nivel național, însă, potrivit unui studiu realizat în România de Organizația Salvați copiii, pe un eșantion de 678 de copii și adolescenți preluați în centrele de consiliere, în perioada martie 2020 - martie 2021, un copil din trei s-a confruntat cu stări de anxietate, iar în cazul adolescenților -1 din 2, ajungându-se la consecințe destul de grave, și anume tentative de suicid, toate acestea fiind consecințe ale impactului pandemiei asupra stării emoționale

ale elevilor. Din totalul cazuisticii preluate, 8,1% din diagnostice au prezentat opoziționism, ADHD/ADD, tulburări de vorbire, intelect liminar sau tulburări de neurodezvoltare.[1]

Pentru preadolescenți, respectarea regulilor de izolare a generat cele mai mari dificultăți, ca prevalență în cazuistică fiind anxietatea și tulburările de control al impulsurilor.

Nivelul scăzut al interacțiunilor directe, schimbarea rutinelor zilnice și adaptarea rapidă la școala online au produs un disconfort emoțional greu de gestionat. Părinții, la rândul lor, s-au simțit epuizați psihic și emoțional, uneori nereușind să găsească soluții adecvate pentru a oferi suport copiilor.[2]

Problema sănătății mentale este una de o importanță majoră la nivel mondial, și acest lucru este reliefat de raportul UNICEF, din 2021, potrivit căruia mai mult de un adolescent din șapte, cu vârsta cuprinsă între zece și 19 ani, trăiește cu o tulburare mentală diagnosticată, iar „aproape 46.000 de adolescenți se sinucid anual, aceasta fiind una dintre principalele cinci cauze de deces la această categorie de vârstă”.[3]

Tulburările emoțional-comportamentale (EBD) se referă la o situație în care răspunsul comportamental sau emoțional al unui individ în școală este atât de diferit de normele general acceptate în conformitate cu vârsta, etnia sau cultura, încât influențează în mod negativ progresul academic, relațiile sociale, adaptarea personală, comportamentul școlar, capacitatea de auto-îngrijire sau abilitățile vocaționale.

În sintagma tulburări emoțional-comportamentale întâlnim două concepte cheie:

- Tulburări emoționale - concept utilizat de Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) în 1997.[4]
- Tulburări comportamentale - concept utilizat de Council for Children with Behavioral Disorders, focusat pe aspectele observabile ale comportamentului copiilor.

Un copil cu tulburări emoțional-comportamentale manifestă una sau mai multe dintre următoarele caracteristici, pe o perioadă lungă de timp, cu un grad crescut de manifestare și care afectează în mod negativ performanța educațională:

- incapacitatea de a învăța care nu poate fi explicată prin factori intelectuali, senzoriali sau de sănătate;
- inabilitatea de a construi și menține relații interpersonale satisfăcătoare cu colegii și cu profesorii;
- răspunsuri afective sau comportamentale inadecvate într-o situație normală;
- stare generală de nefericire, anxietate sau depresie;
- simptome fizice sau temeri asociate cu problemele școlare sau personale.

„Perioada lungă de timp” exclude problemele situaționale, care pot fi explicabile având în vedere situația dată (decesul în familie, divorțul părinților, abuzul, înscrierea la o școală nouă, problemele financiare în familie, boli fizice etc.) [5]. Schimbările la nivel comportamental în aceste situații sunt de obicei tranzitorii și nu se poate pune un diagnostic de tulburare emoțională.

Dacă ne raportăm la „perioada lungă de timp” trebuie să luăm în considerare în relație cu vârsta cronologică a elevului. De exemplu, mai puțin de un an de zile poate fi considerabil pentru un copil, în același timp fiind insuficient pentru un adolescent.

Pentru a determina gradul de manifestare a tulburărilor emoționale se consideră că trebuie să avem în considerare unele întrebări:

- Comportamentul vizat este considerat a fi semnificativ de mai mult de un observator?
- Care este rata, frecvența, intensitatea și durata de manifestare?
- În ce situații apare comportamentul și cum îi afectează pe cei din jur?

În funcție de cum sunt exprimate tulburările emoționale, ele pot fi împărțite în tulburări internalizate, când sunt reflectate în subiectivitate și emoțiile negative sunt direcționate împotriva

propriei persoane și nu spre ceilalți [6] și tulburări externalizate, atunci când sunt reflectate în comportament.[7]

Tabelul 1. Tipuri de comportamente specifice tulburărilor internalizate și externalizate[8]

Tipuri de comportamente de internalizare	Tipuri de comportamente de externalizare
O stimă de sine foarte scăzută	Încălcarea drepturilor altora
Temeri și fobii nefondate	Încălcarea normelor și regulilor societății
Anorexie	Crizele de furie
Bulimie	Provocarea de daune materiale
Retragere socială	Ostilitatea
Depresie și nefericire	Sfidarea
Tendințe sinucigașe	Amenințările și agresivitatea fizică asupra oamenilor sau a animalelor
Retragere în sine	Furtul
Nivel scăzut de energie	Comportamentele obsesiv-compulsive
	Hiperactivitatea
	Gesturile lascive sau obscene
	Iresponsabilitate

Elevii cu tulburări comportamentale internalizate manifestă un comportament de retragere – problema lor este că au prea puține interacțiuni cu ceilalți. Rareori se joacă cu copiii de vârsta lor, le lipsesc abilitățile de a-și face și de a păstra prieteni, se retrag în reverie, le e teamă de lucruri fără motiv, se plâng adesea că sunt bolnavi sau răniți și intră în accese intense de depresie. De vreme ce sunt mai puțin deranjați pentru profesori comparativ cu elevii antisociali, acești elevi retrași se pot afla în pericolul de a nu fi identificați și ajutați la timp.

Comportamentul antisocial (tulburarea de comportament externalizată) se manifestă în mediul școlar de obicei prin părăsirea locului, plimbarea prin clasă, deranjarea colegilor, lovire sau bătaie, ignorarea profesorului, plângeri excesive, furturi, distrugerea proprietății, ceartă, distorsionarea adevărului, absentism etc.. Apariția tulburărilor emoțional-comportamentale este favorizată de serie de factori etiologici: biologici, familiali, școlari și

Tabelul 2. Factorii care favorizează apariția tulburărilor emoțional-comportamentale[8]

Factori biologici	Factori socio-culturali
Factori genetici	Mass media
Leziuni cerebrale și disfuncții	Peer group
Disfuncții cerebrale	Etnia
Subnutriție	Statutul socio-economic și sărăcia
Temperament	Hărțuirea
Boli fizice	Standardele și valorile culturilor în care locuiesc
Stresul	
Factori familiali	Factorii școlari
Comportamentul parental	Sub- și supraaprecierea capacităților reale ale elevului
Disciplina parentală	Dezacordul asupra motivațiilor conduitei elevului
Conflictul	Conflictele individuale în cadrul clasei de elevi
Constrângerea	Stilul didactic
Relațiile dintre frați	Bullying-ul

În societatea noastră modernă eșecul școlar este echivalent cu eșecul personal, reușita școlară fiind o premisă a integrării sociale a individului. Mediul școlar este important nu doar pentru dezvoltarea socială, dar este și factorul asupra căruia profesorii au un control direct.

Ca grup, elevii cu tulburări emoționale sau comportamentale obțin scoruri sub medie la testele de inteligență și rezultatele lor academice sunt inferioare posibilităților lor, iar mulți dintre aceștia au abilități sociale deficitare - elevii sunt nepopulari și sunt respinși în mod activ de către congeneri.[9]

Studiile de specialitate au dovedit că tulburările emoțional-comportamentale și rezultatele școlare slabe se influențează reciproc și prevestesc probleme de adaptare socială și la vârsta adultă. Pentru a determina dacă este afectată în mod negativ performanța școlară, trebuie luate în considerare o serie de întrebări:

- ✓ Elevul are rezultate inferioare expectanțelor academice datorate unor probleme comportamentale sau emoționale?
- ✓ Este performanța educațională a elevului în limitele normale, având în vedere vârsta cronologică și nivelul de abilitate?
- ✓ Problemele emoționale sau comportamentale ale elevului par să-i afecteze performanțele educaționale într-un nivel mai ridicat decât alte probleme similare la ceilalți colegi?
- ✓ În ce măsură primește elevul note de trecere? A existat o creștere regulată la nivel academic? A trebuit elevul să repete vreun an școlar?
- ✓ Lipsește elevul frecvent de la școală? Dacă da, cum i-au fost afectate notele în acest context?

Când vorbim despre impactul acestor tulburări emoțional-comportamentale în școală, ne referim la efectul pe care acestea îl au asupra relațiilor sociale copilului în cauză cu cei de aceeași vârstă, cu profesorii, cu aparținătorii și la nivelul de interferență dintre aceste probleme și capacitatea sa de învățare, respectiv, randamentul școlar.

Abilitatea de a dezvolta și de a menține relații interpersonale pe parcursul copilăriei, preadolescenței și adolescenței reprezintă un factor predictor important al adaptării sociale prezente sau viitoare. Mulți elevi cu tulburări emoțional-comportamentale întâmpină adesea mari dificultăți în a-și face și a-și menține prieteni. Unii preadolescenți manifestă un comportament de retragere și problema lor este lipsa interacțiunilor sociale sau numărul lor redus. Rareori se joacă sau socializează cu cei de vârsta lor, le lipsesc abilitățile de a-și face și de a păstra prieteni, le e teamă de lucruri fără motiv, se retrag în reverie, se plâng adesea că sunt bolnavi sau răniți și fac accese intense de depresie. Acești elevi cu tulburări comportamentale internalizate sunt mai puțin deranjați pentru profesori comparativ cu elevii care au tulburări externalizate, ei sunt retrași și se pot afla în pericolul de a nu fi identificați și ajutați la timp.

Comportamentul antisocial este specific tulburărilor de comportament externalizate și cel mai comun pattern de comportament constă în comportament antisocial manifestat de cele mai multe ori prin părăsirea locului, plimbarea prin clasă, deranjarea colegilor, lovire sau bătaie, ignorarea profesorului, plângerile excesive, furturi, distrugerea proprietății, ceartă, distorsionarea adevărului, sfidare etc.).

În cele mai multe cazuri profesorii sunt dezarmați în fața acestor probleme comportamentale, pe care le pot prezenta elevii, deoarece instrucția și formarea lor nu cuprinde suficiente cunoștințe de psihologia copilului și de psihologia dezvoltării, de psihopatologie și nici într-un caz de consiliere și de management al comportamentului. Singura lor soluție în fața unor astfel de provocări este tactul pedagogic și, nu de puține ori, dăruirea și dragostea de copii. Ținând cont de obiectivele educației ce vizează creșterea performanțelor școlare, se corelează doi factori importanți: timpul utilizat pentru instruire și comportamentul elevului în sarcină, iar când predarea este întreruptă de comportamente inadecvate sau elevul nu este implicat în sarcină, profesorul trebuie să gestioneze aceste situații urmărind două scopuri majore: stoparea comportamentului inadecvat și creșterea frecvenței comportamentului adecvat.

Ca acțiune de prevenție, dacă dorim să creștem frecvența comportamentului adecvat, un prim pas pentru profesor ar fi acela de a defini așteptările sale față de comportamentul elevilor

într-o manieră explicită, clară și onestă prin stabilirea unor reguli de comun acord, regulile ce trebuie să fie clare și valabile pentru toți elevii, iar așteptările trebuie să fie explicite, corecte și adecvate nivelului de performanță al elevilor.

Concluzii:

În virtutea noilor orientări integrative ale învățământului de masă și pentru a găsi soluții optime de gestionare a problemelor comportamentale ale elevilor, este necesară o serioasă modificare a mentalităților și a abordărilor. Astfel, alături de apariția specialiștilor din școli (psihologi, psihopedagogi, profesori de sprijin), trebuie îmbunătățită și practica în școală, prin introducerea unor noi proceduri sau modalități de abordare a copiilor cu tulburări emoțional-comportamentale și prin oferirea unor strategii reale care să permită profesorului să intervină într-un timp real. Din această perspectivă, este foarte importantă evaluarea, dar și diagnosticarea stării de sănătate mentală a elevului atât pentru realizarea unui program de intervenție psihopedagogică integrativ și specializat, atât la nivelul școlii, cât și în cabinetul consilierului școlar, cu impact major în atenuarea sau depășirea tulburărilor emoțional-comportamentale ale preadolescenților cât și pentru evoluția viitorului adult.

BIBLIOGRAFIE

1. ORGANIZAȚIA SALVAȚI COPII ROMÂNIA, Studiu: *Impactul pandemiei asupra bunăstării emoționale - date din cazuistica Centrelor de Consiliere ale Salvați Copiii România*. București, mai 2021, 3p. Data accesării: 15 septembrie 2022. [Online]. Disponibil la: <https://www.salvaticopiii.ro/sci-ro/files/57/576bd203-675f-4255-bbd7-ef57c34bfd5f.pdf>
2. ORGANIZAȚIA SALVAȚI COPIII ROMÂNIA, Studiu: *Impactul pandemiei asupra bunăstării emoționale - date din cazuistica Centrelor de Consiliere ale Salvați Copiii România*". Organizația Salvați Copiii, București, mai 2021, 5p. Data accesării: 15 septembrie 2022. [Online]. Disponibil la: <https://www.salvaticopiii.ro/sci-ro/files/57/576bd203-675f-4255-bbd7-ef57c34bfd5f.pdf>
3. UNICEF, *The State of the World's Children 2021 On My Mind: Promoting, protecting and caring for children's mental health.*, UNICEF România, oct. 2021. Data accesării: 17 septembrie 2022. [Online]. Disponibil la: https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021?utm_source=referral&utm_medium=media&utm_campaign=sowc-web
4. FORNESS, S. R., KAVALE, K. A. Emotional or Behavioral Disorders: Background and Current Status of the E/BD Terminology and Definition. In: *Behavioral Disorders*, vol. 25, nr. 3, pp. 264–269, 2000. Data accesării: 6 aprilie 2023. [Online]. Disponibil la: <http://www.jstor.org/stable/43153749>
5. IDEA. *Sec. 300.8 Child with a disability*. 11 iulie 2017. Data accesării: 12 august 2022. [Online]. Disponibil la: <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8>
6. ROESER, R.W., ECCLES, J.S., & SAMEROFF, A.J. Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. In: *Development and Psychopathology*, vol. 10, nr. 2, pp. 321–352, iun. 1998, doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579498001631>.
7. GJONE, H., STEVENSON, J. The Association Between Internalizing and Externalizing Behavior in Childhood and Early Adolescence: Genetic or Environmental Common Influences. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 25, nr. 4, pp. 277–286, aug. 1997, doi: 10.1023/A:1025708318528. [Online] Data accesării: 16 septembrie 2022.
8. NEWCOMER, P. L. Understanding and teaching emotionally disturbed children and adolescents. In: *Understanding and teaching emotionally disturbed children and adolescents*, 3rd ed. Austin, TX, US: PRO-ED, 2003, pp. ix, 655. [Online] Data accesării: 25 august 2022.
9. VALDES, K. A. Youth categorized as mentally retarded [microform] / prepared for the Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education. In: *Statistical almanac, vol. 5, The National Longitudinal Transition Study of Special Education Students prepared by Kathryn A. Valdés, Cynthia L. Williamson, Mary M. Wagner*. [Menlo Park, Calif.] : [Washington, DC]: SRI International ; U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center, 1990. [Online] Data accesării: 15 august 2022.

APARIȚIA, DEZVOLTAREA ȘI ÎNȚELEGEREA EMOȚIILOR LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

*Valentina Olărescu, prof. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

THE APPEARANCE, DEVELOPMENT AND UNDERSTANDING OF EMOTIONS AT PRESCHOOL AGE

*Valentina Olărescu, PhD, Univ. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID: 0000-0001-8019-8907
olarescu.valentina@upsc.md*

CZU: 159.942:373.2

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p162-166

Abstract. The paper talks about the diversity and complexity of emotions, the development and understanding of emotions by preschool children with typical development according to the researchers; about the problems that arise in establishing contacts and maintaining interaction at a productive level; in the correct interpretation and display of emotions; in the formation of the moral and ethical sphere. The generalization of the psychological literature allowed highlighting the special role of emotion regulation in preschool children. It mentions the role of social skills training through adequate understanding and acceptance of self and others, self-expression and release from negative emotions and experiences through physical activity and emotional involvement in the process. The direct involvement of an adult in the process of communication or joint actions as an intermediary (pedagogue) or partner contributes to the adjustment of the child's behavior or the corrective-recuperative orientation of the child's actions in the event of a conflict. It explains the meaning of emotional regulation, the meaning of the concept of regulation and then what pedagogical regulation and its components mean. Self-regulation of behavior is a particular difficulty for 6-7-year-old and primary school students.

Keywords: emotion, typical and atypical development, emotional expression and detachment

Emoțiile joacă un rol important în viața copiilor. Dezvoltarea emoțională este la fel de importantă ca și dezvoltarea fizică, mentală, morală, socială și lingvistică și necesită nu mai puțin sensibilitate și sprijin din partea adulților. În perioada timpurie a vieții, copiii au o mulțime de emoții. Desigur, comportamentul adulților poate accelera și încetini dezvoltarea emoțională a copilului. Ei exprimă bucurie și afecțiune, furie, tristețe și rușine, frică și anxietate, încredere, satisfacție și mândrie. În timpul zilei, adulții experimentează o varietate de emoții ale copiilor. Emoțiile oferă copiilor (și adulților) informații despre starea lor [1]. Emoțiile pozitive, cum ar fi bucuria și încrederea, îi fac pe copii să se simtă în siguranță. Alte emoții îl fac să se simtă rău, deoarece semnalează pericol și neplăcere. Furia înseamnă că copilul a întâlnit un obstacol. Tristețea duce la scăderea activității și le oferă copiilor timp să se adapteze la pierderi sau dezamăgiri. Frica îi motivează pe copii să se protejeze. Căldura și afecțiunea le spun copiilor că sunt iubiți și apreciați. Fiecare emoție învață ceva, de aceea adulții ar trebui să-i ajute pe copii să-și înțeleagă propriile emoții, să fie sensibili la sentimentele celorlalți și să găsească modalități eficiente de a face față varietății de emoții pe care le experimentează. Emoțiile și sentimentele sunt o reflectare a realității sub formă de experiențe. Diverse forme de experimentare a sentimentelor (emoții, afecte, dispoziții, stres, pasiuni etc.) formează împreună sfera emoțională a unei persoane [5].

În literatura de specialitate sunt determinate fundamentele teoretice și metodologice pentru studiul emoțiilor și reglarea stărilor emoționale la copiii (conceptul cultural-istoric al dez-

voltării funcțiilor mentale superioare sub aspectul dezvoltării voluntarității și conștientizării proceselor emoțional-reglatorii), importanța situației sociale a dezvoltării în studiu și formarea modalităților de a face față stărilor emoționale; conceptul de subiect al activității, care determină poziția activă a copilului în autoreglarea stărilor emoționale, precum și corelarea inversă a procesului de învățare și formare.[8]

Se evidențiază tipurile de sentimente, precum morale, intelectuale și estetice; la fel și în fundamentale și derivate. Cele fundamentale includ interes-excitare, bucurie, surpriză, durere-suferință, furie, dezgust, dispreț, frică, rușine. Restul sunt derivate. Din combinarea emoțiilor fundamentale, apare o stare emoțională atât de complexă ca anxietatea, care poate combina frica, furia, vinovăția și interes-excitare.

Starea este un set de parametri de bază și caracteristici ale unui obiect, fenomen sau proces la un anumit moment (sau interval) de timp. Starea se caracterizează prin faptul că descrie proprietățile variabile ale obiectului. Starea este stabilă până când este efectuată o acțiune asupra obiectului; dacă, totuși, o acțiune se efectuează, starea acestuia se poate schimba. Starea emoțională este una dintre diversitatea de emoții, caracterizată printr-o durată mai mare, care poate fi măsurată în ore și zile. După modalitatea lor, stările emoționale pot apărea sub formă de iritabilitate, anxietate, complezență, diverse nuanțe de dispoziție - de la stări depresive la cea de euforie. Cu toate acestea, cel mai adesea sunt stări mixte. Întrucât stările emoționale sunt emoții, ele reflectă și relația dintre nevoile subiectului și posibilitățile obiective sau subiective de satisfacție a acestora, ce-și au originea în situație. Cunoașterea fundamentelor psihologice și a naturii stărilor emoționale este unul dintre factorii necesari pentru autoreglarea comportamentului personalității.

Reacțiile emoționale sunt procese emoționale (stări și mișcări) care au apărut ca răspuns la influențele externe, răspunsul emoțional al sufletului sau corpului (organismului). Reacția emoțională este destul de trecătoare. Există un impuls - există o reacție. Nu există niciun impuls - și reacția dispăre. Stările emoționale sunt mult mai inerte. Cauza stării actuale poate dispărea, dar starea emoțională rămâne și uneori persistă mult timp. Desigur, o reacție emoțională și starea emoțională sunt indisolubil legate: reacțiile emoționale schimbă stările emoționale; dar și stările emoționale afectează reacțiile emoționale și, în plus, afectează gândirea [8].

Emoțiile (din latină *emovere* „a excita, a neliniști”) sunt stări asociate cu evaluarea semnificației pentru individ a factorilor care acționează asupra sa și sunt exprimate, în primul rând, sub forma unor experiențe directe de satisfacție sau nemulțumire a nevoilor sale reale [7, 9].

Emoțiile sunt unul dintre principalii regulatori ai activității. Principala caracteristică a emoțiilor umane este că în evoluția socio-istorică a fost dezvoltat un limbaj emoțional special, care poate fi transmis ca o descriere convențională. În baza acesteia, există, în particular, o reacție emoțională la operele de artă, care au o legătură destul de rigidă cu o anumită epocă istorică.

Percepția, memoria, gândirea sunt procese mentale cognitive. Cu ajutorul lor, o persoană reflectă lumea obiectivă. Alte procese mentale - emoții, voință, atenție - asigură activitatea unei persoane în transformarea lumii exterioare și reglarea comportamentului său.

Emoțiile, sau experiența unei persoane cu privire la conexiunile sale cu lumea, este o condiție prealabilă necesară pentru activitatea umană. Procesele emoționale oferă baza „energetică” a activității, sunt motivele acesteia. Emoțiile determină caracteristicile calitative și cantitative ale comportamentului. Ele reflectă, de asemenea, atitudinea unei persoane față de obiectele care sunt semnificative pentru el și oferă selectivitate percepției - din multitudinea obiectelor înconjurătoare, care afectează persoana, unele importante pentru ea, sunt evidențiate și amplificate de emoții, în timp ce altele, necolorate, lipsite de conotație senzuală, parcă se șterg, se ascund.

Emoțiile sunt diferite de procesele cognitive și volitive. Reacțiile emoționale sunt subiective în sensul că „se termină” în „corpul uman”, în timp ce reacțiile volitive sunt capabile să se manifeste în acțiuni, într-o relație practică cu obiectul. Emoțiile sunt bogate în diversitate.

O persoană poate să iubească, să urască, să-i fie frică etc. Sunt tot atâtea emoții câte situații diferite există în care o persoană se află [2,3].

Toate emoțiile pot fi grupate în patru grupe:

- 1) exprimă plăcerea (o experiență plăcută),
- 2) exprimă neplăcerea (o experiență neplăcută),
- 3) duale (ambivalente),
- 4) atitudine nedeterminată față de realitate.

Studii recente indică că drept bază fiziologică a celor mai simple emoții o constituie activitatea centrilor nervoși, care sunt localizați în părțile inferioare ale creierului, în subcortex [6, 10]. Mecanismul fiziologic al emoțiilor se declanșează în formațiunea reticulată, care activează activitatea mecanismelor creierului, și centrii localizați în talamus, hipotalamus, sistemul limbic și ganglionii subcorticali. Referitor la reglarea emoțională, copiii sunt capabili să-și regleze emoțiile, dacă sunt educați corect.

Pentru a folosi cu pricepere rezervele copilului, trebuie soluționate și respectate două condiții/sarcini importante. Prima dintre acestea este adaptarea copiilor la faptul că au de îndeplinit anumite activități de învățare dar și muncă acasă, grădiniță, școală, fără să risipească efort fizic inutil, să fie atenți, sărguincioși, stăruitori, insistenți și perseverenți. În acest sens, e nevoie de un program conceput astfel, încât să trezească și să mențină interesul constant al copiilor.

A doua problemă apare din cauza faptului că mulți copii vin la școală nu numai nepregătiți pentru un nou rol socio-psihologic pentru ei, ci și cu diferențe individuale semnificative de motivație, cunoștințe, aptitudini și abilități, ceea ce face ca învățarea să fie prea ușoară pentru unii, neinteresantă; pentru alții, extrem de dificilă (și în final, la fel neinteresantă), și doar pentru o mică parte dintre copii, corespunde capacităților și abilităților lor.

Astfel, apare necesitatea implicării psihologice a copiilor în ceea ce privește pregătirea și maturizarea psihologică către activitate, nivelând și egalizând șansele pentru adaptare, asimilare și învățare. O nepotrivire/discordanță care apare la copii preșcolari, și mai cu seamă la cei de vârstă școlară, constă în realizarea activităților intelectuale, ce solicită intens psihicul. Acest tip de activități reclamă asiduitate și implicare aprofundată necesită perseverență din partea copiilor, reținerea emoțiilor și reglarea activității motorii naturale, concentrarea și menținerea atenției asupra sarcinilor de învățare, ce nu e specific pentru toți copiii în clasele primare; mulți dintre ei se plictisesc, obolesc repede, manifestă indiferență și lipsă de interes.

С.Л. Рубинштейн, subliniind cele mai importante condiții pentru dezvoltarea psihică a copilului, a scris: „Copilul se dezvoltă prin educație și învățare!”. Această sintagmă este valabilă până în prezent! Doar educația și învățarea dezvoltă copilul! Complementaritatea între aceste trei dimensiuni conferă eficiență procesului dezvoltării. [9]

Reglarea emoțională este un fel de management emoțional, prin care se realizează starea de echilibru și stabilitate a persoanei. În dicționar [7], cuvântul „reglare” are mai multe semnificații:

- 1) a fi subordonat unei reguli, ordin;
- 2) a stabili interacțiuni corecte între părțile mecanismului, necesare funcționării;
- 3) a direcționa dezvoltarea, mișcarea a ceva pentru a-l sistematiza, ordona.

Această din urmă semnificație reflectă cel mai adecvat esența, ponderea participării adultului în procesul interacțiunii copiilor în situații de comunicare și de activitate comună, dacă prin „sistem” înțelegem legăturile sociale într-o comunitate de copii, care ar avea un efect sau impact dezvoltativ asupra fiecărui copil din el. Cu toate acestea, primele două semnificații ale conceptului de „reglare” nu sunt deloc respinse: stabilirea regulilor de comportament social și subordonarea acțiunilor și faptelor copilului acestor reguli devin apanajul/prerogativa nu a adultului, ci al copiilor înșiși. Adultul oferă doar asistență dirijată și adecvată. L.S. Vîgotsky

scria despre aceasta: „Procesul educațional trebuie să se bazeze pe activismul propriu al copilului, iar măiestria pedagogului să se reducă doar la orientarea și reglementarea acestei activități. Din punct de vedere psihologic, pedagogul este organizator al mediului educațional, regulator și controlor al interacțiunii copilului, elevului cu mediul. Mediul social este o manivelă a procesului educațional, profesorului revenindu-i rolul de mânăuire, gestionare a manivelei” [6, 8].

Principalele tipuri de reglementare pedagogică evidențiate în literatura științifică cenzurează pe cea educațional-corectiv-recuperativă, orientativ-corectiv-recuperativă și orientativă. Reglementarea de tip educațional-corectiv-recuperativă se caracterizează prin dezvoltarea la participanți a abilităților de interacțiune între ei, a aspectului operațional (metode de comunicare și de acțiuni comune); tendința pedagogului și urmărirea scopului de a ajuta participanții la interacțiune în însușirea modalităților proprii de efectuare a acțiunilor și de consolidare a rezultatelor obținute; selectarea de către pedagog a tipurilor de activități comune, accesibile copiilor implicați în activitate și discutarea celor realizate împreună; demonstrarea tiparelor de comportament și acțiuni; ajustarea comportamentului copilului sau orientarea corectiv-recuperativă a acțiunilor copilului la cerință proprie sau a semenilor în cazul unui conflict; implicarea directă a unui adult în procesul de comunicare sau acțiuni comune ca intermediar (pedagog) sau partener.

Tipul orientativ-corectiv-recuperativă al managementului educațional/reglementării pedagogice se caracterizează prin aspirația și năzuința pedagogului de a dezvolta la copii implicarea conștientă în interacțiunea cu semenii, stabilirea scopurilor și planificarea acțiunilor comune; dezvoltarea deconcentrării și a elementelor de bază ale reflecției în rândul participanților la interacțiune, ceea ce este important pentru înțelegerea lor reciprocă a motivelor și acțiunilor celuilalt; în dezvoltarea componentei operaționale a interacțiunii cu accent pe modalitățile de coordonare a acțiunilor individuale ale participanților la comunicare și activități comune; stimularea soluționării independente a problemelor apărute în procesul de interacționare între copii; extinderea tipurilor de activități productive; includerea pedagogului în calitate de lider sau partener în procesul de interacțiune.

Tipul de orientare al reglementării pedagogice a interacțiunii copiilor este caracterizat prin orientarea și educarea la fiecare participant a stilului individual de interacțiune și comportament social (în îndeplinirea rolului, folosirea modalităților adecvate de comportament, a nivelului individual de abilități acționale, preferințe în alegerea formelor de contact cu alți copii, a creativității, a reflexiei, a empatiei etc.); orientarea și concentrarea pe extinderea și diversificarea conținutului și formelor de interacțiune a copiilor; stimularea creativității și inițiativei fiecărui participant; includerea pedagogului în calitate de partener egal în procesul de interacțiune (mai rar lider). [1, 4]

Auto-reglarea comportamentului este o dificultate deosebită pentru copiii de 6-7 ani și pentru elevii claselor primare. Copilul trebuie să stea nemișcat în timpul lecției, să nu vorbească, să nu se plimbe prin clasă, să nu alerge prin școală în pauze. În alte situații, dimpotrivă, i se cere să manifeste o activitate motrică neobișnuită, destul de complexă și subtilă, cum ar fi, de exemplu, atunci când învață să deseneze și să scrie. Mulți elevi de clasă întâi nu au suficientă voință pentru a se menține constant într-o anumită stare. În clasă, pedagogul adresează copiilor întrebări, creează situații în care copilul trebuie să gândească, iar acasă, părinții sunt la fel de exigenți, cer același lucru de la copil la pregătirea temelor [9, 10]. Activitatea intelectuală intensă în perioada inițială a școlarității îi obosește, însă oboseala survine adesea nu tocmai urmare a efortului mental, ci din cauza incapacității de autoreglare fizică [2, 9].

Odată cu admiterea la școală, poziția copilului în familie se schimbă, apar primele obligațiuni și responsabilități serioase legate de învățare și muncă. Adulții înaintează din ce în ce mai multe cerințe. Toate acestea luate împreună formează un ghem/amalgam de probleme, care necesită soluționare, și copilul le poate rezolva doar cu ajutorul adultului în stadiul inițial de școlarizare.

BIBLIOGRAFIE

1. DAVIS, E. L., LEVINE, L. J., LENCH, H. C., & QUAS, J. A. Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions. In: *Emotion*. 2010. 10 (4). P. 498–510. doi:10.1037/a0018428.
2. DENHAM, S. A. Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships. In: *Cognition, Brain, Behavior*. 2007. Volume XI. 1. P. 1–48.
3. DENNIS, T. A. et al. Emotional Face Processing and Emotion Regulation in Children: An ERP Study. In: *Developmental Neuropsychology*. 2009. 34(1). P. 85–102. doi:10.1080/87565640802564887
4. GROSS, J. J. Emotion Regulation. In: *Handbook of emotions*. M. Lewis et al. 3rd ed. New York: The Guilford Press, 2008. P. 497–512.
5. HERNDON, K. J. et al. Preschoolers' Emotion Expression and Regulation: Relations with School Adjustment. In: *The Journal of Genetic Psychology*. 2013. 174 (0). P. 642–663. doi:10.1080/00221325.2012.759525
6. БРЕСЛАВ, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
7. ДАЛЬ, В. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 2. М.: Рус. яз., 1989. 779 с.
8. РОЯК, А. А. Эмоциональное благополучие ребенка, в группе детского сада. В: *Дошкольное воспитание*. 2016. № 2. С. 36–41.
9. РУБИНШТЕЙН, С. Л. Основы общей психологии: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2016. 705 с.
10. КОШЕЛЕВА, А. Д. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 1985. 176 с.

INCITAȚIILE DILEMEI DEZORIENTATIVE

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

THE INCITEMENTS OF THE DISORIENTING DILEMMA

*Valentina Botnari, PhD, Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID: 0000-0002-1190-9346
valentina_botnari@yahoo.com
Gabriela Repeșco, PhD student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID: 0000-0001-9661-6886
gabrielarepesco@gmail.com*

CZU: 37.01

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p167-172

Abstract. This article reveals theoretical-praxiological considerations regarding the essence of the intention of the disorienting dilemma, which has the status of the first phase of transformative learning. The genesis of transformative learning is argued, as a type of learning descended from the constructivist paradigm. The content of the article proposes the interpretations of learning and teaching, respectively, offered by the representatives of the constructivist paradigm. However, the nominated elements of the education process have a specific interpretation and categorically change the mission of trainers and trainees compared to the approaches of the traditional system. Respectively, specific actions are hinted at, which obviously condition each other. Methodological justifications are presented with regard to the trainer's interventions aimed at provoking the trainee and propelling them into situations of active learning, viewed through the lens of the epistemic subject role. Task models are provided to stimulate the learning activity, implicitly, of the students' independent thinking operations at the beginning phase of transformative learning – the disorienting dilemma.

Keywords: transformative learning, disorienting dilemma, phase of transformative learning, independent thinking, didactic tasks.

Științele psihopedagogice moderne sunt preocupate de găsirea soluțiilor pentru problemele înaintate de către piața muncii, una dintre ele fiind pregătirea de calitate a specialiștilor. Or, societatea modernă solicită specialiști autonomi cu spirit de inițiativă, capabili pentru auto-dezvoltare, care posedă atât un sistem de competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, cât și independență de opinie și acțiune, fiind deschiși pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate [2].

Sunt tot mai apreciate persoanele care exprimă curaj de a contrazice ideile celor din jur în lipsa argumentelor valide a acestora, manifestă forță de a lupta pentru ideile și proiectele înaintate, atestând flexibilitate în principiile și convingerile după care trăiesc.

Savanții din domeniul de formare profesională reflectă tot mai mult asupra tipurilor de învățare, care ar facilita atât deținerea resurselor valorice, implicit a competențelor profesionale, cât și dezvoltarea personală a viitorilor specialiști. La ora actuală, sunt unanim apreciate ca pertinente tipurile de învățare descendente din paradigma constructivistă. Printre acestea se atestă și învățarea transformativă, care dispune de potențial semnificativ în cucerirea achizițiilor enunțate, în topul cărora ar fi gândirea independentă.

Învățarea transformativă derivă din paradigma constructivistă și presupune apelarea la o interpretare anterioară cu scopul de a formula o interpretare nouă și revizuită a valorii unei experiențe proprii, ce ar stimula și orienta potențiale acțiuni în viitor.

Învățarea transformativă a fost propusă de J. Mezirow în 1978 și se referă la un proces educațional, prin care formabilii își modifică modul de abordare a lumii înconjurătoare și își restructurează convingerile despre ei înșiși. Acest proces de transformare este facilitat prin intermediul reflecției critice asupra propriilor convingeri și experiențe, care poate fi realizată prin intermediul activităților didactice, a rezolvării de probleme și a disputelor. Învățarea transformativă își propune să extindă cadrul de înțelegere a formabilului cu privire la lumea înconjurătoare, astfel încât să poată analiza și evalua în mod critic diversele aspecte ale vieții. Prin urmare, acest proces educațional încurajează formabilii să conteste convingerile lor actuale și să-și extindă gândirea în mod continuu.

Potrivit cercetătoarei M. Ștefan, construcția învățării presupune antrenarea elementelor cognitive interne și a celor externe ale contextului. Cunoașterea nu poate face abstracție nici de individualitatea celui care cunoaște, învață, nici de contextul în care se află [apud. 5]. Este cert faptul că, în scopul realizării unei învățări eficiente și de calitate, este esențial să se ia în considerare particularitățile individuale ale formabilului și contextul în care acesta se află. Învățarea transformativă este un tip de învățare pertinent în acest sens, ce dispune de resurse valorice pentru sporirea procesului de conștientizare și crearea contextelor favorabile în vederea implicării mai profunde și active în procesul de învățare.

Cercetătoarea menționată consideră că rolul central în cunoaștere îl are formabilul, pentru că el se confruntă cu conflictele cognitive, care se produc între propriile idei și alte idei, între experiența anterioară și cea nouă, el formulează întrebări, el formulează răspunsuri și oferă soluții, el face argumente și predicții, el produce experiențele cognitive. Formatorului îi revine sarcina de a-i sprijini pe educabili, de a-i introduce în cunoașterea științifică, de a-i îndruma, coordona, de a organiza condițiile și a le facilita drumul spre cunoaștere [apud. 5]. În mod justificat, M. Ștefan subliniază că formatorul are un rol esențial în procesul de predare-învățare-evaluare, acesta susține, ghidează și monitorizează în mod constant formabilul în scopul dezvoltării eficiente. Această susținere din partea formatorului constă în pregătirea educabililor pentru a face față noilor provocări, pentru a genera idei originale, întrebări și soluții.

Cercetătorul J. Mezirow [6; 7] susține că învățarea transformativă este un proces rațional, astfel pe măsură ce indivizii reflectă asupra propriilor convingeri și asumptii, ei ajung să le verifice și să controverseze, ceea ce poate duce la modificarea lor și, în consecință, la modificarea întregului lor cadru de referință în percepția propriei persoane și a lumii. Are loc o restructurare constructivă. Acest tip de învățare incită formabilii să se angajeze în discursuri reflexive, care sunt investigate, provocate și discutate convingerile proprii și a celorlalți, fiind încurajate exercițiile de schimbare de perspectivă și experimentare a unor puncte de vedere diferite.

Un alt cercetător care s-a ocupat de studiul învățării transformative este P. Freire, potrivit căruia învățarea transformativă este un tip de învățare eminentă (în gradul cel mai înalt, prin excelență) emancipatoare. De exemplu, P. Freire a învățat muncitorii brazilieni să citească, angajându-i într-o abordare instrucțională de tip rezolvare de probleme, în discuții despre condițiile de muncă și salarizare necorespunzătoare. În urma acestor discuții, stilul de gândire al muncitorilor s-a modificat și au început să-și pună problema necesității unor schimbări sociale. Pentru ca oamenii să fie pe deplin umani, trebuie să aibă o mai mare autonomie, adică control asupra propriilor gânduri, sentimente, creativitate etc. [apud. 10].



Fig. 1. Fazele învățării transformative după J. Mezirow

Dilema dezorientativă este un concept important în psihologie și etică, care se referă la situațiile în care o persoană se confruntă cu două sau mai multe opțiuni, iar fiecare opțiune implică consecințe negative sau pozitive egale.

Faza incipientă a învățării transformative este desemnată **dilema dezorientativă**, la această primă fază se înaintează o problemă care solicită soluție.

Dacă schema cognitivă inițială a formabilului include achiziții însușite mecanic, „de-a gata” pentru rezolvarea imediată a problemei, acesta nu se poate implica activ în tipul de învățare transformativă și, evident, nu poate fi competent în rezolvarea problemelor nonstandard. În cazul când schema cognitivă inițială conține resurse (cunoștințe, capacități, experiențe) de debut conștientizate, acestea devin funcționale în cazul înaintării problemei și formabilul are deschiderea pentru găsirea soluțiilor originale prin implicare în învățare transformativă.

Dilema dezorientativă poate fi la fel de importantă și în procesul de învățare, deoarece poate contribui la dezvoltarea gândirii independente și critice sau a abilităților de luare a deciziilor, la motivarea intrinsecă pentru învățare. Atunci când formabilii se confruntă cu o dilemă dezorientativă, sunt puși în situația să analizeze informațiile și să evalueze consecințele fiecărei opțiuni. Acest proces poate îmbunătăți abilitățile lor de gândire independentă și critică, precum și rezolvarea de perspectivă a problemelor.

În cadrul modelului unui proces de învățare tipică, ideală, propus de către J. Mezirow, o dilemă dezorientativă reprezintă implicarea formabilului într-o experiență de învățare transformativă și denotă, de obicei, o confruntare dintre: Ce știi? Ce pot? și soluția pertinentă solicitată pentru rezolvarea problemei înaintate. Această situație provoacă un conflict cognitiv, care declanșează o reflecție profundă asupra variilor ipoteze, rezultând în convingeri de acțiune transformatoare.

De asemenea, dilemele dezorientative pot fi utilizate în scopul dezvoltării competențelor morale și etice ale formabililor. Acestea pot fi folosite pentru a-i ajuta să ia decizii în situații dificile și să dezvolte o comprehensiune mai profundă a valorilor morale și a eticii. În plus, abordarea dilemelor dezorientative în cadrul procesului de învățare poate ajuta educabilii să

înțeleagă că viața este plină de alegeri și decizii dificile, iar acestea trebuie luate cu responsabilitate și cu luarea în considerare a consecințelor.

Unii cercetători în domeniu au descoperit că o criză a subiectului, care duce la o transformare a perspectivei, este însoțită de apariții specifice sau de o anumită dezvoltare, reacție inițială, cum ar fi, de exemplu, „circumstanțe integratoare” [1, p.177], o „evoluție în desfășurare” [9, p.176] sau o „reacție inițială” [3]. Alți cercetători interpretează *dilema dezorientativă* nu ca criză de viață, ci ca proces cu un „început nedeterminat” [8, p.39] care „a întârziat să vină” [4, p.106].

Cercetătoarea E. Taylor a descoperit că experiențele anterioare unei crize de evenimente din viață pot cataliza transformări de perspectivă. Cu toate acestea, se atestă o lipsă de studii empirice despre exact ceea ce se întâmplă înainte de dilema dezorientativă, care duce la o transformare a perspectivei. Ce experimentează oamenii înainte de o criză (dilemă dezorientativă)? Care este un precursor al punerii sub semnul întrebării a cadrelor lor de referință existente?

Natura unei transformări de perspectivă este adesea explicată în relație cu un eveniment personal semnificativ, o dilemă dezorientativă, ce acționează ca un declanșator care inițiază procesul de transformare a perspectivei. Studiul original al lui J. Mezirow [7] a identificat dilema dezorientativă ca fiind o criză acută internă și personală. Chiar și în studiul său inițial, J. Mezirow descrie dilema dezorientativă doar ca fiind prima fază a procesului de transformare. Recenziile oferite de E. Taylor [11] atestă că evenimentul declanșator în învățarea transformativă este mult mai complex decât a fost înțeles inițial.

Incitațiile din dilemele dezorientative pot fi extrem de puternice și pot determina persoana să ia decizii în contradicție cu valorile și principiile la care aderă sau să se blocheze într-un impas.

Este important să conștientizăm incitațiile dilemelor dezorientative și să încercăm să luăm decizii care să fie în acord cu valorile și principiile personale, chiar dacă aceste fapte pot fi mai dificile sau mai puțin satisfăcătoare pe termen scurt sau la moment.

În baza celor relatate anterior, vom prezenta o serie de sarcini practice care pot fi propuse formabililor din mediul academic la etapa de debut a învățării transformative – dilema dezorientativă –, care i-ar incita, intriga, motiva pentru implicarea activă la următoarele faze ale învățării transformative. Sarcinile pentru activitatea de învățare sunt elementele constituente ale conținutului cursului: Psihopedagogia centrată pe subiect/copil.

Oferim în continuare exemple de intervenții strategice de inducere a formabililor în dileme dezorientative.

Unitatea de învățare: Proiectarea curriculară centrată pe subiect/formabil

Studiu de caz: În cadrul unei conferințe științifice cu problematica proiectării didactice, un cunoscut profesor universitar sa a adus în comunicarea mai multe argumente în defavoarea necesității proiectării didactice centrate pe student în învățământul superior:

- Universitatea nu este școală.
- Cadrele didactice universitare cunosc bine materia ce urmează a fi predată.
- Cadrele didactice universitare elaborează ei înșiși curricula pe discipline.
- Proiectarea didactică în învățământul superior frânează creativitatea profesorilor.
- Învățarea în universitate este și așa centrată pe student.

Majoritatea participanților la conferință au susținut argumentele profesorului universitar. Mai mult decât atât, au adus și alte argumente convingătoare.

- Discutați cu colegii de grupă acest caz.
- Prezentați argumente în favoarea proiectării didactice centrate pe student în învățământul superior.

Reflectați!

Un număr semnificativ de pedagogi practicieni din învățământul general dezaproabă necesitatea realizării proiectării didactice, în special elaborarea Planurilor educaționale individuali-

zate (PEI), invocând că această activitate este cronofagă și pedagogii cu experiență solidă nu au nevoie de atare planuri. Documentele de politici educaționale, dar și unii practicieni, manageri consideră de bun augur elaborarea PEI-urilor.

Reflectați și expuneți o opinie argumentată cu referire la necesitatea/inutilitate proiectării didactice, implicit elaborarea PEI-urilor.

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

Studiu de caz: „O profesoară își propune să aplice o strategie de predare-învățare centrată pe formabil, care implică învățarea prin descoperire, dar formabilii din grupul în care predă sunt foarte nesiguri pe sine și se simt mai confortabil când primesc informații, materiale clare, detaliate și procesate de formator.”

- Cum ar trebui să procedeze cadrul didactic?
- Să continue să insiste pe strategia învățării prin descoperire, chiar dacă educabilii sunt puțin sceptici, dezorientați, nesiguri și puțin motivați?
- Să treacă la o abordare mai tradițională, care să le ofere formabililor mai multe indicații și să-i ajute să se simtă mai siguri?

Unitatea de învățare: Strategii de evaluare din perspectiva conceptului centrării pe subiect/formabil

Studiu de caz: Imaginați-vă că activați în calitate de cadru didactic și sunteți convocat în mod de urgență la o ședință în biroul directorului, în timp ce formabilii realizează o probă de evaluare. Trebuie să luați o decizie rapidă cu privire la părăsirea clasei pentru a participa la ședința cu directorul sau să rămâneți în clasă pentru a asigura supravegherea formabililor care realizează proba de evaluare.

- Cum veți proceda în situația dată?
- Ce consecințe ar putea avea plecarea Dvs. în timp ce formabilii realizează proba de evaluare?
- Ce acțiuni veți întreprinde pentru a asigura atât supravegherea formabililor, cât și participarea la ședința cu directorul?
- Care ar fi consecințele în cazul în care veți decide să participați la ședința cu directorul și să lăsați formabilii nesupravegheați în timpul probei de evaluare?
- În ce măsură va afecta calitatea evaluării și aprecierii rezultatelor formabililor în cazul în care decideți să participați la această ședință neplanificată?

Recomandări care facilitează ÎT, implicit la faza dilemei dezorientative (după King, 2000).

- Este important ca climatul socioafectiv al grupului și relației formabil-formator să fie adecvate unui astfel de proces.
- Formatorii trebuie să cunoască formabilii și să identifice adecvat tipurile de activități de învățare atractive pentru ei.
- Activitățile de învățare proiectate și implementate trebuie să exploreze și să illustreze diferite puncte de vedere.

Concluzii

Propulsarea formabililor în contextul incitant al dilemelor dezorientative în cadrul procesului de învățare poate fi un debut valoros al deschiderii oportunităților în cucerirea achizițiilor semnificative pentru competențele profesionale și dezvoltarea personală.

Finalitățile fazei *dilema dezorientativă* se atestă prin reflecție și analiză critică a propriilor perspective și convingeri, precum și prin expunerea ideilor și ipotezelor noi. În acest fel, dilema dezorientativă ca primă fază a învățării transformative are o semnificație incontestabilă în declanșarea învățării automonitorizate, care implică responsabilitatea, angajamentul personal, eforturi de gândire independentă ale formabilului în procesul de învățare.

BIBLIOGRAFIE

1. CLARK, C. Restructuring of meaning: An analysis of the impact of context on transformational learning (Unpublished Doctoral dissertation). [citat: 06.03.2023]. Disponibil: <https://www.proquest.com/openview/53ee631541e82fdb869ef04fdde0ded/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24.10.2004 în Monitorul oficial Nr. 319-324, art. Nr. 624.
3. COURTENAY, B., MERRIAM, S. B., REEVES P. M. The centrality of meaning-making in transformational learning: How HIV-positive adults make sense of their lives. In: *Adult Education Quarterly*, Nr.48 (2), pp. 65–84, 1998.
4. DALOZ, L. A. P. Transformative learning for the common good. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000, pp. 103–123.
5. JOIȚA, E. *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori*. [citat: 12.02.2023]. Disponibil: http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20și_alternativa_constructivistă_a_instruirii.pdf
6. MEZIROW, J. Learning to think like an adult. In: J. Mezirow & Associates (Eds.). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000, pp. 3–33. ISBN-0-7879-4845-4.
7. MEZIROW, J., MARSICK, V. Education for perspective transformation: Women’s reentry programs in community colleges. [citat: 08.04.2023]. Disponibil: <https://eric.ed.gov/?id=ED166367>
8. NOHL, A. M. Typical phases of transformative learning: A practice-based model. In: *Adult Education Quarterly*, 2015, Nr. 65 (1), pp.35–49.
9. POPE, S. J. Wanting to be something more: Transformations in ethnically diverse working class women through the process of education (Ph.D. dissertation). [citat: 08.04.2023]. Disponibil: <https://www.proquest.com/openview/99690c5027861f1d29149804cd795936/1?pq-origsite=-gscholar&cbl=18750&diss=y>
10. SAVA, S., PALOȘ, R. *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2019, 467 p. ISBN 978-973-46-3330-2.
11. TAYLOR, E. W. The theory and practice of transformative learning: A critical review. Ohio, OH: State University: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education. Retrieved from ERIC database, 1998, Nr. 374, 90 p.

ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЯЗЫКОВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Adriana Ciobanu, dr., conf. univ.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Aigul Bîcenco, drd.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

UNDERSTANDING EMOTIONS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH LANGUAGE DISORDERS

Adriana Ciobanu, PhD, Assoc. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID: 0000-0003-3836-3651

andrianaceban@mail.ru

Aigul Bychenko, PhD student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID: 0000-0002-6075-0909

aygully@gmail.com

CZU: 376.36:373.2

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p173-178

Rezumat. Articolul prezintă rezultatele unui studiu asupra capacității copiilor de vârstă preșcolară superioară, în număr de 46 de subiecți, cu tulburări severe de vorbire de a evalua starea emoțională. Rezultatele studiului au arătat o capacitate stabilă de a recunoaște și de a numi stări emoționale pronunțate, puternice, în timp ce există dificultăți semnificative în evaluarea emoțiilor de frică și rușine. Descrierea fricii de către copiii din lotul de studiu nu a avut o conotație verbală negativă, ci reflectă o neînțelegere a emoției și neutralizează sensul acesteia. Emoția rușinii, după cum s-a dovedit, este de neînțeles pentru copii. Subiecților le-a fost greu să caracterizeze emoția, nu i-au înțeles sensul, nu și-au dat seama în ce situații este posibilă manifestarea ei. Incapacitatea de a recunoaște anumite emoții afectează un aspect important al propriei înțelegeri a emoțiilor și a stării emoționale. Rezultatele unui studiu privind anxietatea la preșcolari cu tulburări severe de vorbire arată o predominanță semnificativă a nivelului mediu, care diferă în general de studiile efectuate în rândul preșcolarilor în curs de dezvoltare normală. Absența aproape completă a comentariului concentrează atenția asupra problemei înțelegerii și semnificației semantice a emoțiilor în sistemul componentei semantice a limbajului. Determinarea nivelului de dezvoltare a componentei semantice a abilității limbajului în grupul de preșcolari studiat arată încălcări grave ale laturii semantice a vorbirii. Analiza corelației arată o relație strânsă pozitivă între stările și abilitățile studiate: cu cât componenta semantică a limbajului este mai puțin dezvoltată, cu atât este mai dificil pentru copii să descrie starea emoțională și să o identifice. Astfel, dezvoltarea sferei emoționale a unui copil cu tulburări de vorbire ar trebui să fie strâns legată de dezvoltarea componentei semantice a abilității limbajului.

Cuvinte-cheie: emoții, înțelegerea emoțiilor, semantică, tulburări de vorbire, tulburări de învățare a limbajului.

Abstract. The article presents the results of a study of the ability of children of senior preschool age, in the amount of 46 subjects, with severe speech disorders to assess the emotional state. The results of the study showed a stable ability to recognize and name pronounced, strong emotional states, while there are significant difficulties in assessing the emotions of fear and shame. The description of fear by the children of the study group did not have a negative verbal connotation, rather it reflects a misunderstanding of the emotion and neutralizes its meaning. The emotion of shame, as it turned out, is incomprehensible to children at all. The subjects found it difficult to characterize the emotion, did not understand its meaning, did not realize in what situations its manifestation is possible. Determining the level of development of the semantic component of language ability in the group of preschoolers under study shows gross violations of the semantic side of speech. Thus, the development of the emotional sphere of a child with speech disorders should be closely related to the development of the semantic component of language ability.

Keywords: emotions, understanding of emotions, semantics, speech disorders, language learning disorders.

В реалиях современного образовательного процесса открываются проблемы, решение которых должно быть своевременным и качественным. Отмечающийся педагогами, психологами, врачами рост числа детей с нарушенным развитием актуализирует проблему их психолого-педагогического сопровождения. Помимо когнитивных и поведенческих трудностей, специалисты отмечают у детей с нарушенным развитием трудности становления эмоциональной сферы.

Множество психологических исследований указывают на то, что в развитии эмоциональной сферы наиболее сензитивным является период дошкольного детства: именно в этот период функциональная потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям собственного отношения к различным объектам и явлениям действительности и становится важным фактором, определяющим направленность его личности.

Эмоциям принадлежит важная роль в социальном развитии человека: они влияют на индивидуальное и социальное развитие, формирование межличностных связей. Одним из самых сильных путей выражения эмоций является речь. Особенно полно отражаются чувства в речи, которая содержит не только определенные мысли, но и отношение к ним говорящего.

Известно, что при нарушенном психическом развитии, как правило, отмечаются нарушения в том числе и эмоциональной сферы (В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.Н. Никольская, А.Г. Литвак, Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук, В.А. Синяк, М.М. Нудельман, Л.И. Солнцева, Н.Л. Белопольская, А.И. Зотов, N. Vucun, A. Ciobanu, V. Maximciuc, V. Olărescu).

На сегодняшний день имеется значительное число исследований эмоциональной сферы дошкольников (Л.И. Божович, О.А. Орехова, И.О. Карелина, Е.И. Янкина и др.). В это же время отмечается недостаточность научных сведений о ее особенностях у лиц с нарушениями речи.

Лица с нарушениями речи достаточно широкая группа лиц, включающая нарушения различного генеза. Известно, что развитие речи, как и эмоциональной сферы, приходится на дошкольный период детства, поэтому любые отклонения в развитии первой потенциально, могут оказывать влияние на развитие второй.

В современной науке речь рассматривается как процесс использования языка (В.П. Глухов, В.А. Ковшиков [4]), поэтому нарушения языкового развития являются наиболее сложными. В структуре языковых нарушений, особое место занимают семантические расстройства, при которых нарушается смысловая сторона речи. Поскольку процесс овладения смысловой стороны речи осуществляется посредством расшифровки смыслов, то минимальным носителем может считаться слово.

Овладение значением слова во многом зависит от «качества» имеющегося у человека образа-представления предмета или явления. Если значение понимается как объективное, то смысл – индивидуальный, субъективный. Смысл слова зависит от всей совокупности знаний человека, его жизненного, в том числе эмоционального, опыта, от его личностных качеств [3, 9].

Таким образом представление о предмете и явлении, а также индивидуальный опыт взаимодействия с ним являются определяющими в формировании семантического компонента языка. Понимание интерпретируется как способность личности осмысливать, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь. Глубина понимания зависит от способности человека извлекать семантическую информацию из представленного материала, конкретизировать важные факты, а затем обобщать, постигая тем самым основной смысл (Ю.Н. Карандашев).

Понять эмоцию – значит прежде всего дать вербальное обозначение эмоции, выделить экспрессивные и импрессивные признаки, содержательные характеристики с обозначением причин и последствий возникновения эмоции (А.М. Щетинина [11]).

Так как благодаря вербализации, по мнению А.А. Бодалева [1], становится возможен как семантический анализ эмоционального выражения, так и семантический анализ эталонов выражения эмоциональных состояний. В нашем исследовании, мы хотим получить ответ на следующий вопрос: как понимают эмоции дети с языковыми расстройствами, когда процесс вербализации протекает с нарушениями.

Цель экспериментального исследования состоит в определении способности понимать и опознавать эмоции дошкольниками с языковыми нарушениями. В исследовании участвовали 46 дошкольников 5-7 лет, у которых диагностирована дизартрия (27 детей) и экспрессивная алалия (19 детей), со II и III уровнем речевого развития (Таблица 1). Исследование проходило на базе МДОУ №9, г. Бендеры.

Таблица 1. Количество дошкольников 5-7 лет с нарушениями речи, принявших участие в исследовании

Количество дошкольников с дизартрией		Количество дошкольников с экспрессивной алалией	
мальчики	девочки	мальчики	девочки
16	11	12	7
27		19	

Для определения способности опознания эмоционального состояния использовалась методика «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго). На первом этапе исследования, детям предъявляются схематичные изображения лиц, отражающие три эмоциональных состояния: злость, радость, печаль. Опознание и номинация эмоций на этом этапе в целом определялась всеми испытуемыми верно, дошкольники использовали слова, в целом соответствующие нормативным ответам. Ответы давались детьми довольно быстро, без затруднений. Схематичные экспрессии вполне были понятны детям исследуемой группы.

На втором этапе исследования, детям предлагается серия из 7 реальных изображений эмоциональных состояний: явная радость, страх, сердитость, приветливость, стыд, обида, удивление, в соответствии с полом ребенка. На этом этапе опознание и называние эмоций дошкольниками вызывало затруднения. Дети отвечали несколько медленнее, некоторые эмоции ими рассматривались дольше, чем на схематичных изображениях, проявлялась характерная для детей с экспрессивной алалией особенность в затруднении поиска и актуализации слов, обозначение различных эмоций с помощью одних и тех же слов.

Анализ полученных результатов показывал, что наиболее доступными для опознания и номинации являются эмоции явной радости: 93,47% испытуемых дали верное или близкое по смыслу описание. К.Э. Изард [5] указывает, что радость – это одна из простейших с точки зрения мимического выражения и возможности расшифровки эмоций, так она оказывается вполне доступной для исследуемой категории детей.

Следующей по доступности была эмоция сердитости (84,79%). Обиду опознали 41,30% детей, хотя преобладающее большинство давали негативную словесную характеристику эмоции. Как и на первом этапе, эти эмоции, в целом, успешно опознавались и назывались детьми, а значит, они вполне доступны для понимания. Очевидно, что эти эмоции переживаются детьми, они знакомы в своей эмоциональной экспрессии.

Значительно труднее опознавались детьми такие эмоции как удивление (21,74%) и приветливость (17,39%). В описании эмоции удивления дети подбирали те же слова, что и при описании эмоции явной радости и страха (13,04%) по всей видимости, неточно дифференцируя эмоционально-выразительные признаки.

Г.Г. Вербина [2] пишет, что удивление и страх несколько схожи, что может отражаться в ответах детей. Они неточно дифференцируют названные эмоции и используют в их

описании одни и те же слова (открыл рот, удивительное, кричит), что вполне затрудняет их понимание.

Наибольшую трудность в опознании и описании вызвала эмоция стыда (4,35%). К.Э. Изард [5] пишет, что стыд, играет важнейшую роль в самосознании, формировании и поддержания чувства самоидентичности и как показывают результаты, для испытуемых, она оказывается трудно осознаваемой. Вряд ли можно говорить о том, что детьми не испытывается стыд. Скорее это связано с тем, что эта сложная эмоция связана с когнитивными и перцептивными особенностями детей.

На этом этапе тестирования также отмечались специфические языковые трудности, связанные с операцией выбора (поиска) слов и их актуализацией. Это как раз характерно для исследуемой группы детей, так как операция поиска слов происходит посредством совокупности определенных семантических признаков, хранящихся в памяти ребенка [7].

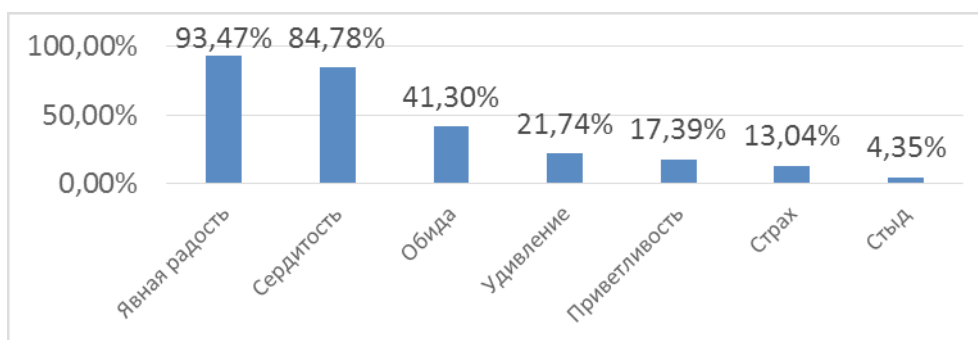


Рисунок 1. Количество детей давших правильный или близкий по смыслу ответ

Данные успешности определения эмоции детьми с нарушенным языковым развитием (Рисунок 1), в целом соотносятся с данными, которые обнаруживают исследователи (И.О. Карелина [6], Е.М. Листик [8]) у дошкольников с нормальным развитием. Последние также более успешны в опознании радости, злости, грусти и менее успешны в опознании страха, обиды. Однако, для детей с языковыми нарушениями характерна унификация эмоций, отсутствие ответа или попытка продемонстрировать эмоцию.

На третьем этапе, детям предлагалось выбрать понравившуюся эмоцию и придумать рассказ о том, что могло вызвать ее. Большинство детей выбрали приветливость (36,96%), хотя, трудно ее словесно обозначали. Удивление выбрали – 21,74% детей, явную радость – 19,57%, страх – 15,22%, обиду – 6,52%. Сердитость и стыд не были выбраны детьми вообще (Рисунок 2).

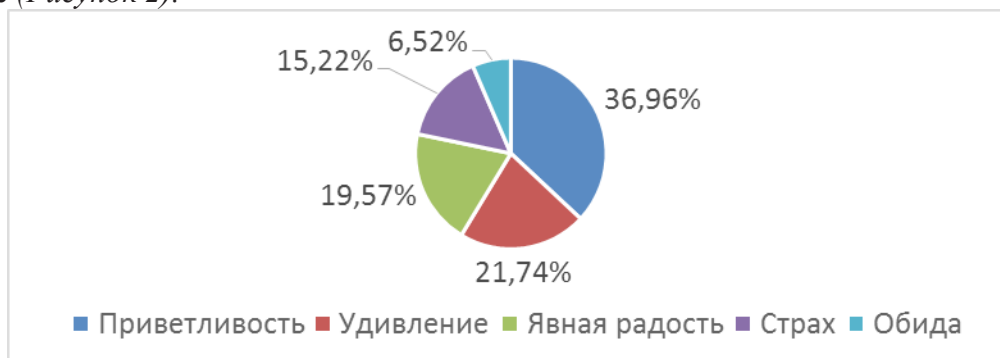


Рисунок 2. Выбор детьми эмоции на третьем этапе исследования

Обратим внимание, что при опознании эмоции, в процессе ее восприятия дети в основном использовали:

- довербальный тип восприятия (не обозначена словами, дети показывают на себе);
- диффузно-аморфный тип восприятия (называют эмоцию, но воспринимают ее выражение поверхностно);
- диффузно-локальный тип восприятия (воспринимая выражение эмоций поверхностно, дети начинают выделять единичный элемент экспрессии (глаза, рот)).

Эти типы восприятия соответствуют среднему дошкольному возрасту (4-5 лет) (А.М. Щетинина [11]). Значительно меньше отмечается признаков использования типов восприятия, соответствующие старшему дошкольному возрасту.

Составление рассказа, представилось для дошкольников весьма трудным заданием. 19,56% детей не смогли составить даже предложения с выбранной эмоцией. Остальные составили либо предложение, либо короткий рассказ. Такой результат обусловлен конечно же спецификой нарушенного развития. 17,39% детей составили предложения, в содержании включающие эмоции, не соответствующие выбранной: удивление заменялось на радость, страх описывался как удивление и т.п.

С помощью методики Н.В. Микляевой [10] у дошкольников определен уровень развития семантического компонента языковой способности. Очевидно, что смысловая сторона речи для исследуемой категории детей является нарушенной. Результаты показали, что из 6 предложенных заданий (рассказ по аналогии, объяснение значений малознакомых слов, определение значений несуществующих слов, лингвистическая сказка, словообразование разных частей речи, определение внутренних связей текста), доступным для выполнения был только рассказ по аналогии. Часть детей (19,56%) делали попытки дать объяснение значений малознакомых слов, для других это задание крайне сложным. Средний балл по результатам теста среди испытуемых составляет 20,8 балла из 103 максимально возможных.

С одной стороны мы видим, низкие показатели уровня развития семантического компонента языковой способности, с другой, трудности в опознании и номинации некоторых эмоциональных состояний.

Результаты обработки данных методами математической статистики (коэффициент корреляции. Пирсона) показали следующее: между семантическим компонентом языка и способностью адекватной оценки эмоционального состояния выявлена очень высокая положительная связь $r=0,803$ ($p<0,01$).

Таким образом, мы можем говорить о том, что для понимания эмоции необходим достаточный уровень понимания значения и смысла слов, обозначающих эти эмоции, и наоборот, понятные детям эмоции, будут словесно отражаться в их речи.

На основании полученных результатов исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. В целом, дошкольники с языковыми нарушениями справляются с опознанием ярких эмоциональных проявлений таких как радость, злость и грусть.
2. Опознание эмоций удивления и приветливости, опознавалось детьми труднее, так как дети описывали их характеристиками свойственными для других эмоциональных состояний. Большинство детей не выделяли в их описании каких-либо собственных признаков.
3. Эмоции страха и обиды в опознании вызывали значительные трудности. Преобладающее большинство детей оказались не способны к их опознанию и соответственно пониманию.
4. Выбор понравившейся эмоции показывает, что дети избегают выбора таких эмоций, как злость и стыд. Испытуемые делают свой выбор в основном в пользу положительных эмоций, но часто не верно отражают в содержании составленных ими предложений или небольших рассказов.

5. В процессе восприятие эмоций у детей с языковыми нарушениями обнаруживаются типы, не соответствующие возрастным границам. Для них свойственна задержка процесса восприятия.
6. Семантический компонент языка тесно связан со способностью опознавать эмоции, что может означать их параллельное развитие.
7. Понимание эмоций детьми с языковыми нарушениями является результатом не только собственного опыта переживания эмоций, но и вероятнее всего сложных процессов их осознания.

Настоящее исследование не является завершённым. Продолжается сбор данных как в количественной составляющей выборки, так и с помощью других методик психологического обследования. Но уже на данном этапе, можно говорить о том, что процесс эмоционального развития детей с языковыми нарушениями, неразделим от процесса речевого развития.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. БОДАЛЕВ, А., ВАСИНА, Н. *Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональные аспекты)*. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 324 стр. ISBN: 5-9268-0380-2.
2. ВЕРБИНА, Г. *Психология эмоций*. Чебоксары: Чувашский гос. ун-т, 2008. 307 стр.
3. ГЛУХОВ, В.П., КОВШИКОВ, В.А. *Психолингвистика*. Москва: Астрель, 2007. 223 стр. ISBN 5-17-040766-1, 5-271-15287-1.
4. ГЛУХОВ, В. *Основы психолингвистики*. Москва: Астрель, 2005. 352 с. ISBN 5-17-030476-5.
5. ИЗАРД, К. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 464 стр. ISBN: 978-5-314-00067-0.
6. КАРЕЛИНА, И. *Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований*. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 157 с. ISBN 978-80-7526-216-5.
7. КОВШИКОВ, В. *Экспрессивная алалия и методы её преодоления*. Санкт-Петербург: КАРО, 2018. 304 стр. ISBN: 978-5-9925-1318-9 , 9785992513899.
8. ЛИСТИК, Е. Условия становления способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. №16-1, 2010, стр. 162-167.
9. ЛУРИЯ, А. *Язык и сознание*. Санкт-Петербург: Питер, 2019. 336 стр. ISBN: 978-5-4461-1325-5.
10. МИКЛЯЕВА, Н. *Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста*. Москва: Айрис-Пресс, 2006. 96 стр. ISBN: 5-8112-1278-X , 5-8112-1278-X, 978-5-8112-2899-7.
11. ЩЕТИНИНА, А. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека. Вопросы психологии № 3.1984. стр.60–66.

ASISTENȚA LOGOPEDICĂ ÎN CONTEXTUL AFECȚIUNILOR GENETICE

*Dorina Ponomari, lector univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

SPEECH THERAPY ASSISTANCE IN THE CONTEXT OF GENETIC DISORDERS

*Dorina Ponomari, PhD, univ. lecturer,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau*

ORCID:0000-0002-0795-3889

ponomari.dorina@upsc.md

CZU: 376.36

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p179-184

Abstract. Language presents a complex psychic process and many negative factors can affect it in its evolutionary path. These factors can be external psychosocial but also internal. Genetic disorders can mark to a greater or lesser extent the phenotype of the child with impact on the central nervous system and the speech apparatus. Children with some genetic conditions have difficulties in language development and often need speech therapy assistance, however early speech therapy intervention given at an early age will improve language development.

Keywords: language, mental development, genetic disorders, speech therapy assistance.

Vorbirea este o formă specială, cea mai perfectă de comunicare, proprie numai omului. În procesul comunicării verbale, oamenii fac schimb de gânduri și interacționează între ei. Vorbirea este un mijloc important de comunicare între copil și lumea exterioară. Funcția comunicativă a vorbirii contribuie la dezvoltarea abilităților de interacțiune cu semenii, dezvoltă posibilitatea de a se juca împreună, ceea ce este de neprețuit pentru formarea unui comportament adecvat, a sferei emoțional-volitivă și a personalității copilului [2].

Comunicarea verbală joacă un rol important în dezvoltarea și formarea personalității copilului. Tulburările în dezvoltarea vorbirii poate duce la o serie de consecințe adverse. Cu funcții de vorbire insuficientă, cercul social al copilului este limitat, ceea ce înseamnă că volumul de informații primite scade, abilitățile de comunicare rămân la stadii precoce de dezvoltare, iar sfera emoțională are de asemenea de suferit, fiind imatură nu-i va permite copilului să treacă la etape avansate de dezvoltare psihică. La intrarea la școală, tulburările limbajului oral vor determina probleme de învățare, citire și scriere. Astfel, dezvoltarea vorbirii este un factor foarte important în formarea armonioasă a personalității și ar trebui să fie sub vizorul specialiștilor de la etape precoce de dezvoltare [2, 3].

Tulburările de vorbire prezintă o abatere de la norma de vorbire, adoptată într-un mediu de limbaj dat, împiedicând total sau parțial comunicarea verbală și adaptarea socială a copilului. Sunt din ce în ce mai mulți copii cu tulburări de vorbire, copiii încep să vorbească mult mai târziu, adesea nu pronunță corect mai multe sunete, au un limbaj simplist, vocabular redus etc. Printre cauzele tulburărilor de vorbire se disting factorii de risc biologici și sociali [2].

Activitatea verbală, ca una dintre cele mai importante funcții ale creierului, nu este înnăscută, ca unele forme elementare de activitate nervoasă, ci se dezvoltă conform legilor reflexelor condiționate. Dezvoltarea sa este asociată cu dezvoltarea și maturizarea structurilor neuronale. În baza primului sistem de semnalizare și a reflexelor înnăscute necondiționate din cortexul cerebral, se creează conexiuni condiționate între diferite părți ale creierului și aparatul verbal. Impulsurile nervoase din regiunea analizorului verbo-motor prin nervii cranieni pun în mișcare organele articulatorii. Feedback-ul de la periferie către centru se realizează de-a lungul căilor

kinestezice și auditive. Pe baza unui astfel de sistem de feedback, se formează un al doilea sistem de semnalizare, care este susținut de funcția primului sistem de semnal (în special funcția analizatoarelor auditive și vizuale) [2].

Deci, pentru o dezvoltare tipică a limbajului este necesar:

- a) integritatea anatomică și funcțională a sistemului nervos central și al centrilor vorbirii;
- b) starea normală a organelor de formare a vocii și de articulare (aparatură respiratorie, laringele, faringele, cavitatea bucală și nazală, buze, limbă etc.);
- c) auzul normal, care este necesar nu numai pentru perceperea și imitarea vorbirii altora, ci și pentru controlul propriului vorbire.

Caracteristici anatomice și funcționale ale sistemului nervos, aparatului respirator, buzelor, limbii, palatului și altor organe, dezvoltarea lor specifică este controlată de factorii ereditari, care formează un sistem poligenic. Astfel, se poate susține că limbajul este determinat de un sistem ereditar poligenic.

Uneori o tulburare de vorbire poate fi primul și cel mai semnificativ simptom al unei dizontogenii globale, studiul naturii sale genetice este de mare importanță pentru diagnosticarea adecvată și formarea în timp util a unui arsenal de mijloace pedagogice în dezvoltarea de programe corecționale pentru tulburări de limbaj, cauzate de sindroame genetice.

Abordarea etiologiei unor tulburări de limbaj prin prisma afecțiunilor genetice e de mare importanță în cazul diagnosticului precoce și are valoare predictivă în ceea ce privește abordarea individualizată, prin elaborarea și implementarea programelor de intervenție logopedică, până la vârsta de 3 ani (vârsta la care poate fi etalată un diagnostic logopedic).

În același timp, având în vedere complexitatea tulburărilor caracteristice sindroamelor genetice, este necesară și dezvoltarea unor programe de intervenție complexă pentru dezvoltarea funcțiilor afectate: motorii, senzoriale, cognitive și altele [7].

Bolile ereditare sunt împărțite în trei grupuri principale [6]:

1. Boli monogenice: după tipul de moștenire – autozomale dominante, autozomale recesive, atașat de gen.
2. Boli poligenice (multifactoriale) sau boli cu predispoziție ereditară.
3. Boli cromozomiale: poliploidii, aneuploidii, rearanjamente structurale ale cromozomilor.

Bolile monogenice sunt moștenite în deplină conformitate cu legile lui Mendel. Cele mai cunoscute boli ereditare sunt cauzate de o mutație a genelor structurale; posibilitatea unui rol etiologic au mutațiile în genele reglatoare, în unele boli au fost dovedite până acum doar indirect.

Bolile metabolice aparțin grupului de boli monogenice. *Histidinemia* este ereditară și constă în tulburarea metabolismului aminoacidului histidină. Se moștenește în mod autozomal recesiv. În cadrul acestui sindrom se atestă tulburări de vorbire cu subdezvoltarea limbajului expresiv, care sunt asociate cu retardul mental, excitabilitate crescută, adesea agresivitate și, uneori, tulburări de auz. Semne ale bolii apar în primul an de viață. În formele severe ale sindromului există un decalaj semnificativ în dezvoltarea psihomotorie.

Fenilcetonuria este o tulburare metabolică a aminoacidului fenilalanina, fiind o boală autozomal recesivă. Influența derivaților toxici ai metabolismului fenilalaninei determină o scădere a abilităților intelectuale. Boala este progresivă și poate duce la demență. Retardarea mentală este însoțită de subdezvoltarea vorbirii (fie că lipsește, fie că există cuvinte separate, însă, copiii corelează dificil cu ființele și obiectele din jur), înțelegerea vorbirii și pronunția sunetului sunt puternic afectate [6].

Dinamica pozitivă în dezvoltarea vorbirii, în cazul acestei boli, este posibilă numai dacă acesta este identificată din primele luni de viață și schimbările patologice la nivelul structurilor neuronale nu au avut loc. Tratamentul timpuriu prezintă o dietă specială și terapie simptomatică, semnificativă este și terapia de sprijin (psihopedagogică și logopedică) [4].

Sindromul Martin-Bell se referă la bolile ereditare care determină retardul mental (sindromul X fragil), transmiterea are loc într-un tip dominant legat de sex și apare mai frecvent la băieți, deși este detectată și la o treime dintre femei purtători ai genei (1 la 4000 la bărbați și 1 la 6000 la femei).

Simptomul principal este insuficiența funcțiilor cognitive. Aceste persoane au trăsături fenotipice specifice: fața este alungită, urechile mari, fruntea convexă, vârful nasului curbat. Un alt simptom tipic al acestei boli este vorbirea afectată: rapidă, neglijentă, plină de repetiții, ecolalie și perseverenții. Sunt prezente tulburări de tip autist, dificultăți de comunicare și tulburări de comportament. Copiii sunt adesea agresivi, tind spre autoizolare, în cazurile severe, se dezvoltă mutismul – lipsa vorbirii ca mijloc de comunicare [].

Sindromul oro-facio-digital (OFD). Sunt mai multe sindroame, au caracter genetice rar și extrem de rar, a căror frecvență nu a fost determinată (cu excepția OFD I), pentru că s-au raportat doar câteva cazuri în zone geografice diferite ale lumii. OFD I are o frecvență de 1 caz la 50.000 - 250.000 de nou-născuți; raportul între sexe este 0M:1F, ceea ce sugerează că sindromul este letal pentru băieți. Se manifestă prin multiple malformații congenitale (de obicei ale feței și degetelor).

Principalele semne sunt defectele în dezvoltarea facială și a membrilor, întârziere mentală (de obicei ușoară), despicătura palatului dur, hiperplazia frenului limbii și buzele superioare, spatele lat al nasului, subdezvoltarea maxilarului, un pliu vertical al pielii la nivelul canthusului interior al ochiului (epicant), frunte proeminentă. Structura principală a defectului este o combinație de retard mental cu rinolalie și subdezvoltarea vorbirii [6, 8].

Sindromul Williams (sindromul Williams-Boyren, sindromul „feței de spiriduș”) este o boală genetică, cauzată de absența simultană a mai multor gene, ale căror număr poate varia de la 25 la 29. Pentru acest sindrom este specifică o gamă largă de manifestări clinice. Cauza sindromului Williams este o aberație cromozomială (mutație cromozomială) - deleția unei secțiuni a cromozomului 7 în regiunea brațului său lung. În marea majoritate a cazurilor, deteriorarea cromozomilor are loc în timpul meiozei, în timpul formării celulelor germinale. Prin urmare, Sindromul Williams poate fi considerat ca rezultat al unei mutații spontane ale liniei germinale. Simptomele specifice din această afecțiune sunt: un aspect caracteristic („fața de spiriduș sau de elf”), hipotonie musculară, întârziere mentală, afecțiuni cardiace, hernii ombilicale ș.a. Ceea ce ține de limbajul copiilor cu Sindromul Williams, ei pot avea un vocabular destul de mare, dar vorbirea lor prezintă niște modele șablonate, adesea folosite inadecvat [6,8].

Sindromul Down este cea mai cunoscută tulburare cromozomială și se datorează prezenței în exces de material genetic la nivelul cromozomului 21. Sindromul Down apare, după unele surse, la 1 din 600 de copii, pe când altele surse vorbesc de proporția 1 la 1000 de nou-născuți. Această afecțiune genetică poate fi ușor de detectată prin screening-ul prenatal. Sindromul se caracterizează prin anomalii faciale, scăderea tonusului muscular, malformații ale sistemului cardiovascular și digestiv, întârzieri în dezvoltare. Copiii cu sindromul Down pot avea o întârziere pronunțată în dezvoltarea vorbirii și a inteligenței [5].

Cu toate acestea, manifestările acestor semne variază foarte mult, în funcție de tipologia afecțiunii, trăsăturile individuale, premisele congenitale, timpul de debut al intervențiilor complexe recuperativ-dezvoltative. Contrar multor stereotipii, nu toți copiii cu sindrom Down au retardat mental, ei au propriile lor caracteristici, care trebuie luate în considerație la elaborarea strategiei de intervenție psiho-logopedică.

Totuși, principala trăsătură este dezvoltarea încetinită a limbajului și a altor funcții psihice. Așadar, un copil cu sindromul Down începe să gângurească mai târziu, lalația apare abia pe la 8 luni sau chiar un an. De obicei, până la vârsta de doi ani, copilul folosește doar gesturi, mai rar câteva simple cuvinte, iar după vârsta de trei ani apar propoziții simpliste, însoțite de gesturi. Vocabularul este extrem de redus, în timp vocabularul pasiv începe să se extindă, dar cel activ

poate rămâne subdezvoltat. Frecvent, copiii cu sindromul Down suferă de pierderea auzului, care este un alt factor agravant în dezvoltarea vorbirii [1,5].

Dintre problemele de dezvoltare a limbajului la copiii cu sindromul Down, se pot distinge următoarele: subdezvoltarea generală a vorbirii, probleme de pronunție de tip disartric sau rinolalic, tulburări de prosodică și agramatisme.

Cauzele problemelor în dezvoltarea vorbirii sunt: afecțiuni structurale ale aparatului articulador, hipotonie musculară la nivelul mușchilor articulatorii, probleme de auz, memorie auditivă scăzută, neuniformitate în dezvoltarea funcțiilor mentale, precum memoria, atenția, imaginația, neglijarea educațională sau oportunități insuficiente pentru începerea timpurie a intervențiilor educaționale și corecționale [8]. Cercetările realizate au demonstrat că, cu cât măsurile corective sunt începute mai devreme, cu atât copilul cu sindromul Down are șanse mai mari să se adapteze lumii înconjurătoare și să atingă nivele înalte în dezvoltarea psihică [1].

Un alt exemplu de afecțiune genetică cu simptomatică complexă este *sindromul Rett*. Este o tulburare genetică rară neurologică și de dezvoltare care este diagnosticată în perioada copilăriei și apare exclusiv la fete cu o frecvență 1:12500. Mecanismul de moștenire al sindromului Rett este dominant, asociat cu cromozomul X, motiv pentru care apare aproape întotdeauna la fete. Etiologia și patogeneză sindromului Rett sunt complexe. Această boală ereditară neuropsihiatrică afectează modul în care se dezvoltă creierul, cauzând o pierdere progresivă a abilităților motorii și a vorbirii [6].

Un copil care va avea sindrom Rett se dezvoltă normal în perioada intrauterină, în primele 6 până la 18 luni nu prezintă semne, apoi își pierde abilitățile pe care le aveau anterior: capacitatea de a se târî, de a merge, de a comunica sau de a-și folosi mâinile. Deși prezent la naștere, sindromul Rett este încă nedetectat până la vârsta de aproximativ un an, atunci când copiii își pierd majoritatea abilităților dobândite. În timp, copiii cu sindromul Rett au din ce în ce mai multe probleme în utilizarea mușchilor care controlează mișcarea, în coordonare și în comunicare [2].

Sindromul Rett poate provoca, de asemenea, convulsii și dizabilități intelectuale. Mișcările anormale ale mâinilor, cum ar fi frecarea repetitivă sau bătăile din palme, înlocuiesc utilizarea intenționată a mâinilor. Copii cu sindromul Rett sunt caracterizați prin slăbiciune somatică, mulți au dificultăți de masticăție și deglutiție, nu știu să folosească lingura sau furculița din cauza apraxiei; se caracterizează și prin dezvoltarea progresivă a scoliozei; posturi stranii și mișcări monotone, aproape că nu manipulează obiectele, nu dezvoltată jocul ca activitate. Nu există un tratament specific pentru sindromul Rett, totul se reduce la o terapie simptomatică. Spre deosebire de alte afecțiuni genetice, prognosticul este nefavorabil [7].

Afecțiunile genetice pot marca într-o măsură mai mare sau mai mică fenotipul copilului cu impact asupra sistemului nervos central și al aparatului de vorbire. Copiii cu unele afecțiuni genetice prezintă dificultăți în dezvoltarea limbajului și au nevoie frecvent de asistență logopedică, intervenția logopedică acordată la vârsta fragedă va ameliora evoluția limbajului precum și a dezvoltării psihice în general.

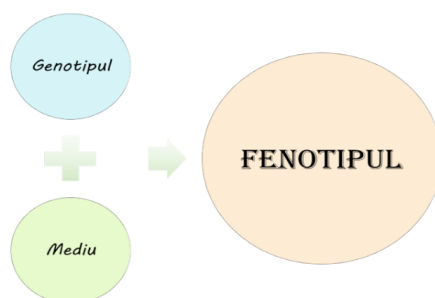


Figura 1. Interferențe dintre factorul genetic și mediu

Deseori intervenția logopedică debutează după vârsta de 3 ani, alteori și mai târziu, deși majoritatea afecțiunilor genetice pot fi diagnosticate în primele luni de viață (sau chiar în perioada intrauterină). Pe de altă parte, evoluția limbajului și comunicării debutează imediat de la naștere, ca urmare, copiii cu afecțiuni genetice sunt copiii din grupul de risc pentru diferite tulburări de limbaj. Putem conchide că ei vor avea nevoie de asistență logopedică încă din perioada pre-verbală a dezvoltării limbajului (primul an de viață) și, ulterior, de un tratament deosebit pe perioadele sensitive în dezvoltarea limbajului.

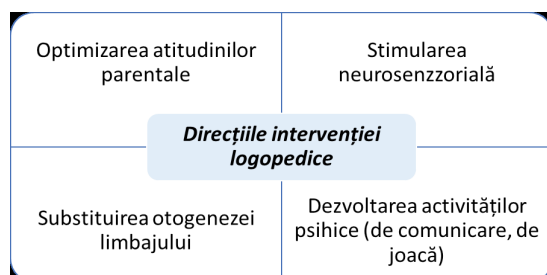


Figura 2. Direcțiile intervenției logopedice

Intervenția logopedică la etape precoce de dezvoltare, în cazul afecțiunilor genetice, va fi adaptată tipologiei tulburării, stării de sănătate și altor particularități de dezvoltare a copilului. În Figura 2 sunt prezentate direcțiile principale, pe care le va urma logopedul în demersul său de lucru. Deoarece la o vârstă așa de mică părinții joacă un rol deosebit în dezvoltarea copilului, punem accentul deosebit pe implicarea lor în terapia copiilor cu tulburări de dezvoltare.

Părinții copiilor cu afecțiuni genetice trăiesc în mod diferit această situație, dar cu un grav impact emoțional, ceea ce îi împiedică pe aceștia să colaboreze eficient cu specialiștii. Optimizarea atitudinilor parentale va eficientiza intervenția logopedică, părinții vor reuși să realizeze multe exerciții de susținere a abilităților dezvoltate de specialiști și vor sprijini în mare măsură dezvoltarea psihică a propriului copil [2].

Prin stimularea neuro-senzorială se vor dezvolta acele componente care prezintă baza neurologică a limbajului și a altor procese psihice, aplicarea tehnicilor simple și accesibile de stimulare a centrelor neuronale sunt foarte eficiente (jocuri cu implicarea analizatorilor tactili, proprio-receptivi, kinestezici, termici, auditivi, vizuali etc.).

Substituirea ontogenezei limbajului, indiferent de vârsta și nivelul de dezvoltare a limbajului copilului, logopedul va organiza intervenția logopedică în așa mod ca copilul să treacă prin toate etapele ontogenetice de dezvoltare ale limbajului.

Unul din principiile fundamentale ale intervenției logopedice este principiul activismului, dezvoltarea formei corespunzătoare de comunicare și a mijloace simple de comunicare verbală și non-verbală, precum și a activității de joacă, va asigura reușita intervenției logopedice.

Concluzii.

Tulburările de vorbire sunt observate în multe boli ereditare. În unele cazuri sunt atestate tulburări complexe de dezvoltare cu afecțiuni grave ale sistemului nervos central, alteori sunt prezente malformații la nivelul segmentul periferic de vorbire.

Este important ca un logoped să admită că unele tulburări de limbaj pot avea origine genetică. Tulburarea de limbaj este un simptom al afecțiunii genetice și acest caz va fi nevoie de un consult specializat la genetician. Iar în cazul când afecțiunea genetică a fost identificată de timpuriu, logopedul va fi acel specialist care va sprijini dezvoltarea copilului, realizând atât măsuri de corecție, cât și de prevenție.

BIBLIOGRAFIE

1. CUCULESCU, V., AMOAȘII D., SIRIC, A. Evaluarea clinico-genetică a copiilor cu sindromul Down și gradul de implicare a acestora în programele de intervenție timpurie. În: *Arta Medica* . Nr. 3 (68), 2018, pp. 64-67
2. HAȚEGAN BODEA, C. *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*. București: Ed. TREI, 2016. 618 p. ISBN 978-606-719-722-8
3. OLĂRESCU, V., PONOMARI, D. Asistența logopedică și psihologică: Principii. Metodologii. Perspective. Chișinău: Elena V.- I. SRL, 2012, 252 p. ISBN 978-9975-106-98-6
4. SPRINCEAN, M. Importanța parteneriatului în educația copiilor cu deficiențe mentale ereditare. În: *Aspecte psihopedagogice ale curriculumului de educație a părinților în RM*. 2005, pp. 86-88
5. ЖИЯНОВА, П.Л. *Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна*. М.: «Даунсайд Ап», 2010. 140 с. ISBN 978-5-904828-01-1
6. КУРЧАНОВ, Н. А. Генетика человека с основами общей генетики . СПб.: СпецЛит, 2009. 191 с. ISBN 9785299004113
7. РУДИН, И.В. Педагогические особенности коррекции речевых расстройств, вызванных генетическими синдромами. В: *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. 2019. 6 (28) с.31-38
8. САМСОНОВ Ф.А., КРАПУХИН А.В. Наследственный фактор в патологии речи. https://pedlib.ru/Books/2/0052/2_0052-3.shtml#book_page_top (vizitat 12.03.2023).

DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE – CONJUNCTURĂ OPTIMĂ DIMINUĂRII ARDERII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE

*Valentina Mîslîțchi, conf. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Alexandra Podubnîi, master în științe ale educației*

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE – OPTIMAL CONJUNCTURE FOR REDUCING THE PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS

*Valentina Mîslîțchi, PhD, Assoc. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID:0000-0001-7868-4439
mislitchi.valentina@upsc.md
Podubnîi Alexandra, master in education sciences
alexandrabraguta1981@gmail.com*

CZU: 159.942:37.011.31

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p185-194

Abstract. The constantly changing and transforming social contexts to which educational actants are continuously subjected, highlight the need of combating a phenomenon that is increasingly common among professors: The Emotional Burnout Syndrome or The Burnout Syndrome. The given phenomenon is complex, but among the most significant aspects stand out: emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements. As an optimal way to reduce professional burnout, we suggest the development of emotional intelligence in pedagogues, by involving them in a Program focused on ensuring the progress of the defining dimensions: the appreciation of emotions, the use of emotions, the control of emotions. The paper describes the experimental Program that reduces the professional burnout of educators by developing emotional intelligence; there are presented the results of the control stage of the psycho-pedagogical experiment focused on the assessment of the final level of emotional intelligence development and manifestation of the professional burnout of preschool teachers.

Keywords: emotional intelligence, professional burnout, teachers, assessment, development, coping, experimental program.

Arderea profesională vizează un fenomen psihologic care ia proporții tot mai mari în societatea contemporană, atestat, în mod deosebit, la cadrele didactice. Este importantă combaterea respectivului fenomen în rândul educatorilor, iar, în acest sens, considerăm oportun a dezvolta inteligența emoțională. În această ordine de idei, în perioada anilor de studii 2021-2022 am realizat o investigație axată pe combaterea fenomenului de ardere profesională la cadrele didactice din învățământul preșcolar.

Ipoteza cercetării: Presupunem că dezvoltarea inteligenței emoționale la cadrele didactice din instituția de învățământ preșcolar va contribui la diminuarea nivelului de ardere profesională a acestora.

Obiectivele etapei de formare a experimentului psihopedagogic au vizat elaborarea și implementarea Programului de diminuare a arderii profesionale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar.

Scopul Programului experimental – diminuarea arderii profesionale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar prin dezvoltarea inteligenței emoționale – a fost asigurat prin realizarea următoarelor obiective: avertizarea fenomenului de ardere profesională și combaterea respectivului fenomen pe dimensiunea componentelor (extenuare emoțională, depersonalizare, reduce-

rea realizărilor personale și profesionale); dezvoltarea capacității de recunoaștere/ conștientizare a propriilor emoții și a emoțiilor celor din jur; dezvoltarea abilităților de gestionare constructivă a stărilor afective; dezvoltarea capacității de autocontrol; dezvoltarea sensibilității empatică; însușirea modalităților de soluționare a conflictelor în manieră asertivă.

Programul axat pe combaterea arderii profesionale în contextul dezvoltării inteligenței emoționale a vizat implementarea a 12 ședințe cu durata de 75-90 minute, realizat pe un lot de 26 de cadre didactice din învățământul preșcolar, în perioada noiembrie 2021 - martie 2022.

Având la bază modelul schimbării constructive a comportamentului pedagogului, propus de autoarea Л.М. Митина [4], în elaborarea și implementarea Programului experimental am parcurs următoarele etape: 1) pregătire, 2) conștientizare, 3) reevaluare, 4) acțiune. De asemenea, modelul a încorporat procesele de bază specifice fiecărei etape cu accent pe schimbările produse la nivelurile: motivațional, cognitiv, afectiv, comportamental. În acest sens, la prima etapă am invitat cadrele didactice din învățământul preșcolar la o ședință de inițiere axată pe discuția constructivă privind importanța inteligenței emoționale pentru desfășurarea cu succes a meseriei de educator, pe necesitatea combaterii fenomenului de ardere profesională în rândul specialiștilor care activează în domeniul educației timpurii și motivarea acestora de a se implica în cadrul Programului experimental.

La etapa conștientizării (etapa a doua) ne-am orientat a produce schimbarea la nivel cognitiv ca urmare a dezvoltării gândirii reflexive. Gradul de conștientizare a necesității diminuării arderii profesionale a crescut odată cu valorificarea informației cu referire la inteligența emoțională și componentele structurale ale respectivului proces, notele definitorii ale fenomenului de ardere profesională. Au fost supuse dezbaterilor în grupuri mici diverse opinii, atitudini și pattern-uri comportamentale. Odată cu creșterea volumului informațional, cadrele didactice au conștientizat mai clar, au reflectat asupra alternativelor pentru pattern-ul comportamental nedorit.

La etapa a treia, etapa reevaluării, ne-am orientat pe activități de natură afectivă și estimativă privind schimbările comportamentale. Cadrele didactice au elucidat consecințele comportamentului său indezirabil asupra celor din jur (copii, colegi, membri ai familiei, prieteni etc.) și au fost puși în ipostaza să reevalueze propria conduită în vederea asigurării echilibrului emoțional, a obținerii satisfacției profesionale. Prin intermediul jocurilor de rol, a regizării diverselor situații de ordin psihopedagogic etc., cadrele didactice și-au fortificat încrederea în capacitatea proprie de a realiza schimbările dorite și de a diminua nivelul arderii profesionale prin asigurarea progresului componentelor structurale ale inteligenței emoționale.

Ultima etapă a vizat trecerea la acțiuni, întărirea și realizarea noilor pattern-uri comportamentale. Precizăm că participanții au fost încurajați pe parcursul activității realizate în cadrul programului să reflecte asupra cauzelor care generează apariția arderii profesionale, să valorifice metacogniția privind intensitatea manifestării componentelor structurale ale arderii profesionale: extenuarea emoțională; depersonalizarea; reducerea realizărilor personale; să elucideze valoarea inteligenței emoționale în combaterea respectivului fenomen; să realizeze eforturi în vederea asigurării progresului aspectelor definitorii inteligenței emoționale: aprecierea, utilizarea, controlul emoțiilor etc.

În procesul elaborării și implementării Programului de diminuare a arderii profesionale prin dezvoltarea inteligenței emoționale au fost valorificate strategii eficiente pentru realizarea obiectivelor scontate. Astfel, Programul a inclus aspecte informative, însoțite de suporturi/fișe, care au fost distribuite participanților cu scopul de a forma reprezentări explicite despre inteligența emoțională și arderea profesională, dar și formative, în vederea consolidării conținuturilor parcurse și achizițiilor formate; s-au valorificat metodele verbale (conversația, explicația, descrierea, povestirea, repovestirea), intuitive (demonstrația), practice (exercițiul, jocul didactic); s-au aplicat o serie de tehnici și exerciții de relaxare, studii de caz; s-au realizat activități în macrogrup, grup, perechi, individuale etc. De asemenea, s-au valorificat elemente ale terapiei prin poveste, art-terapie, terapie cognitiv-comportamentală.

Fiecare ședință a fost desfășurată în conformitate cu următorul plan:

- Etapa I – Evocarea, care includea momentul organizatoric, salutul, diverse exerciții de prezentare, de creare a atmosferei de colaborare, modalități de diagnosticare și asigurare a stării de bine a participanților, aplicate în conformitate cu necesitatea de a crea o atmosferă de lucru, de cooperare eficientă, motivare în vederea asigurării progresului subiecților;
- Etapa II – Realizarea sensului, axată pe prezentarea și dezbaterăa unei probleme concrete, valorificarea tehnologiilor psihopedagogice în scopul asigurării sporirii nivelului inteligenței emoționale și diminuării arderii profesionale;
- Etapa III – Reflecția, ce viza conexiunea inversă, consolidarea achizițiilor, reflectarea experienței acumulate;
- Etapa IV – Ritualul de adio.

Conform Programului experimental, cadrele didactice din învățământul preșcolar din lotul experimental au abordat teme precum: „Inteligența emoțională – necesitate indispensabilă în activitatea cadrului didactic”; „Sindromul arderii profesionale: cauze, caracteristici, consecințe”; „Profilaxia arderii profesionale”; „Sănătatea ocupațională: starea de bine și performanța”; „Să ne înțelegem emoțiile!”; „Invitație la empatie și asertivitate”; „Controlul stărilor afective”; „Emoțiile mele în instituția de educație timpurie” etc.

În cadrul ședințelor în care s-au abordat respectivele subiecte s-a pus accent pe elucidarea stărilor afective vizavi de activitatea educatorilor în instituția de învățământ preșcolar; dezvoltarea capacităților de reflecție asupra cauzelor care generează dezechilibrul în context profesional și personal, al consecințelor arderii profesionale; identificarea și conștientizarea stărilor emoționale care predomină în activitatea profesională; familiarizarea cu modalitățile de gestionare a stărilor afective negative; consolidarea atmosferei de susținere reciprocă; păstrarea echilibrului dintre dimensiunea cognitivă, afectivă, comportamentală a personalității etc. Toate activitățile au fost planificate și realizate într-un mod interactiv, având un caracter captivant și atractiv atât sub aspectul conținutului, cât și sub cel organizatoric.

Programul a debutat cu prima ședință: „Hai să ne cunoaștem!”, care a avut ca obiective cunoașterea participanților; familiarizarea cu regulile privind activitatea în grup; dezvoltarea competențelor de comunicare asertivă și empatică; crearea condițiilor psiho-socio-pedagogice desfășurării cu succes a activităților comune. Menționăm că ședința a reprezentat o modalitate de comunicare eficientă în cadrul căreia s-a urmărit motivarea cadrelor didactice de a participa la Programul experimental. Astfel, cadrele didactice au fost implicate direct în calitate de parteneri egali, identificând soluții pentru propria dezvoltare profesională și personală. Atmosfera antrenantă a favorizat apariția întrebărilor și, astfel, a contribuit la angajarea în mod direct și implicarea activă a educatorilor în programul experimental. Așadar, prin activitățile organizate în cadrul ședinței, cadrele didactice au fost puse în valoare, fiind încurajate spre participare și exprimarea ideilor valoroase cu impact în soluționarea problemei de interes comun – avertizarea și diminuarea arderii profesionale.

Educatorii au evidențiat valoarea ședinței cu genericul „Sindromul arderii profesionale: cauze, caracteristici, consecințe”, pe parcursul căreia au fost solicitați să identifice cauzele, simptomele și consecințele respectivului fenomen, care ulterior au fost completate și explicate de către moderator. Au fost aplicate diverse mijloace de învățământ imagistice, audio-vizuale pentru a facilita înțelegerea și recunoașterea de către pedagogi a Sindromului Burnout. De asemenea, această ședință a solicitat participanților să identifice factorii de risc în arderea profesională legați de locul de muncă, să determine semnele tipice ale fenomenului manifestate la nivel individual, interpersonal, organizațional.

Ședința „Inteligența emoțională – necesitate indispensabilă în activitatea cadrului didactic” a vizat definirea noțiunii de inteligență emoțională; precizarea componentelor structurale ale inteligenței emoționale; determinarea modalităților optime de dezvoltare a inteligenței emoționale axate pe gestionarea furiei; dezvoltarea abilităților de identificare și valorificare a emoțiilor în relațiile cu cei din jur. Participanții au evidențiat valoarea componentelor structurale ale inteligenței emoționale, precizate în viziunea cercetătorului D. Goleman: *autoreglarea* – abilitatea de a controla și regla propria stare emoțională; *conștiința de sine* – cunoașterea și înțelegerea emoțiilor și sentimentelor proprii; *motivația* – dirijarea emoțiilor și sentimentelor pentru atingerea scopurilor; *empatia* – identificarea și explicarea emoțiilor și sentimentelor celorlalți; *abilitățile sociale* – stabilirea relațiilor cu ceilalți [apud 3, p.101].

În realizarea ședinței cu genericul „Să ne înțelegem emoțiile!” am urmărit să asigurăm dezvoltarea capacităților de autoevaluare a propriilor stări afective și de decodificare a spectrului complex de emoții manifestate de cei din jur. Pe parcursul acestei ședințe, participanților li s-a asigurat oportunitatea de a analiza diverse instrumente (teste, chestionare, fișe de observație etc.) de evaluare a inteligenței emoționale pentru varii categorii de subiecți, de a identifica valoarea inteligenței emoționale în avertizarea și diminuarea fenomenului de ardere profesională în rândul educatorilor.

Ședința cu titlul „Emoțiile mele în instituția de educație timpurie” a avut ca scop sensibilizarea pedagogilor privind trăirile emoționale în raport cu respectarea obligațiilor de funcție, depășirea dificultăților generate de acestea, precizarea aspectelor definitorii asigurării satisfacției profesionale și a stării de bine la locul de muncă. Tehnicile, metodele, formele de organizare a activității participanților utilizate în ședința dată au avut sarcina să ajute cadrele didactice să combată arderea profesională prin dezvoltarea competențelor de comunicare asertivă, prin stabilirea priorităților în viața profesională și modalitățile de realizare a lor fără a fi afectată în mod vădit viața personală. Astfel, pentru început ne-am propus crearea mediului de siguranță și încredere reciprocă, care a facilitat deschiderea spre conștientizarea trăirilor emoționale proprii și împărtășirea lor cu grupul. Una din metodele care a fost aplicată la această etapă a fost exercițiul, care a avut ca scop identificarea și conștientizarea stărilor emoționale care predomină în activitatea profesională și familiarizarea cu metodele de gestionare a stărilor emoționale negative. Am aplicat Tehnica „Copacul emoțiilor” care a facilitat identificarea și conștientizarea stărilor afective, fiind un instrument excelent pentru înțelegerea în profunzime a emoțiilor. Beneficiile asigurate prin valorificarea tehnicii sunt că dezvoltă universul emoțional; favorizează cristalizarea sentimentelor; facilitează exprimarea emoțiilor negative și pozitive într-o manieră sănătoasă; favorizează interacțiunea; contribuie la dezvoltarea capacității de a rezolva și stăpâni evenimentele plăcute sau mai puțin plăcute ale vieții; îmbunătățește competențele de comunicare.

Ședința cu titlul „Prevenirea sindromului arderii profesionale la cadrele didactice din învățământul preșcolar” a demarat cu evaluarea stărilor afective manifestate de participanți, elucidarea așteptărilor participanților, motivarea educatorilor pentru implicarea activă în desfășurarea activităților propuse în vederea asigurării psihoprofilaxiei Sindromului Burnout. În continuarea ședinței, au fost determinate dimensiunile arderii profesionale: epuizarea (extenuarea) emoțională; depersonalizarea; reducerea performanțelor personale și profesionale. Au fost desemnați factorii care pot provoca apariția arderii profesionale: factori generali – genul, vârsta, stagiul de muncă, starea civilă, tipul instituției în care activează persoana; factorii organizaționali – supra-solicitarea, ambiguitatea rolului, suportul social, satisfacția în muncă, stresul; factorii personali – imaginea de sine, locul controlului, tipul de temperament, trăsături ale personalității.

După ce s-a stabilit utilitatea informației analizate privind profilul notabil al fenomenului abordat, s-a pus accent pe realizarea exercițiilor practice în care participanții și-au identificat și expus gândurile, atitudinile față de serviciu și față de acele emoții, comportamente, contexte

care pot conduce la arderea profesională. Punctul culminant al ședinței a fost aplicarea exercițiului „Ce pot face pentru mine?”, unde participanții și-au identificat activitățile, comportamentele ce pot diminua nivelul propriu de stres ocupațional. Ședința s-a finalizat cu exercițiul „Eu mă iubesc, chiar și atunci când...”, în cadrul căruia participanții și-au propus ca scop creșterea nivelului autoaprecierii, acceptarea eu-lui real, conștientizarea faptului că și defectele pot fi transformate în calități, prin implicare, perseverență, efort în beneficul propriu și a celor din jur.

Ca etapă logică în derularea Programului experimental a urmat ședința „Sănătatea ocupațională: starea subiectivă de bine și performanța”, care a avut ca scop sensibilizarea educatorilor privind trăirile subiective ce țin de aspectele vieții profesionale. Esența acțiunilor realizate cu pedagogii a constat în prezentarea cadrului conceptual al sănătății ocupaționale – definiție, componentele (starea de bine ocupațională a angajatului, performanța organizațională (în muncă), calitățile personale ale angajatului, caracteristicile organizației, componentele structurale ale stării de bine (satisfacția în muncă, stresul grupal, stresul individual, moralul grupului (starea de spirit al grupului), starea de spirit personal. Astfel, participanții s-au familiarizat cu conceptul de *stare de bine/wellbeing* și cu identificarea surselor potențiale care o determină, precizate în accepțiunea diverșilor autori: acceptarea de sine, relații pozitive cu cei din jur, autonomie, control, sens și scop în viață, dezvoltare personală [1, p.22].

Ședința „Progresul inteligenței emoționale versus dezvoltarea competenței de comunicare” a avut ca scop identificarea pattern-urilor comportamentali proprii și reflecții asupra necesității schimbării acestora în exersarea profesiei pedagogice. În activitatea cu educatorii au fost realizate diverse exerciții, jocuri didactice care au contribuit la dezvoltarea autoaprecierii și sentimentului propriei valori; elucidarea portretului psiho-socio-pedagogic al unui educator performant în comunicare; dezvoltarea competențelor de comunicare empatică și asertivă. Participanții au identificat postulatele comunicării pedagogice de calitate: 1. O bună relație de comunicare se tranzacționează. 2. O bună relație de comunicare se mediază. 3. O bună relație de comunicare se negociază. 4. O bună relație de comunicare se construiește neîncetat [2, pp. 288-289].

Ultima ședință a fost axată pe evaluarea finală și de realizare a totalurilor activităților realizate în cadrul programului, la care am urmărit consolidarea materialului parcurs, autoevaluarea progresului participanților, aprecierea de către educatori a eficienței programului experimental. Ședința a demarat cu activitatea de spargere a gheții „Plicul cu urări de bine”: fiecare participant a scris pe o foaie urări de bine pentru ceilalți colegi privind progresul inteligenței emoționale și diminuarea consecințelor arderii profesionale. Ulterior s-a reiterat importanța relației ardere profesională – inteligență emoțională. Accentul s-a pus pe faptul că foarte des persoanele workaholice ajung la ardere profesională. Workaholic-ul este cel mai des definit ca o persoană care manifestă trei trăsături: este intens implicată în muncă, se simte obligată sau forțată să muncească excesiv din cauza unei presiuni auto-impuse și manifestă un grad scăzut de satisfacție în actul lucrativ. Prețul individual pentru ardere profesională este foarte mare. Sindromul Burnout erodează sănătatea, stima de sine, creează tensiuni în relațiile cu familia, colegii și prietenii. Scăderea performanței profesionale, generată de surse de nivel individual, instituțional, profesional și social, poate compromite și pune în pericol cariera. Victimele arderii profesionale sunt nerăbdătoare, prea critice, suspicioase și sunt convinse că toată lumea vrea să le facă viața dificilă. De aceea este important ca la primele simptome ale workaholism-ului să intervenim atât la nivel individual, cât și la nivel organizațional, preîntâmpinând dezvoltarea arderii profesionale. Ședința a continuat cu o povestea terapeutică „Căminul”, unde s-au identificat părțile negative ale workaholism-ului; determinarea calităților esențiale necesare pentru depășirea dependenței de muncă. În încheierea ședinței, participanții au fost rugați să ofere feedback pozitiv colegilor cu privire la transformările atestate pe parcursul derulării programului privind progresul inteligenței emoționale și diminuarea arderii profesionale.

De menționat că eficiente s-au dovedit a fi în cadrul programului consultațiile individuale și colective cu cadrele didactice din învățământul preșcolar, desfășurate după necesitate și care au avut ca scop informarea suplimentară sau clarificarea unor aspecte cu referire la dezvoltarea inteligenței emoționale, dar și a întrebărilor personale ce au vizat depășirea dificultăților generate de sindromul arderii profesionale.

În vederea validării Programului de diminuare a arderii profesionale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar am realizat etapa de control a experimentului pedagogic care s-a axat pe realizarea următoarelor obiective: evaluarea nivelului final de dezvoltare a inteligenței emoționale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar; evaluarea nivelului final de manifestare a arderii profesionale a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie; prelucrarea și interpretarea datelor experimentale.

Pentru determinarea dinamicii variabilelor cercetate au fost aplicate aceleași instrumente de psihodiagnostic utilizate în cadrul etapei de constatare a experimentului: Scala Inteligenței Emoționale după Schutte ș.a. (1998); Chestionarul de evaluare a Burnout-ului după Maslach (Maslach Burnout Inventory – Maslach C.; Jackson S.E., 1981).

Etapa de control a experimentului psihopedagogic a fost realizată pe un lot de 52 de cadre didactice din învățământul preșcolar (26 de educatori care au constituit grupul experimental și 26 de educatori care au format grupul de control).

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale au permis constatarea diferențelor înregistrate la cele 3 niveluri de dezvoltare a inteligenței emoționale a educatorilor. Se înregistrează schimbări privind nivelul mediu de dezvoltare a inteligenței emoționale la educatorii grupului experimental (etapa de constatare – 73,08% (19 educatori); etapa de control – 65,39% (17 educatori)), la nivelul scăzut de deținere a inteligenței emoționale (etapa de constatare – 11,54% (3 educatori); etapa de control – 7,69% (2 educatori)), la nivelul înalt de inteligență emoțională (etapa de constatare – 15,38% (4 educatori); etapa de control – 26,92% (7 educatori)). Astfel, constatăm o dinamică pozitivă (în creștere) în grupul experimental, pe când grupul de control înregistrează o dinamică negativă (în descreștere) a nivelului de inteligență emoțională.

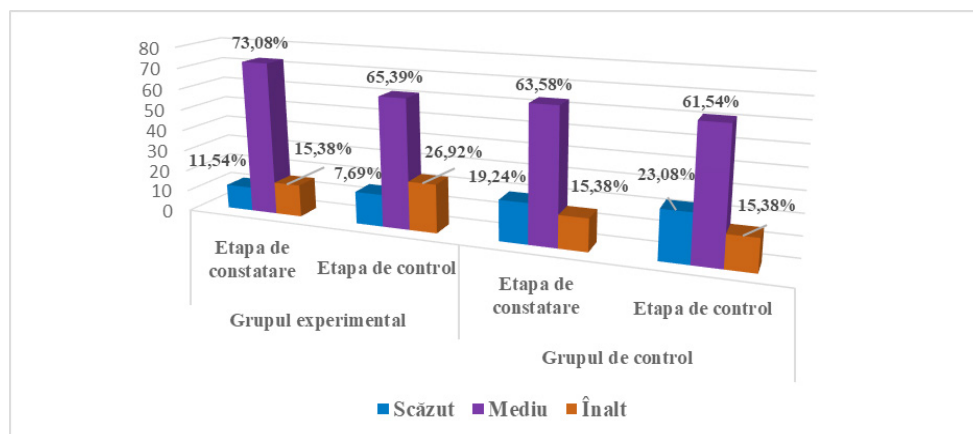


Figura 1. Rezultatele (%) privind nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar la etapa de constatare și de control a experimentului psihopedagogic

Datele obținute la etapa de control în grupul experimental indică o dinamică pozitivă evidentă a indicatorilor inteligenței emoționale:

- componenta *aprecierea și exprimarea emoțiilor* (nivel scăzut: etapa de constatare – 23,08% (6 educatori); etapa de control – 11,54% (3 educatori); nivel mediu: etapa de constatare – 65,38% (17 educatori); etapa de control – 76,92% (20 educatori), nivelul înalt: fără modificări – 11,54% (3 educatori);

- componenta *controlul emoțiilor* (nivel scăzut: etapa de constatare – 30,77% (8 educatori); etapa de control – 23,08% (6 educatori); nivel mediu: etapa de constatare – 53,85% (14 educatori); etapa de control – 38,44% (10 educatori), nivelul înalt: etapa de constatare – 15,38% (4 educatori); etapa de control – 23,08% (6 educatori);
- componenta *utilizarea emoțiilor* (nivel scăzut: etapa de constatare – 23,08% (6 educatori); etapa de control – 15,38% (4 educatori); nivel mediu: fără modificări – 61,54% (16 educatori), nivelul înalt: etapa de constatare – 15,38% (4 educatori); etapa de control – 23,08% (6 educatori).

Analiza datelor experimentale a permis să constatăm că în grupul de control indicatorii reflectă o dinamică în descreștere la unele niveluri de dezvoltare a componentelor inteligenței emoționale, însă fără a înregistra diferențe semnificative evidente:

- componenta *aprecierea și exprimarea emoțiilor* (nivel scăzut: etapa de constatare – 23,08% (6 educatori); etapa de control – 19,24% (5 educatori); nivel mediu: etapa de constatare – 61,54% (16 educatori); etapa de control – 65,38% (17 educatori), nivelul înalt: fără modificări – 15,38% (4 educatori);
- componenta *controlul emoțiilor* (nivel scăzut: fără modificări – 26,93% (7 educatori); nivel mediu: fără modificări – 57,69% (15 educatori); nivelul înalt: fără modificări – 15,38% (4 educatori);
- componenta *utilizarea emoțiilor* (nivel scăzut: etapa de constatare – 23,08% (6 educatori); etapa de control – 16,92% (7 educatori); nivel mediu: etapa de constatare – 57,68% (15 educatori); etapa de control – 53,84% (14 educatori), nivelul înalt: fără modificări – 19,24% (5 educatori).

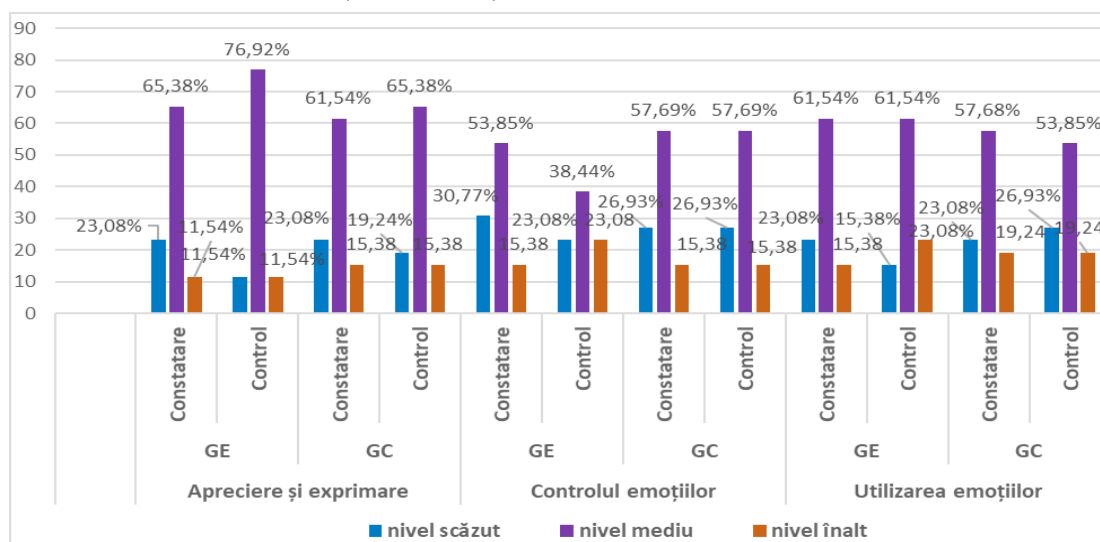


Figura 2. Nivelul de dezvoltare a componentelor inteligenței emoționale a educatorilor din grupul experimental și de control la etapa de constatare și de control a experimentului psihopedagogic

Analiza statistică a datelor, a scorurilor medii la etapa de control a experimentului psihopedagogic în grupul experimental și de control indică o creștere la nivelul inteligenței emoționale pentru grupul experimental. Aceste date își găsesc confirmare și prin analiza statistică care ne permite să constatăm diferențe statistice semnificative, conform Testului U Mann - Whitney între rezultatele grupului experimental și grupului de control la nivelul înalt de inteligență emoțională unde $U = 211,5$, $p \leq 0,05$ cu rezultate mai mari pentru cadrele didactice din grupul experimental și pentru nivelul scăzut de inteligență emoțională unde $U = 117,5$, $p \leq 0,05$ cu rezultate mai mari pentru cadrele didactice din grupul de control.

Prin urmare, reieșind din rezultatele obținute, distingem valorile experimentale îmbunătățite în grupul experimental, obținute atât în cadrul etapei de control a experimentului psihopedagogic comparativ cu etapa de constatare a experimentului psihopedagogic, cât și în raport cu grupul de control. Astfel, se observă că în urma implementării Programului de intervenție, cadrele didactice din grupul experimental au înregistrat progres în vederea creșterii nivelului de inteligență emoțională, fapt ce dovedește eficiența Programului experimental.

Aplicarea instrumentelor analog celor din etapa de constatare a experimentului psihopedagogic, dar și a conversației cu cadrele didactice a demonstrat că Programul a contribuit la anumite modificări în contextul arderii profesionale. Analizând rezultatele obținute de educatorii incluși în grupul experimental, observăm o scădere a nivelului arderii profesionale, în special la nivelul înalt de ardere profesională, care a fost redus de la etapa de constatare – 23,08% (6 educatori) la etapa de control – 11,54% (3 educatori) și a nivelului mediu - la etapa de constatare – 69,23% (18 educatori) la etapa de control – 76,92% (20 educatori). Aceasta nu înseamnă că problema sindromului arderii profesionale a fost rezolvată în totalitate, dar însăși micșorarea cotei ne determină să susținem că nivelul de ardere profesională poate fi diminuat prin dezvoltarea inteligenței emoționale a cadrelor didactice.

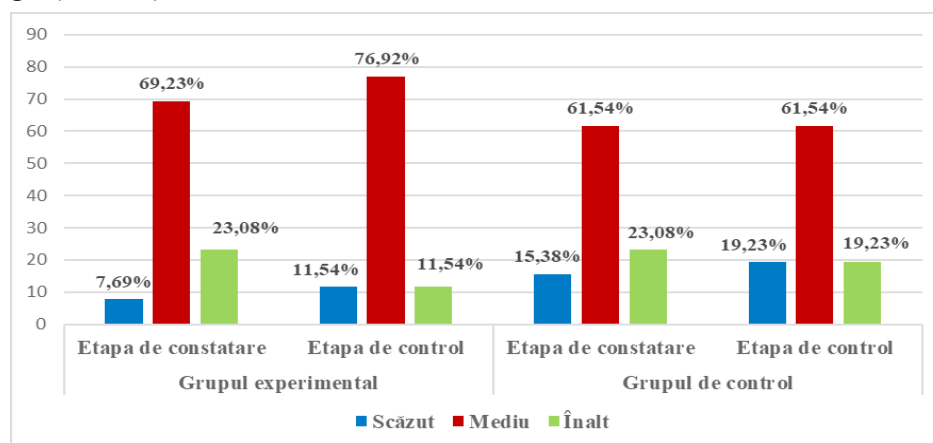


Figura 3. Rezultatele (%) privind nivelul arderii profesionale la cadrele didactice din învățământul preșcolar la etapa de constatare și de control a experimentului psihopedagogic

Datele prezentate ne permit să afirmăm că la cadrele didactice din învățământul preșcolar din grupul experimental, care au urmat ședințele programului de diminuare a arderii profesionale prin dezvoltarea inteligenței emoționale, a scăzut nivelul sindromului arderii profesionale, fapt ce se datorează familiarizării educatorilor cu fenomenul de ardere profesională și inteligență emoțională; elucidării cauzelor și simptomelor Sindromului Burnout; valorizării trăsăturilor de personalitate care contribuie la prevenirea arderii profesionale; dezvoltării capacității de exprimare și utilizare eficientă a emoțiilor în relațiile cu cei din jur, dezvoltare a nivelului de autoapreciere, autocontrol, autoreglare, autoexprimare a stărilor afective, sporire a nivelului de autorealizare și adaptare la noile condiții de muncă etc.; valorificării recomandărilor privind prioritățile stabilite atât în activitatea profesională, cât și în viața privată etc.

În ceea ce privește rezultatele obținute la etapa de constatare și de control de către educatorii grupul de control, am constatat o scădere nesemnificativă a nivelului înalt al arderii profesionale și o ușoară creștere a nivelului mediu de manifestare a arderii profesionale (generată de factori, precum acomodarea la ritmul intens de activitate și volumul amplu al sarcinilor realizate; renunțarea la anumite activități, deși acestea erau predilecte pentru educatori în context profesional și personal; îmbunătățirea unora dintre condițiile de muncă), dar, în fond, majoritatea cadrelor didactice evaluate denotă un nivel pronunțat de ardere profesională.

În ceea ce privește dimensiunile sindromului arderii profesionale – extenuarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale – în cadrul grupului experimental, constatăm următoarea situație:

- la dimensiunea *extenuare emoțională*, se atestă o ușoară creștere la nivelul scăzut: etapa de constatare – 19,24% (5 educatori); etapa de control – 23,08% (6 educatori) și la nivelul mediu: etapa de constatare – 65,38% (17 educatori); etapa de control – 69,23% (18 educatoare), la nivelul înalt se evidențiază o ușoară descreștere: etapa de constatare – 15,38% (3 educatori); etapa de control – 7,69% (2 educatori);
- la dimensiunea *depersonalizare*, la nivelul scăzut se evidențiază o creștere: etapa de constatare – 15,38% (4 educatori); etapa de control – 23,08% (6 educatori); la nivelul înalt se atestă o descreștere: etapa de constatare – 15,38% (4 educatori); etapa de control – 7,69% (2 educatori), iar la nivelul mediu nu se remarcă modificări – 69,24% (18 educatori),
- la dimensiunea *reducerea realizărilor personale și profesionale*, la nivelul scăzut se atestă o creștere mai evidentă: etapa de constatare – 23,08% (6 educatori); etapa de control – 30,77% (8 educatori); o descreștere ușoară la nivel mediu: etapa de constatare – 65,38% (17 educatori); etapa de control – 61,54% (16 educatori) și la nivelul înalt: etapa de constatare – 11,54% (3 educatori); etapa de control – 7,69% (2 educatori).

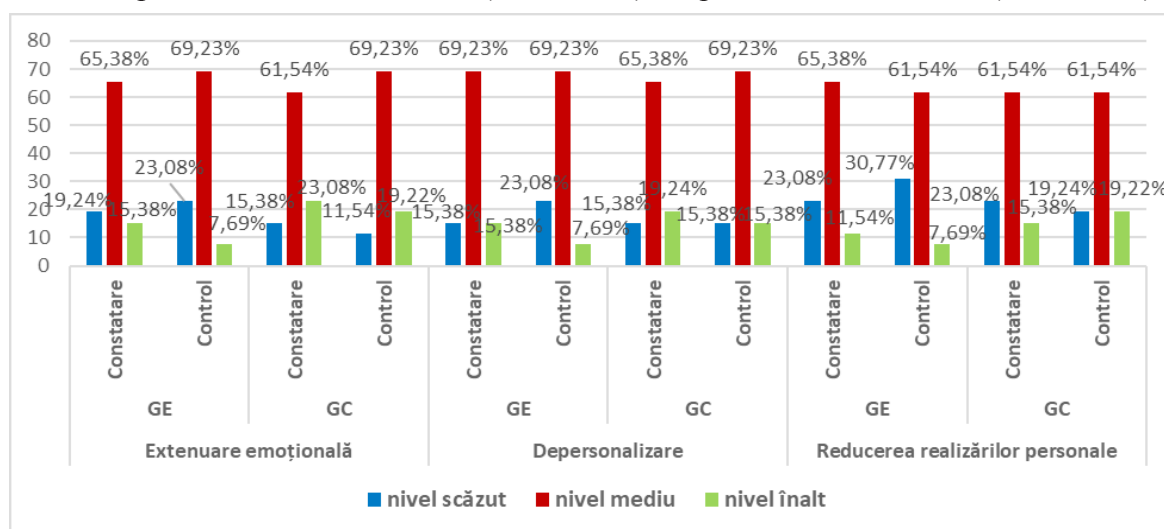


Figura 4. Rezultatele (%) privind dimensiunile arderii profesionale la cadrele didactice din învățământul preșcolar la etapa de constatare și control a experimentului

Rezultatele obținute sugerează că participanții la program au reușit să obțină pe parcursul derulării acestuia un control mai bun al emoțiilor, fapt care a avut impact asupra dimensiunilor arderii profesionale. Dezvoltându-și inteligența emoțională, educatorii și-au revizuit atitudinea față de munca îndeplinită, și-au modificat lista valorilor, și-au mărit încrederea și aprecierea față de propria persoană, fapt care a diminuat nivelul arderii profesionale.

Analiza datelor obținute la etapa de constatare și etapa de control a experimentului pentru cadrele didactice din grupul de control evidențiază că nu au fost stabilite diferențe semnificative pentru dimensiunile arderii profesionale:

- la dimensiunea *extenuare emoțională* – se atestă o ușoară scădere la nivelul înalt: etapa de constatare – 23,08% (6 educatori); etapa de control – 19,22% (5 educatori); același aspect se remarcă și la nivelul scăzut: etapa de constatare – 15,38% (4 educatori); etapa de control – 11,54% (3 educatori); se înregistrează o ușoară creștere la nivelul mediu: etapa de constatare – 65,38% (17 educatori); etapa de control – 69,24% (18 educatori).

- la dimensiunea *depersonalizare*, nivel scăzut: fără modificări – 15,38% (4 educatori); nivel mediu: etapa de constatare – 65,38% (17 educatori); etapa de control – 61,54% (16 educatori), nivelul înalt: etapa de constatare – 15,38% (4 educatori); etapa de control – 7,69% (2 educatori);
- la dimensiunea *reducerea realizărilor personale și profesionale*, nivel scăzut: etapa de constatare – 23,08% (6 educatori); etapa de control – 19,24% (5 educatori); nivel mediu: fără modificări – 61,54% (16 educatori), nivelul înalt: etapa de constatare – 15,38% (4 educatori); etapa de control – 19,22% (5 educatori).

Analiza rezultatelor obținute la etapa de constatare și de control de către grupul de control indică faptul că a avut loc o ușoară scădere a nivelului înalt al dimensiunii extenuarea emoțională și depersonalizarea și o creștere nesemnificativă a nivelului mediu de manifestare a acestora. Este de remarcat că procentul persoanelor cu un nivel mediu s-a mărit din contul celor care au migrat de la nivelul înalt al respectivului sindrom.

Pentru a determina dacă există diferențe statistice semnificative pentru arderea profesională a cadrelor didactice din grupul experimental și de control la etapa de control a experimentului psihopedagogic am aplicat Testul U Mann-Whitney. Analiza statistică a permis a identifica diferențe statistice semnificative la nivelul înalt al arderii profesionale între rezultatele grupului experimental și de control unde $U = 20.5$, $p \leq 0.05$ cu rezultate mai mari pentru grupul de control. De asemenea, constatăm diferențe statistice semnificative la nivelul mediu de manifestare a arderii profesionale între rezultatele grupului experimental și de control unde $U = 111.5$, $p \leq 0.05$ cu rezultate mai mari pentru grupul experimental.

În concluzie, în urma implementării Programului experimental cadrele didactice din învățământul preșcolar incluse în grupul experimental au înregistrat progres privind nivelul deținerii inteligenței emoționale.

Schimbări vizibile s-au produs la educatorii grupului experimental și pe dimensiunile arderii profesionale, conform datelor experimentale atestate la etapa de control a experimentului psihopedagogic, fapt ce permite confirmarea ipotezei cercetării.

Dezvoltarea inteligenței emoționale contribuie la diminuarea arderii profesionale și prezintă un factor de succes pentru activitatea profesională și dezvoltarea personală a cadrelor didactice din învățământul preșcolar.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂBAN, A. (coord.) *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Ed. a III-a. Cluj-Napoca: ASCR, 2011. 307 p. ISBN 978-606-8244-29-7.
2. EZECHIL, L., ALBU, G., PÂNIȘOARĂ, I.-O. Comunicarea și relațiile de comunicare pedagogică. Structură, mecanisme, forme, stiluri, eficacitate. Aplicații. In: *Pregătirea psihopedagogică: Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Iași: Polirom, 2008, pp. 284-304. ISBN 978-973-46-1159-1.
3. MÎSLIȚCHI, V., PODUBNÎI, A. Inteligența emoțională: note definitorii. În: *Pedagogie în învățământul preșcolar și primar*. Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice, 27-28 februarie 2021. Vol. IV. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 98-105. ISBN 978-9975-76-321-9.
4. МИТИНА, Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебное пособие для вузов. 2-е изд., доп. Москва: Юрайт, 2020. 430 с. ISBN 978-5-534-13403-2.

THE CO-PARENTING EXPERIENCE IN THE DISSOCIATED SPACE OF CHILDREN WITH SEPARATED PARENTS

Adriana Dicu, psiholog
Direcția pentru Protecția Copilului, București, România

EXPERIENȚA DE CO-PARENTITATE ÎN SPAȚIUL ASPECTE ALE OPIILOR CU PĂRINȚI SEPARAȚI

Adriana Dicu, psychologist
Directorate for Child Protection, Bucharest, Romania
ORCID: 0009-0008-7084-7836
adrianadicu2008@gmail.com

CZU: 316.356.2

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p195-200

Abstract. Parental divorce is often a cause for mental disorders in children, by reason of the profound dislocation of the child's mental coordinates. Results: Co-parenting relationships contain a set of involvement behaviours and the combined efforts of the two parents in the education, planning and life trajectory of the child. Hetherington and Kelly (apud. Luca, 2016) identify three types of co-parenting: *conflicting co-parenting*, which involves hostile interpersonal behaviours, *cooperative co-parenting*, in which parents prioritize the child's needs and *parallel co-parenting* is the most common type and is the easiest to adopt by parents; it is characterized by the situation in which the two parents ignore each other, do not collaborate and do not coordinate their activities with the child. Both conflicting and parallel co-parenting prescribe poor models for developing the parent-child relationship and reflect low levels of parental competence. Prolonged conflictual co-parenting causes the emergence of emotional disorders in the child with dramatic long-term effects in terms of its developing personality.

Keywords: co-parenting, divorce, children mental disorders.

The Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM V introduces a new category called "*Parent-child relational problem*", which includes the diagnosis of "*Child affected by parental relationship distress*", defined as a "category to be used when the focus of clinical attention is the negative effects of parental relationship discord (e.g., high levels of conflict, distress, or disparagement) on a child in the family, including effects on the child's mental or other medical disorders" [1, p. 716].

Parental divorce is often a cause for mental disorders in children, by reason of the profound dislocation of the child's mental coordinates and the vitiation of its own sense of security that this type of marital conflict can produce [10].

Although research in the field emphasizes the series of problems encountered by children after the divorce of their parents, ranging from psychological issues to those that affect their relational capacity and their social adaptation, one is to also take into consideration the type, the severity and the persistence of those problems, since they are influenced by an array of factors related on the one hand to the individual characteristics of the child and on the other hand, to familial characteristics such as the parental style and competence, the existence of a parental conflict, the support network, remarriage and potential changes in the surroundings. Therefore, the adaptation of the child to the new situation depends considerably on the parent's ability of handling the divorce, situations have been reported when the child was healthily and non-traumatizingly accustomed although, generally, the emotional consequences on the child following a divorce might be consistent.

Not all children whose families experience situations entailing a legal separation present symptom that can lead to the establishment of a psychiatric diagnosis, more often one can meet symptoms characteristic for a series of mental disorders from the spectrum of anxiety, affective, behavioural, somatoform and dissociative disorders [15, p 85].

In the event of a divorce involving a high level of parental conflict, if a restructuring of the relationship dynamic between the two parents does not take place, one may encounter a series of emotional consequences on the child that are difficult or even impossible to address from a psychological perspective [6].

Therefore, in the absence of an intervention aiming at the reduction of the conflict between the parents and at the development of a specific set of parenting skills by the divorced parents, the psychological support of a child, following divorces involving a high level of parental conflict, can prove to be difficult or even inefficient [7, p. 72].

In this context, a stringent endeavour consists of the development of parenting skills, the adoption of an appropriate parenting style and the formation of a co-parenting relationship based on communication and collaboration between the two parents, so as to meet the needs of the child.

Moran and Weinstock [11, p.80-101], experts in the assessment of children in trials of custody, while analysing the parental competences and abilities for the purpose of developing a psychological evaluation model for divorce cases, identify three major areas of investigation - upbringing, education and co-parenting, each one of them containing a specific set of relevant skills, namely:

- *The competence of upbringing* which includes the ability of expressing affection, the understanding of sensitivity as emotional intelligence, the ability of exercising self-restraint and of protecting the child;
- *The competence of educating a child* which includes the ability of communicating assertively and authentically in various aspects, the capacity of managing the familial environment (routines; organizing day to day activities, the physical and social environment), the ability to discipline based on limits and consequences and the ability to be a role model;
- *Co-parenting*, which refers to the ability of communicating with the other parent and encouraging the child's relationship with him/her.

In the viewpoint of S. Glăveanu [7, p.84], the parental competence represents a "system of knowledge, skills, capabilities, aptitudes and abilities supported by specific personality traits, which allow the parent to successfully fulfil parental responsibilities, to prevent and overcome crisis situations in favour of the child's development and thus, to achieve the objectives of educational activities".

Glăveanu's factorial model, developed in his explanatory-interpretative research on parental competence carried out in Romania, reveals a series of constitutive factors of parental competence with a formative effect on the child:

- The *Knowledge* factor is oriented towards satisfying the needs of the child, towards the expression of adequate answers to these needs and towards the parents' ability of knowing the child's particularities, according to its own developmental stages. Based on this knowledge, the parent can explain the child's reactions, understand its needs, can have appropriate answers and can establish optimal relational and educational methods to overcome bio-psycho-social problems. Based upon this competence, a consistent support, adequate to the developmental stage that the child is going through, can be ensured.

- The *Time management* factor takes into consideration two aspects: on the one hand the parent's ability to qualitatively and quantitatively manage the necessary time spent with the child and, on the other hand, the ability to effectively organize a daily routine, by finding a balance between activities and rest. Thus, the parent guides the child in the fulfilment of a study program, creates family contexts where the child is to participate in and activities that favour social insertion, while also orienting the child towards various recreational activities for development and stimulation.
- The *Affective Support* factor results from the parent's ability to possess and use effective mechanisms to prevent and manage family stress. Based on this competence, the parent can address tense situations by providing emotional support in order to manage the child's negative emotions, by overcoming disagreements between spouses in addressing the child's various life situations and by avoiding the transposition of financial or professional problems in the familial environment.
- The *Disciplinary* factor consists of the parent's ability to manage the behaviours of the child and to lead the process in which the latter internalizes norms and rules. Depending on the stage of the child's development, the parent assertively transmits and adapts the speech and educational method to the child's understanding, with the aim of conveying a system of behavioural norms and a set of consequences resulting from the undesirable demeanour the child may have, all these having a value regulatory role.
- The *Crisis management* factor consists of the parent's ability of managing the crisis context that a child manifests, involves the capacity of being a good leader and of being able to identify solutions to the child's difficulties, alongside it [7, 91-95].

O'Donohue & Krasner [13, p.78] define parenting skills as "an amalgam containing the beliefs, attitudes and practices of parents", specifying that the act of disciplining implies convictions about the value of corporal punishment, attitudes regarding the importance of maintaining a continuity in applying rules and the parental practice of imposing consequences to the breaking of the rules through coercions. The main characteristic of being a good parent consists of the art or mastery of having more skills and sub-competences.

McClelland [apud 2, p.96] argues that the identification of parental skills can be achieved through behavioural indicators, namely through the actions undertaken by the parent and the ability of effectively performing the tasks and responsibilities. However, a competent parent is not necessarily a person with parental skills, in the sense that he/she does not need to allocate time, energy and availability to interact appropriately with the child and to meet its specific developmental needs.

Glăveanu [7, p. 41] presents the parent-child relationship from the perspective of psycho-behavioural descriptions, education and the effect it has on the child's development, calling them parental models, respectively, „information systems targeting psycho-behavioural pictures with explanatory valences- interpretive and predictive, constituting a landmark in the study of parent-child relations”.

Baumrind [apud 3, p.114] brings forward the idea that parental models contain in their composition both information regarding the *parental style*, as well as aspects that describe the *familial atmosphere*. Thus, the *parental style* represents the way in which the parents act on their children, either harmoniously or disharmoniously, the personal educational style characteristic of each of the two parents, which presents a large number of variations from one situation to the other, given the multitude of external and internal determining factors. The *familial atmosphere* is considered to be a picture of the numerous relationships that are established between family members, being a direct result of the behavioural patterns adopted by the family members. As an operationalization of the concept, the familial atmosphere can receive several

specific attributes such as: organization, family cohesion and collaboration, or disorganization, represented by dissensions and emotional division; coherence or inconsistency in the promotion of socio-moral values and in the educational means used.

In approaching the family, Nichols [12, p.205] conducts an analysis that reflects on the dimensions that give the family structure the characteristic of a functional system and on the disturbances that can manifest at these levels. The author takes into consideration the communication between family members, the relationships within the family, the family functions and the disturbances in them, such as alterations of the family roles and of the emotional dimension of the family. Thus, the author points out that the first indicator of family crisis is the disruption of communication in the parental couple. In this sense, the communication between the two parents, but also between them and the children, can reach different degrees ranging from deeply conflictual, to a unidirectional or a reciprocal pattern of avoidance. In terms of the relationship between the two adults, it is emphasized that the conflicting relationship between them cannot be separated from the parent-child relationship. Thus, the severity of the conflict between the parents generates an increased level of adaptive difficulty for the children.

The ability of communicating with the other parent, of redefining and restructuring the roles and responsibilities in raising and educating the child refers to co-parenting, a concept used to describe the relationship between two separated or divorced parents who exercise their parental responsibilities together.

Co-parenting relationships contain a set of involvement behaviours and the combined efforts of the two parents in the education, planning and life trajectory of the child. Lamela et. al [9] lists a number of components of coparenting that describe cooperative behaviours between the two parents, which are based on expectations, beliefs, attitudes and supportive behaviours, so that successful coparenting does not imply the absence of conflict, but the ability to overcome the conflict by virtue of the commitment to the child's support.

Hetherington and Kelly [apud 14] identify three types of co-parenting:

- *conflicting co-parenting*, which involves hostile interpersonal behaviours, full of anger and reproach, in the presence of the child so that parents do not cooperate with each other and do not have the ability to detach themselves from their own resentments towards each other and to separate the issues and conflict that generated the divorce from the child's needs. According to the authors, this type of co-parenting tends to improve by 75% within 6 years after the divorce.
- *cooperative co-parenting*, in which parents prioritize the child's needs, cooperate in educational and disciplinary methods, communicate and apply the same rules of behaviour and conduct to the child, adapt their parenting programs to the child's needs and encourage the child's relationship with the other parent.
- *parallel co-parenting* is the most common type and is the easiest to adopt by parents; it is characterized by the situation in which the two parents ignore each other, do not collaborate and do not coordinate their activities with the child, avoiding any interference with the other parent, parental communication being non-existent. The unwillingness of one parent to involve the other in decisions related to the child can lead to tensions and conflict between them, to the emergence of power struggles, confusion, lack of roles, unclear expectations and difficulties in managing the parental relationship in regard to the child's time and loyalty.

Both conflicting and parallel co-parenting prescribe poor models for developing the parent-child relationship and reflect low levels of parental competence. The way in which the two parents cooperate after the divorce represents either the support, or the lack of it thereof, in regards with the balanced development of the child. Prolonged conflictual co-parenting causes the emergence of emotional disorders in the child with dramatic long-term effects in terms of its developing personality.

All these lead to behavioural reactions of opposition, to tantrums, to indiscipline and impudence, to hetero-aggressive acts involving the defiance of the norms of conduct, crimes, school refusal or dropout.

Other authors approach the influence of the family environment from the perspective of the correlations between the parents' lifestyle and the children's disorders. Dobrescu [5, p.65], in her work "The disobedient, agitated and inattentive child", studies the child's behavioural reactions not only from the perspective of the genes involved in child's maladaptive behaviours, but also from the perspective of parental behaviours, making associations between conducts and the lifestyle of the parents, starting with the intrauterine environment and continuing with the growth and development of their children.

Research on the psychological impact of divorce on the child has highlighted a number of disorders associated with poorly managed family separation [8]. Anxiety disorders are very common after divorce, usually associated with depressive disorders, whose symptoms have varying degrees of severity. From a clinical point of view, the symptoms vary depending on the age of the child and do not always meet the DSM criteria. Dissociative phenomena, for example, appear in some cases as a defense mechanism against trauma and help the child in detaching itself from the distress caused by the parents' divorce. Reactive attachment disorder is characterized by inadequate - and noticeably disrupted - social relationships in most contexts, which begins before the age of 5 and is associated with blatantly pathological care. Behavioural disorders are, in the case of children with divorced parents, appearing as a form of reaction to the traumatic situation they are going through.

The mediating vectors of the experience that the child encounters in the dissociated space within its parents' separation consist of a series of socio-cultural and socio-economic peculiarities. According to Brianda [4, p.204], the culture of the society that constitutes the originating environment of each parent shapes their parental skills, the set of abilities that the parent develops and the educational model that he/she adopts in raising and caring for the child. All these factors create a constellation of variables that cannot be neglected when one intends to implement a parenting skills development program for divorced families.

BIBLIOGRAPHY

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, D., et al. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington, DC: American psychiatric association, 2013.
2. BOOTH, Phyllis B.; JERNBERG, Ann M. *Theraplay: Helping parents and children build better relationships through attachment-based play*. John Wiley & Sons, 2009., p 96.
3. BIOLLEY, J., *The child and divorce, How to protect our children from the effects of divorce*, Bucharest, Philobia, 2010, p.114.
4. BRIANDA, Maria Elena; ROSKAM, Isabelle; MIKOLAJCZAK, Moira. *Comment traitez le burn out parental: Manuel d'intervention clinique*. De Boeck Superieur, 2019, p.204.
5. CURCA, George Cristian, et al. *Ethical models in the relationship when establishing child custody in parental divorce and separation with intense conflictuality*, Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Biotehica, 2021, p 65.
6. EMERY, Robert E.; OTTO, Randy K.; O'DONOHUE, William T. *A critical assessment of child custody evaluations: Limited science and a flawed system*. Psychological Science in the Public Interest, 2005, 6.1: 1-29.
7. GLĂVEANU, M. S. *Parental competence. Models of conceptualization and diagnosis*. 2012, p.41, 72, 84, 91-95.
8. GOTTLIEB, Linda J. *The parental alienation syndrome: A family therapy and collaborative systems approach to amelioration*. Charles C Thomas Publisher, 2012.
9. LAMELA, Diogo, et al. *Typologies of post-divorce coparenting and parental well-being, parenting quality and children's psychological adjustment*. Child Psychiatry & Human Development, 2016, 47: 716-728.

10. LONG, Nicholas; FOREHAND, Rex. *The effects of parental divorce and parental conflict on children: An overview. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 1987, 8.5: 292-296.
11. MORAN, John; WEINSTOCK, David; BUTLER, Kolette. Matching parent education programs to family treatment needs. *Evidence-informed interventions for court-involved families*, 2019, 80-101.
12. NICHOLS, Michael P.; SCHWARTZ, Richard C. *Family therapy: Concepts and methods*. New York: Gardner Press, 1984, p. 205.
13. O'DONOHUE, William T.; FISHER, Jane E. (ed.). *Cognitive behavior therapy: Applying empirically supported techniques in your practice*. John Wiley & Sons, 2008.
14. PIVNICERU, Mona-Maria; LUCA, Cătălin. The best interests of the child. Psychological expertise in case of separation/divorce of the parents. 2016, p.108-109.
15. VELEANOVICI A., DUMITRIU G. *Evaluation, expertise, intervention in divorce situations*, Bucharest, Expert Psy, 2015, p 85.

THE INFLUENCE OF THE WORK ENVIRONMENT ON HYPERSENSITIVE EMPLOYEES

*Armand Veleanovici, psiholog, psihoterapeut, dr.,
expert judiciar, Romania*
Anca Elena Oncioiu, psiholog, psihoterapeut, Romania
Monika Baryla-Matejczuk, dr., UEIL, Poland

INFLUENȚA MEDIULUI DE MUNCĂ ASUPRA SALARIAȚILOR HIPERSENSIBILI

*Armand Veleanovici, PhD,
Psych., Expert Psy, Romania*
ORCID: 0009-0002-7463-5255
psiconsulting@gmail.com
*Anca Elena Oncioiu,
Psych. Expert Psy, Romania*
ORCID:0009-0004-3991-7104
anca.oncioiu.89@gmail.com
*Monika Baryla-Matejczuk, PhD,
Psych.WSEI University, Poland*
ORCID: 0000-0003-2321-9999
Monica.Baryla@wsei.lublin.pl

CZU: 316.334.22

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p201-208

Abstract. The purpose of this study is both to characterize and gain insight about the highly sensitive people (HSP) in the workplace, with the main goal of a better integration of them into the labor market and enhancement of their professional wellbeing. This research is part of the High Sensitivity (HS) series which approached the feature of sensory processing sensitivity in children (E-MOTION Project), adults (High Sensitivity – Inovative Module in Human Sciences Project) and employees (PRO-MOTION – Sensitive Career Management Project).

Knowing the characteristics and the functioning of the HSP as employees may lead to much more efficient and effective career planning for them. Thus, we conducted both a qualitative and a quantitative study in order to gain insight and knowledge about the integration and wellbeing of the HSP on the labor market. The qualitative analysis addresses both the employer and the employee level and the quantitative analysis the employee level only. The further goal is to use these findings to value the resources and potential of the HS employees to achieve better work and organizational adaptation and performance on the labor market. The active participation in the study of the end users will assure that the results are based on real needs and real life situations encountered on the labor market.

Keywords: high sensitivity; sensory processing sensitivity; professional integration and wellbeing; work performance; labor market; environmental sensitivity

Introduction

Human behavior is fundamentally context-dependent; humans (and other species) are sensitive to environmental influences to varying degrees with those with high sensory processing sensitivity (SPS) being exceptionally sensitive to the environment [12] sensitivity (HS) is considered to be an innate trait present in 15-30% of the population [14,22] consists of a high sensitivity of the central nervous system, a deep processing of stimuli, both external and internal, and a cognitive style characterized by the tendency to process information in an elaborate way [1]. This specific temperamental feature [2] involves behavioral specificities at the wor-

workplace which require customized solutions to deal with potential difficulties. It is also important to note that sensory processing sensitivity is a real condition (but not an impairment, disease by itself) that can affect an individual quality of life [8] and it is not something that can be easily controlled or overcome. It is essential that we recognize and respect a person's sensory needs and that steps are taken to provide facilities that support their well-being and success in the workplace.

According to the works of Elaine and Arthur Aron [2], HSPs exhibit the following traits, coded with the acronym DOES: depth of processing, overstimulation (the ease of being overstimulated), emotional reactivity and empathy, subtle stimuli (sensitivity to subtle stimuli). Deep processing of information is about trying to grasp the essence and meaning of a given experience. Highly sensitive persons analyze, think and reflect deeper than their peers. Also, HSPs notice a lot more than others in the same situation or environment, including other people's emotions (although they may remain unexpressed), noise levels, smells, and other aspects of the environment [1, 2]. Emotional reactivity, empathy and vibration to subtle stimuli shows sensitivity to other's experiences and environment.

Because of some overlapping characteristics an important distinction should be deepened regarding SPS, namely, it is not a disorder. SPS is related to personality and other constructs of temperament as the personality refers to individual differences in characteristic patterns of thinking, feeling and behaving (apa.org) (Personality, n.d.) and the temperament is the basic foundation of personality, usually assumed to be biologically determined and present early in life, including such characteristics as energy level, emotional responsiveness, mood, behavioral inhibition, and willingness to explore (APA Dictionary of Psychology, n.d.).

Interest in researching SPS and Environmental Sensitivity enables the theoretical development of the concept, and also offers a high practical application value. Considering the special importance of the quality of development conditions for highly sensitive people, this paper approaches the characteristics and the functioning of the HSPs at the workplace. According to the above mentioned, the PRO MOTION Project created a pathway through which proper understanding and adequate psychological and non-psychological support for the HSP employee may be provided, thus assuring the proper/adequate resources for a successful adaptation in the environment turning their sensitivity into a virtue and/or a skill that works for them, other people and society, not against. Providing adequate ways for proper development of the human beings equates with avoiding waste of human potential which impacts every area of human functioning serving to better lives and brighter futures.

High sensitivity is rarely listed as a characteristic of an efficient employee. Highly sensitive people are valuable, although unacknowledged/ underappreciated employees. Their sensitivity to the details, depth of processing, emotionality and empathy makes them extraordinarily committed, dedicated and creative. On the other hand, they tend to be a little less resilient to stress in unfavorable working conditions, but, in turn, under favorable conditions, they cope better than others [2, 4, 5, 6, 7, 13, 14, 18, 19, 20].

This paper includes two exploratory studies using both qualitative and quantitative research designs aiming to emphasize real workplace dynamics of HSPs with the purpose to characterize and gain insight about HS employees regarding their professional integration and wellbeing on the labor market. Afterwards, essentially, we propose to use the results to find ways to enhance adaptation and performance of the HSPs employees. The results may be used as immediate applicability solutions on similar samples, for further development of solutions in this area and for further research, as appropriate.

Study 1

The objective of the research was to explore how highly sensitive people function in the workplace, both from the perspective of a highly sensitive employee and an em-

ployer from various sectors. For this purpose, a series of focus groups and individual interviews were conducted. Professionals from various sectors of activity were selected. After data collection, an inductive qualitative analysis was conducted based on previous codes identified in the qualitative analysis. The report of the qualitative part highlights the main characteristics of the participants and the most important codes identified in the analysis, for both employers and employees. Data collection was completed also by forms with open questions filled by HR specialists who work with HSP and by HS employees. The areas for prepared questions were selected after a literature review on professional well-being and groups of factors important for building job satisfaction.

In order to conduct this qualitative study, we organized characteristics of HS into themes and codes and then filtered the information from the interviews, focus groups and forms through them where this approach was possible. Also, when the answers did not fit the codes already established, we extended the description by relating them as they were mentioned. The main themes are described in the following. Associated subcategories – codes – for the themes as well as definitions and explanations for them were also established.

Regarding the research made at the employee level, the themes were organized on six main domains as follows: beliefs about high sensitivity (1), the importance of sensitivity for the work performed (2), management (3), relations (4), conditions (5) and practical implications for management (6). In the same manner, at the employer level, the themes were also organized in six main domains as follows: beliefs about high sensitivity (7), management of the HSP (8), motivating HSP (9), relations (10), physical working conditions (11), implications for employee management (12). For the purpose of this research we conducted 8 focus groups and individual interviews with employees and 4 focus groups and individual interviews with employers.

On the analyzed sample, in the employees discourse, the predominance of the codes in descending order from the largest to the smallest, was: great care for relationships, strong emotionality, need for a supporting climate, need to count on support, great need for independence/autonomy, need to adequate space to work, the importance of communication in relations, distraction by sound stimuli, stereotypes, high need to structure the task performed, preference for predictability, aversion to confrontation, need to participate in decision making, need of trust in getting things done, intensive reaction to criticism, ease of overloading, overresponsibility, focusing on details and nuances, the high need of transparent communication. high adaptation cost, work-related overload perceived as somatic complaints, avoiding monotony, the importance of temperature for performance (air conditioning), increases the quality of teamwork, commitment to the implementation of the task, high responsibility, strong influence of the negative evaluation on the performance of tasks, searching for external sources of confirmation, stiffening in the event of overload, strong influence of the environment on the quality of work, high efficiency of remote work / high efficiency of work from home; procrastination, high loyalty, getting special satisfaction from the creative process, feeling of loneliness, misunderstanding, optimal work pace, the aesthetics of the environment, disseminating reliable and in-depth knowledge on high sensitivity, delegating responsibility for the implementation of the task, supporting monitoring in the supervision of the implementation, impostor syndrome, perfectionism, flow state, conscious selection of employees for team work in the implementation of tasks and attentiveness to loading with tasks.

The predominance of the codes in descending order from the largest to the smallest, this time in the employers discourse, on the analyzed sample, was: stereotypes about HS, good performance in remote work, participatory style, single-tasking preference, strong emotional reactions in work, high social competences, responsibility, motivating through praise, low effectiveness with unclearly defined tasks, the importance of the composition of the team for the effectiveness / efficiency of work, responsibility in the selection of words / messages, tendency

to overinterpretation (in the case of unclear messages), sensitivity to distractors, sensitivity to light, devotion, assessment of the process, conflicts avoidance, preference for working with individual responsibility, excessive agreeableness, overload at work in open space, harmful autocratic - directive style, respecting needs, resignation approach, loyalty, need to make sense of the task/ seeing sense in the tasks undertaken, adjusting the conditions, repeatedly assuring the correctness of performing tasks, preference for creative work, no go-ahead and expansive approach, importance of emotional climate, sensitivity to noise, sensitivity to temperature, flexibility at the expense of your own comfort, the particular cost of adapting to unfavorable conditions, good manners, prospective orientation/future orientation, more effective tasks performed independently, subordination, the preference of constancy and order, creating a culture of an organization / institution conducive to the perception and rumination of high sensitivity, providing reliable knowledge on high sensitivity, task oriented style, high competences in managerial positions, not dividing employees into highly sensitive and low-sensitive, predisposition to work with people and need to prepare for particularly emotionally demanding work.

Two individual forms with open questions were completed by one HS employee and by one experienced HR specialist. According to the employee, HS were characterized as persons who need justice and who possibly not fight for the defense of some human rights. According to the HR employer, the relationships with HS were characterized as difficult due to the highly competitive environment with significance pressure on results.

Agregating and interpreting the information made available to us by employees and employers who participated in interviews, focus groups or filled the forms, a series of measures were outlined. These measures can be adopted to increase professional integration and well-being of hypersensitive employees on the labour market and thus their adaptation and work performance. These measures are listed below, as follows:

- knowing the characteristics and the specificities in functioning of these employees both by themselves and by peers and employers, together with the popularization of this knowledge with the purpose to rise awareness about it and made this typology more recognizable, understandable and accepted
- development of some specific instruments and guides which will allow both employers and employees to find specific ideas and possible solutions to particular situations when confronted with the hypersensitivity at the workplace
- assuring the access of the employee to career counseling, psychotherapy, training and resources to learn how to manage reactions and emotions (e.g. stress management, emotional intelligence, communication skills etc.)
- promoting an organizational culture based on empathy and care for the people, that reflects a true desire among the members for the performance and wellbeing of the other
- shaping attitudes and values such as a supportiveness, a true desire to have patience, to know and to understand the other and his strenghts as a prerequisite for a very good working relationship
- assuring assertive communication based on active and emphatic listening; assuring constructive and customized feedback, avoiding criticism, aggressiveness or attacking the person
- promoting a democratic, participative and inclusive leadership with increased attention to the individual needs of each team member; frequent one on one discussions; use of the power of example through an appropriate and inspiring role model
- creating a work environment characterized by justice, trust, support, respect, positivity, which promotes safety and can function as a buffer for stress and negative affects of the employees

- minimization or elimination of the triggering factors for exaggerated reactions of the HS employees when appropriate and possible; flexibility regarding work programme and ways of accomplishing tasks or goals, thus assuring confort and respect for employee needs; providing sufficient and accurate information for the employees, thus assuring a sense of safety and a basis for accomplishing tasks and for decision making.

Study 2

The second study aims to describe/characterize the relationship regarding high sensitivity and both integration into the labor market & professional wellbeing of the individuals with Sensory Processing Sensitivity (SPS). According to this purpose we used 4 questionnaires, as follows: High Sensitivity Scale – Brief Version – HSP-12, Maslach Burnout Inventory Human Services Survey – MBI HSS, Satisfaction with Life Scale - SLS and Job Satisfaction Survey – JSS.

The Highly Sensitive Person Scale – Brief Version (HSP-12) is a 12-item self-report measure designed to assess Environmental Sensitivity in adults; each of the 12 items is rated on a 7-point Likert scale; results across four individual studies (total N = 1,140) suggest that individual differences in sensitivity to the environment can be reliably and easily assessed with a short self-report measure (HSP-12), confirmed and validated by empirical studies according to which the scale predicts heightened reactivity to both negative and positive experiences [17]. The Maslach Burnout Inventory (MBI) is a psychological assessment instrument comprising 22 symptom items pertaining to occupational burnout [16]. The MBI Human Services Survey (MBI-HSS) is the original version of the MBI; the items were designed to capture feelings of burnout whose elevated levels seems to be correlated with various self-reported indicators of personal dysfunction, including physical exhaustion, insomnia, increased use of alcohol and drugs, and marital and family problems the items were designed to capture feelings of burnout whose elevated levels seems to be correlated with various self-reported indicators of personal dysfunction, including physical exhaustion, insomnia, increased use of alcohol and drugs, and marital and family problems [9]. The questionnaire consists of three subscales: emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment; various psychometric analyses showed that the scale has both high reliability and validity as a measure of burnout [15, 16]. Satisfaction with Life Scale - SLS is a brief questionnaire that measures global life satisfaction (*The Satisfaction with Life Scale*, n.d.). The structure of subjective well-being has been conceptualized as consisting of two major components: the emotional or affective component and the judgmental or cognitive component [9]. Precisely SLS is a 5-item scale designed to measure global cognitive judgments of one's life satisfaction (not a measure of either positive or negative affect) [11] with good psychometric properties including internal high consistency and high temporal reliability [21].

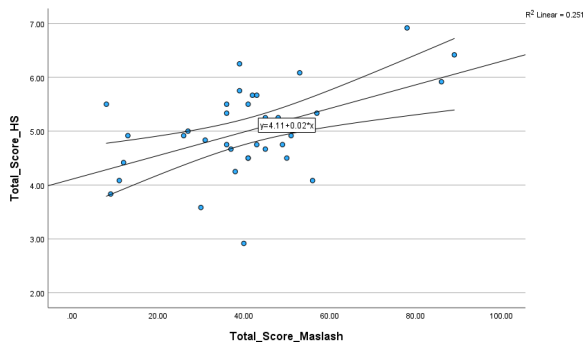
Job Satisfaction Survey - JSS is a 36 items questionnaire written in each direction, both positive and negative used to evaluate nine dimensions of job satisfaction related to overall satisfaction [16]. The dimensions of the questionnaire which items are scored on a Likert 1 to 6 scale are: Pay, Promotion, Supervision, Fringe Benefits, Contingent Rewards, Operating conditions, Coworkers, Nature of work, Communication.

A sample of 37 people (N=37), adults, employees, with ages ranging from 22 to 62 years, 18 males and 19 females with varying educational levels was analyzed with the above-mentioned psychometric measures and sundries statistical analysis were performed. On the analyzed sample a significant positive correlation was found between the total score of HSP – 12 Scale and the total score of MBI HSS Scale ($r=.501$). Also, a significant negative correlation ($r= -.511$) was found between Total Score of HSP-12 Scale and Total Score of JSS Scale. The

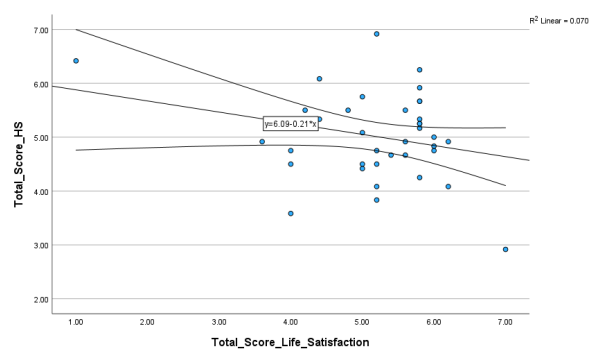
corresponding coefficients of determination, r^2 , which values were 0.251 and 0.261, respectively, show that approximately 25% - about a quarter of the variability of the high sensitivity can be associated with the burnout level and approximately 26% - a little bit more than a quarter of the variability of the high sensitivity, can be associated with job satisfaction. An alpha level of 0.01 was used for this specific statistic. Taking into account the scores on the subscales, the major elevations were found between HSP -12 Total Score and Emotional Exhaustion ($r=.405 - \alpha level 0.05$) and Depersonalization ($r=.451 - \alpha level 0.01$). Regarding the HSP - 12 Total Score and JSS Scale the major elevations were found with Contingent Rewards Subscale ($r=-.503 - \alpha 0.01$), Coworkers ($r=-.485 - \alpha 0.01$), Nature of the work ($r=-.615 \alpha 0.01$) and Communication ($r=-.513 \alpha 0.01$).

The graphs below show the regression line together with the associated regression equations that can be used for prediction for similar samples, where high sensitivity (x) is the predictor variable and burnout, life satisfaction and job satisfaction are the criterion variables (y).

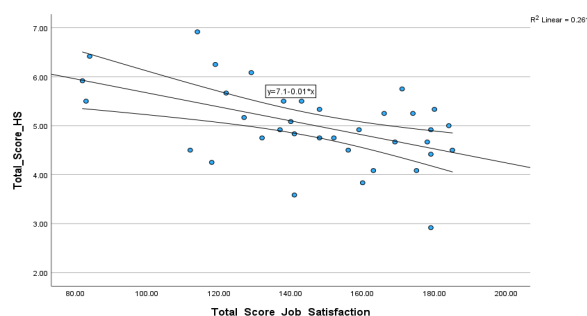
Graph 1 Correlation between HS and burnout



Graph 2 Correlation between HS and life satisfaction



Graph 3 Correlation between HS and job satisfaction



In conclusion, high levels of SPS (sensory processing sensitivity) positively correlates with high levels of burnout and negatively correlates with job satisfaction, with approximately 25% of the amount of shared variance for both constructs. The relation between the variables is statistically significant for the analyzed sample.

These results show a general and a specific architecture regarding the way SPS construct of the employee is related to burnout and job satisfaction providing valuable information not only about predicting future behavior, but about what specific variables might be modified when addressing ways of enhancing integration of the HSP on the labor market and their professional wellbeing. For example, adjusting Emotional Exhaustion, Depersonalization, Rewards, Coworkers, Nature of work and Communication via specific intervention may adjust the burnout and job satisfaction levels, thus enhancing overall integration and wellbeing of the HSP on the labor market.

Conclusions and further research

As shown above by the two types of research conducted, particular measures to achieve better work and organizational adaptation and performance on the labor market for HSP may be adopted. Even if the solutions come from research and are rooted in reality, further research

may be undertaken in order to extrapolate the results on other samples and to validate and measure the efficacy and effectiveness of the above-mentioned measures.

Highly sensitive people usually have stronger reactions even to weak stimuli and need more time to return to a state of equilibrium after experiencing emotional arousal. Specific psychophysical features enable highly sensitive people to process stimuli more deeply at all physical, interpersonal, emotional and cognitive levels compared to other people, and these processes can lead to significant overload. These traits make them more sensitive to the influences of the work environment which requires special attention to the issue and further development of this research area.

BIBLIOGRAPHY

1. ARON, E. N. *Psychotherapy and the Highly Sensitive Person: Improving Outcomes for That Minority of People Who Are the Majority of Clients* [On-line]. Routledge (USA), 2010. [citată 19 ianuarie 2023] Accesibil pe Internet: <URL: <https://doi.org/10.4324/9780203879085>
2. ARON, E. N., ARON, A. Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. În: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, nr. 2(73), pp. 345–368
3. ARON, E. N., ARON, A. ȘI JAGIELLOWICZ, J. Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity. În: *Personality and Social Psychology Review*. 2021. nr. 3(16), pp. 262–282
4. BAS, S., KAANDORP et al. Experiences of Adults High in the Personality Trait Sensory Processing Sensitivity: A Qualitative Study [On-line]. Bethesda (USA), 2021, [citată 23 ianuarie 2023] Accesibil pe Internet: <URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8584340/>
5. BELSKY, J., & PLUESS, M. Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. În: *Psychological Bulletin*, 135(6), 2010, 885–908. <https://doi.org/10.1037/a0017376>
6. BOOTH, C., STANDAGE, H., & FOX, E. Sensory-processing sensitivity moderates the association between childhood experiences and adult life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 2015, 87, 24–29. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.020>
7. BOYCE, W. T., ELLIS, B. J. Biological sensitivity to context: I. An evolutionary–developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. În: *Development and Psychopathology*. 2005. nr. 2(17), pp. 271–301
8. COSTA-LÓPEZ, B. et al. Relationship between Sensory Processing and Quality of Life: A Systematic Review. În: *Journal of Clinical Medicine*, 2021, nr. 10(17)
9. COULTAS, C. Maslach Burnout Inventory Manual, 2023.
10. DIENER, E. Subjective well-being. În: *Psychological Bulletin*, Washington (USA), 2005. nr. 3(95), pp. 542–575
11. DIENER, E. et al. The Satisfaction With Life Scale. În: *Journal of Personality Assessment* [On-line]. New York (USA), 1985. nr. 1(49), pp. 71–75. [citată 10 ianuarie 2023] Accesibil pe Internet: <URL: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
12. GREVEN, C. U., HOMBERG, J. R. The Highly Sensitive Brain. Sensory processing sensitivity—For better or for worse? Theory, evidence, and societal implications., 2020. pp. 51–74. Academic Press (USA). [citată 20 ianuarie 2023] Accesibil pe Internet: <URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818251-2.00003-5>
13. GREVEN, C. U. Et al. Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda. În: *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, Elsevier (USA). 2019. vol. 98, pp. 287–305. [citată 7 februarie 2023] Accesibil pe Internet: <URL: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009>
14. LIONETTI, F. et al. Dandelions, tulips and orchids: Evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals. În: *Transnational Psychiatry*. 2018. nr. 1(8), [citată 17 ianuarie 2023] Accesibil pe Internet: <URL: <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>

15. MASLACH, C., JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. În: *Journal of Organizational Behavior*. 1981, nr. 2(2), pp. 99–113. [citată 8 februarie 2023] Accesibil pe Internet: <URL: <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
16. MASLACH, C., JACKSON, S. E. ȘI LEITER, M. P. Evaluating stress: A book of resources- Maslach Burnout Inventory.. Scarecrow Education, USA, 1998. pp. 191–218.
17. PLUESS, M. et al. *People Differ in their Sensitivity to the Environment: An Integrated Theory and Empirical Evidence*. [citată 17 februarie 2023] Accesibil pe Internet: <URL: <https://doi.org/10.31234/osf.io/w53yc>
18. PLUESS, M. Individual Differences in Environmental Sensitivity. În: *Child Development Perspectives*, 2015, 9(3), 138–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>
19. PLUESS, M. & BONIWELL, I. Sensory-Processing Sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: Evidence of Vantage Sensitivity. În: *Personality and Individual Differences*, 2015, 82, 40–45. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.011>
20. SLAGT, M., DUBAS, J. S., ELLIS, B. J., AKEN, M. A. G. van, DEKOVIC, M. Linking emotional reactivity “for better and for worse” to differential susceptibility to parenting among kindergartners. În: *Development and Psychopathology*, 2019, 31(2), 741–758. <https://doi.org/10.1017/S0954579418000445>
21. The Satisfaction with Life Scale. [citată 18 ianuarie 2023] Accesibil pe Internet: <URL: <https://pro.positivepsychology.com/tools/the-satisfaction-with-life-scale/>
22. TILLMANN, T., MATANY, K. E., & DUTTWEILER, H. Measuring Environmental Sensitivity in Educational Contexts: A Validation Study With German-Speaking Students. În: *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2018, 8(2), 2. <https://doi.org/10.5539/jedp.v8n2p17>

PSYCHOLOGICAL CONTRACT – DIFERENCES BETWEEN STATE-OWNED AND PRIVATE ORGANIZATIONS

*Maria Alexandra Tuică, analist resurse umane,
Agexim Transport & Logistics, Romania
Maria Claudia Ionescu, lector univ., dr.,
Universitatea din Pitești, Romania*

CONTRACTUL PSIHOLOGIC – DIFERENȚE ÎNTRE ORGANIZAȚII DE STAT ȘI ORGANIZAȚII PRIVATE

*Maria Alexandra Tuică, Human Resources Analyst
Agexim Transport & Logistics, Romania
tuica.maria@gmail.com
Maria Claudia Ionescu, PhD, Lecturer,
University of Pitești, Romania,
ORCID ID 0009-0003-7720-778X
claudia.ionescu@upit.ro*

CZU: 331.1:316.6

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p209-215

Abstract. Psychological contract, the unwritten agreement between employee and employer, has a strong connection to employees' organizational commitment, to their level of satisfaction and to a good quality of work relationships, and respecting this contract offers to both employees and organizations the chances to develop and succeed. The violation of this contract has different consequences on organizational behavior and could even make the employee leave the organization. This study aims to investigate possible differences between employees' perceptions from state-owned and private organizations on psychological contract fulfilment. The results indicate significant differences in job content, organizational policies and rewards between the two groups.

Keywords: psychological contract, state-owned organizations, private companies

Theoretical background

The concept of psychological contract designates a type of social exchange between employee and employer and refers to employee's perceptions and expectations on the unwritten employment relationship, more specifically "an individual's beliefs regarding the terms and conditions of a reciprocal exchange agreement between the focal person and another party" [19, p.123]. Psychological contract is an individual, subjective notion, existing in the employee's mind, depending on his interpretations of observations and discussions with different persons within the organization (managers, colleagues, recruiters, mentors). The exchanges implied by psychological contract are divers: financial and non-financial rewards, career opportunities, good working conditions, respect, support, security, work-life balance etc. [24] on one hand, and employee's contribution, performance, loyalty, commitment etc., on the other. This exchange implies reciprocity and two perspectives: employee's perception and organizational expectations.

A theoretical synthesis on the evolution of psychological contract theory highlighted that empirical research has focused on relational and transactional psychological contracts, different in their focus on long-term exchanges of socioemotional resources vs. short-term economic exchanges [6]. Rousseau [20] developed the concept of balanced psychological contracts as exchanging relationships implying a mix of economic and social features, given that these two

main types of psychological contracts are rarely pure in reality. Other research identified ideological rewards included in psychological contracts in volunteers and civil servants and another processual perspective look at the creation of psychological contract, describing the dynamics of the way the content of a newcomer's psychological contract is formulated [21, 23].

A large body of research has investigated the fulfilment, breaches and violations of psychological contract related to various organizational and personal outcomes. The notions of fulfilment and breach refer to employee's cognitive evaluation. Breach means the subjective conception that the other party has failed to adequately fulfil their obligations and promises, while violation refers to the emotional reaction, more specifically an intense and negative emotional reaction of anger and distress and feelings of having been betrayed. Psychological contract fulfilment has a positive effect, while breach and violation lead to negative outcomes [6].

Zhao, Wayne, Glibkowski, and Bravo [26] conducted the first meta-analysis on the impact of psychological contract breach on work-related outcomes and demonstrated that breach is a strong predictor of workplace outcomes. It is negatively associated with attitudes (job satisfaction, organizational commitment, and turnover intentions) and individual effectiveness (organizational citizenship behavior and in-role performance) and affective reactions (violation and mistrust) mediate these relationships.

Kraak, Lunardo, Herrbach, and Durrieu [13] found out that psychological contract violation explains the effect of breach in job content, social atmosphere, organizational policies, and rewards on turnover intentions (although no effect was found for breach in career development and work-life balance).

Topa, Aranda-Carmena, and De-Maria [24] included in their review seven meta-analyses and a systematic quantitative review and found out that psychological contract breach has strong connections with attitudinal outcomes (organizational trust, job satisfaction, organizational commitment, and turnover intention) and behavioral outcomes (aspects related to job performance like in-role performance, organizational citizenship behavior, and actual turnover). The impact of psychological contract breaches on attitudes seems to be stronger than the influence exerted on behaviors, taking into account the effect size for each outcome.

Organizational changes negatively affect the fulfilment and violation of perceived organizational obligations, but perceived employee obligations are not affected. Employees consider the non-fulfilment of organizational obligations unacceptable more often in times of organizational change [9].

Research on psychological contract in Romania is scarce. Boroș and Curșeu [4] have adapted a measure for psychological concept assessment, in the context of a European study on psychological contracts. Investigating psychological contract fulfilment on a sample of 378 Romanian employees (192 from public organizations and 184 from private companies), Grama and Selagea [12] found no significant differences between the two groups. Other studies identified the predictive role of psychological contract on affective commitment of pre-university teachers [11] or investigated the relationships between psychological contract, organizational support, work engagement and burnout in healthcare workers [10].

A survey including 160 employees from different companies in Sibiu County highlighted the importance of psychological contract for the respondents and the fact that many managers do not respect the psychological contract [17].

Research methodology

Objectives and Hypothesis

This study aims to investigate possible differences between employees' perceptions from state-owned and private organizations on psychological contract fulfilment.

We presume the existence of significant differences in employees' perceptions on psychological contract fulfilment depending on the type of organization (state-owned or private).

More specifically, employees in private organizations are expected to report a higher level of fulfilment related to job content, rewards and career development than employees in state-owned organizations.

Participants

8 employees took part in the study, 26 (44.82%) men and 32 (55.18%) women, with ages varying from 21 to 61 (M=36.4 SD=5.72). 30 (51.72%) participants are employed in public organizations (public administration and police) and 28 (48.28%) in private companies (operating in sales and human resources domains).

Measure

The participants filled in the *Tilburg Psychological Contract Questionnaire* (TPCQ) [8]. The instrument was administered online. The questionnaire evaluates three main aspects: psychological contract fulfilment, experiences violations and employee obligations. In this research, we had assessed two aspects: psychological contract fulfilment and employee obligations.

Psychological contract fulfilment is measured by five scales about perceived organizational obligations. Participants are asked on a 7-point Likert scale (1 meaning “less than expected”, 7 “more than expected”) to what extent the actual situation concerning the particular obligation meets their expectations. The five scales are: *Job Content* (10 items, Cronbach’s alpha 0.87), *Career Development* (5 items, Cronbach’s alpha 0.83), *Social Atmosphere* (9 items, Cronbach’s alpha 0.90), *Organizational Policies* (11 items, Cronbach’s alpha 0.91), and *Rewards* (5 items, Cronbach’s alpha 0.73).

Employee obligations are assessed by two scales: *In-role Obligations* (10 items, Cronbach’s alpha 0.86) and *Extra-role Obligations* (8 items, Cronbach’s alpha 0.77), using a 5 point Likert response scale (1 “I feel absolutely not obligated to do this”, 5 “I feel very strongly obligated to do this”). In-role obligations include aspects like working well with others, being honest in dealing with the organization, doing good work, helping others or focusing on organizational objectives rather on personal ones. Extra-role obligations include aspects like volunteering for non-mandatory tasks, participating in organizational social activities, working overtime when needed, following organizational procedures and policies.

For this research sample, all 7 scales had very good internal consistency (Cronbach’s alpha coefficients greater than 0.8).

Results

There are significant differences (table 1) between employees from public and private organizations related to the level of fulfilment of three perceived organizational obligations: job content ($t(56)=3.1, p=.003$), organizational policies ($t(56)=2.7, p=0.007$) and rewards ($t(56)=2.8, p=.007$). The mean differences indicate greater levels of fulfilment in all three perceived organizational obligations for employees from private organizations.

Table 1. T-test

Group statistics					
Perceived organizational obligations	Type of organization	N	Mean	Standard Deviation	Standard Error Mean
Job content	Private	28	5.7036	.91469	.17286
	Public	30	4.8800	1.08291	.19771
Career development	Private	28	5.3143	1.28747	.24331
	Public	30	4.6400	1.39299	.25432

Social atmosphere	Private	28	5.5992	1.00585	.19009
	Public	30	5.2370	1.01237	.18483
Organizational policies	Private	28	5.1494	.87380	.16513
	Public	30	4.4182	1.10224	.20124
Rewards	Private	28	5.3714	1.19097	.22507
	Public	30	4.3600	1.51079	.27583
In-role behavior	Private	28	2.8821	1.17601	.22225
	Public	30	3.5500	1.21620	.22205
Extra-role behavior	Private	28	2.9821	1.15906	.21904
	Public	30	3.2833	1.08573	.19823

Table 2. T-test

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
Job content	Equal variances assumed	1.241	.270	3.118	56	.003	.82357	.26417	.29438	1.35276
	Equal variances not assumed			3.136	55.469	.003	.82357	.26262	.29737	1.34978
Career development	Equal variances assumed	.706	.404	1.910	56	.061	.67429	.35294	-.03273	1.38130
	Equal variances not assumed			1.916	55.996	.061	.67429	.35196	-.03079	1.37936
Social atmosphere	Equal variances assumed	.009	.924	1.366	56	.178	.36217	.26520	-.16908	.89342
	Equal variances not assumed			1.366	55.773	.177	.36217	.26514	-.16901	.89335
Organizational policies	Equal variances assumed	3.527	.066	2.786	56	.007	.73117	.26241	.20549	1.25684
	Equal variances not assumed			2.809	54.609	.007	.73117	.26032	.20939	1.25295
Rewards	Equal variances assumed	2.746	.103	2.818	56	.007	1.01143	.35894	.29240	1.73046
	Equal variances not assumed			2.841	54.516	.006	1.01143	.35601	.29783	1.72502
In-role behavior	Equal variances assumed	.051	.822	-2.123	56	.058	-.66786	.31453	-1.29794	-.03777
	Equal variances not assumed			-2.126	55.925	.058	-.66786	.31416	-1.29722	-.03850
Extra-role behavior	Equal variances assumed	.734	.395	-1.022	56	.311	-.30119	.29474	-.89163	.28925
	Equal variances not assumed			-1.020	54.993	.312	-.30119	.29542	-.89323	.29085

The results show partial support for our hypothesis. There are significant differences in employees' perceptions on job content and rewards, but not on career development.

Discussion

Employees from private organizations report significant higher level of fulfilment about job content than employees from state-owned organizations. This means they feel to a greater extent that employer organizations give them the opportunity to do a good, challenging and stimulating job, to use their abilities and skills, to do a varied work, to take responsibility for what they do or to work in their own way. This difference can be explained by the difference in flexibility-rigidity dimension between private and public sector. Public organizations are highly bureaucratic and rigid structures, with high level of formalisation, specialization and resistance to change. Compared to private companies, Romanian public organizations have poor performances and lower profitability [15]. Their employees understand the organizational preference for order and continuity, even at the expense of innovation and experimentation and many of them say that job requirements and instructions are clearly stated so they know what they are expected to do [1]. State-owned organizations are financed by the state budget regardless of their efficiency, while private companies operate on a free, competitive market where changes are frequent, therefore they need to be flexible, adaptable and to use in the most efficient way their employees.

Private organizations employees assess significantly higher the fulfilment of organizational policies, as perceived organizational obligations, than public organizations employees. Organizational policies include performance feedback, flexibility in applying rules and procedures, open, clear and direct communication channels, organizational efficiency, good working conditions, good human resources management, good work-life balance. Romanian public institutions operate on a heavy system of rules and regulations that their employees must follow in their work, so flexibility in such organizations is low. Balica, Henderson, and Țiclău [1] found out that Romanian civil servants tend to abide organizational rules, even when they dislike them because they believe the rules have a purpose and they are more willing to bend the rules if this increases organizational performance. On the other hand, the law and internal organizational regulations punish their employees if they don't conform to organizational rules, procedures, policies, but in reality there is a high tolerance in the public sector for employees' deviations from the rules. This happens in many cases because of the lack of professional performance appraisal or because the employee is protected by an influential person in the organization, usually connected to a political party [3].

Regarding performance feedback, in many instances it is just a formality for the public sector organizations. Some of them don't use frequently performance appraisal [18], others measure employees' performance just on paper, without practical implications or consequences. Ciobanu and Androniceanu [5], investigating the relationship between human resources management activities and civil servants' workplace performance in Romania, found out that employees' perceptions on the quality of performance appraisal are influenced by the hierarchical level of their job, their level of education and the administrative level of their employer. In private companies, especially multinational ones, performance appraisal can be done regularly and could be the base for decisions like financial rewards, promotion or contract termination.

Rewards, as perceived organizational obligations, refer to an appropriate salary, good fringe benefits, job and income security or rewards for special occasions and achievements. Compared to employees in public organizations, employees from private organizations perceive a higher level of fulfilment about these types of rewards. This is in line with previous research. A survey of 4956 Belgian employees showed that, compared to private sector employees, public sector employees attach less importance to career development opportunities and financial rewards promises, and perceive these promises as less fulfilled [25].

For many years, financial rewards were very limited in Romanian public sector, although in recent years, salaries in the public sector have been increased substantially in some domains

like healthcare system or public administration. Beiu and Davidescu [2], investigating Romanian employees' motivation, have showed that job security, recognition and responsibility were considered to be the most important motivational factors for public sector employees, while rewards were relevant for private sector employees, with no statistical difference between the two groups related to job security and rewards. Another study investigating employees' job satisfaction in private and public organizations highlighted that in private sector, employees' main sources of satisfaction are co-workers, nature of work, supervision and communication and that employees in the public sector are satisfied with nature of work and are dissatisfied with pay and fringe benefits [16]. In another research on job satisfaction, Davidescu, Beiu, and Mosora [7] found out that Romanian employees tend to be more satisfied with the received salary in the private versus public sector and that the level of job satisfaction is higher in the public sector compared to the private sector.

Conclusions

This study aimed to investigate differences between employees' perceptions from state-owned and private organizations on psychological contract fulfilment. The study identified significant differences between the two groups on three perceived organizational obligations, namely job content, organizational policies and rewards. These perception differences indicate that employees in private companies assess more favourably the psychological contract fulfilment compared to employees in state-owned organizations. This can be explained by differences related to the functioning of the two types of organization.

The main and very important limitation of this study is the small sample size for each group, which raises difficulties regarding the generalization of results.

Practical implications of the study are related to employees and also managers, especially in the public sector, who can conscientiously think about a faire and mutually beneficial employment relationship.

Given the implications of psychological contract on organizational behavior, the limited body of research on this topic in Romania, and the impact of organizational and national context on employees' perception on psychological contract [14, 22], future research on Romanian employees' perception on psychological contract fulfilment is needed.

BIBLIOGRAPHY

1. BALICA, D.O, HENDERSON, A., & ȚICLĂU, T.C. Romanian Street Level Bureaucracy: A Descriptive Foundation. In: *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, Special Issue, 2018.5-26. DOI:10.24193/tras.SI2018.1.
2. BEIU, A. & DAVIDESCU, A.A. Are Romanian Employees Motivated by the Same Things? An Empirical Perspective of Herzberg Theory among Employees from Public versus Private Sector. In: *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2018.13(4), 10-23.
3. BELLOU, V. Shaping Psychological Contracts in the Public and Private Sectors: A Human Resources Management Perspective. In: *International Public Management Journal*, 2007.10(3), 327–349.
4. BOROȘ, S. & CURȘEU, P.L. Psychological contracts in employment relations. Data on psychometric qualities of the PSYCONES questionnaire on a Romanian sample. In: *Revista de Psihologie Organizațională*, 2005. V(2-3), 123-148.
5. CIOBANU, A. & ANDRONICEANU, A. Integrated Human Resources Activities - The Solution for Performance Improvement in Romanian Public Sector Institutions. In: *Management Research and Practice*, 2018. 10(3), 60-79.
6. COYLE-SHAPIRO, J.A.M., PEREIRA COSTA, S., DODEN, W., & CHANG, C. Psychological contracts: Past, present, and future. In: *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2019. 6, 145–169. doi/10.1146/annurev-orgpsych-012218-015212.
7. DAVIDESCU, A.A.M., BEIU, A., & MOSORA, M. Are Romanian Employees Satisfied with Their Jobs, with the Performance Evaluation Process? An Empirical Analysis among Employees

- from Public Versus Private Sector. in Fotea, S.L., Fotea, I.S., & Văduva, S.A. (eds.). In: *Challenges and Opportunities to Develop Organizations through Creativity, Technology and Ethics. Springer Proceedings in Business and Economics 2020*. (pp. 287-298). Springer.
8. FREESE, C., SCHALK, R., & CROON, M. De Tilburgse Psychologisch Contract Vragenlijst. In: *Gedrag & Organisatie*, 2008. 21(3), 278-294.
 9. Freese, C., Schalk, R., & Croon, M. The impact of organizational changes on psychological contracts. In: *Personnel Review*, 2011. 40(4), 404 – 422. <http://dx.doi.org/10.1108/00483481111133318>.
 10. GRAMA, B.G. The Psychological Contract for Healthcare Workers. *Acta Medica Transilvanica*, 2020. 25(4), 9-11. DOI:10.2478/amtsb-2020-0059.
 11. GRAMA, B.G., BOȚONE, D.N. Predictors of Affective Commitment in Romanian Educational Organizations. In: *Bulletin of the Transilvania University of Brașov - Special Issue Series VII: Social Sciences and Law*, 2017. 10(59)(2), 93-102.
 12. GRAMA, B.G. & SELAGEA, I. Fulfillment of the Psychological Contract – Characteristics. In: *Management intercultural*, 2016., XVIII, 2(36), 235-242.
 13. KRAAK, J.M., LUNARDO, R., HERRBACH, O., & DURRIEU, F. Promises to employees' matter, self-identity too: Effects of psychological contract breach and older worker identity on violation and turnover intentions. In: *Journal of Business Research*, 2017. 70, 108-117. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.06.015>.
 14. JAYAWEERA, A.T., BAL, M., CHUDZIKOWSKI, K., & DE JONG, S. Moderating effects of national culture on the psychological contract breach and outcome relationship: a meta-analysis. In: *Cross Cultural & Strategic Management*, 2021. 28(3), 574-599. <https://doi.org/10.1108/CCSM-07-2020-0137>.
 15. MARREZ, H. The role of state-owned enterprises in Romania. In: *ECFIN Country Focus*, 2015. 12(1), 1-8. http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/country_focus.
 16. MATEI, A.I. & FATACIUNE, M.N. Exploring the Job Satisfaction of Public and Private Employees in Romania. In: *Proceedings of the 10th International Conference on Business Administration (ICBA`16)*, 2016. February, 13-15, 2016, Barcelona, pp.138-145. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2763422>.
 17. MORARU, G.M. & POPA, D. The Importance of Respecting the Psychological Contract by Managers. In: *MATEC Web Conference*, 343, 07010. 2021. <https://doi.org/10.1051/mateconf/202134307010>.
 18. RABOCA, H.M. Performance Measurement in Romanian Local Public Organization - An Exploratory Analysis of Performance Measurement Systems. In: *Journal of Public Administration, Finance and Law*, 2021. 19, 58-71.
 19. ROUSSEAU, D.M. Psychological and implied contracts in organizations. In: *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 1989. 2(2), 121-139.
 20. ROUSSEAU, D.M. *Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements*. In: Sage Publications. 1995
 21. ROUSSEAU, D.M., HANSEN, S.D., & TOMPROU, M. A dynamic phase model of psychological contract processes. In: *Journal of Organizational Behavior*, 2018. 39(9), 1081-1098. <https://doi.org/10.1002/job.2284>
 22. TEKLEAB, A.G., LAULIE, L., DE VOS, A., DE JONG, J., & COYLE-SHAPIRO, J.A.M. Contextualizing psychological contracts research: a multisample study of shared individual psychological contract fulfilment. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2019. 29 (2), 279-293. DOI:10.1080/1359432X.2019.1608294.
 23. TOMPROU, M. & NIKOLAOU, I. A Model of Psychological Contract Creation upon Organizational Entry. In: *Career Development International*, 2011. 16, 342–363.
 24. TOPA, G., ARANDA-CARMENA, M., & DE-MARIA, B. Psychological Contract Breach and Outcomes: A Systematic Review of Reviews. 2022. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15527. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315527>.
 25. WILLEM, A., DE VOS, A., & BUELENS, M. Comparing Private and Public Sector Employees' Psychological Contracts. In: *Public Management Review*, 2010.12(2), 275-302, DOI: 10.1080/14719031003620323.
 26. ZHAO, H., WAYNE, S. J., GLIBKOWSKI, B. C., & Bravo, J. The Impact of Psychological Contract Breach on Work-Related Outcomes: A Meta-analysis. In: *Personnel Psychology*, 2007.60(3), 647-680. doi:10.1111/j.1744-6570.2007.00087.x.

ASPECTE ALE EMOȚIILOR ELEVILOR CU INTELECTUL DE LIMITĂ

*Valentina Olărescu, prof. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Diana Alina Bugatu, dr., conf.univ.,
UB „Vasile Alecsandri”, Romania
Octeabrina Caduc, educator IET, Chișinău*

ASPECTS OF THE EMOTIONS OF STUDENTS WITH BORDERLINE INTELLIGENCE

*Valentina Olărescu, PhD, Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID: 0000-0001-8019-8907*

olarescu.valentina@upsc.md

*Diana Alina Bugatu, PhD, Assoc. Prof.,
UB „Vasile Alecsandri”, Romania
ORCID: 0009-0002-8167-2177*

diana.buganu@gmail.com

*Octeabrina Caduc, teacher,
kindergarten, Chișinău*

ORCID: 0009-0000-1212-7963

caducocteabrina@gmail.com

CZU: 159.942

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p216-222

Abstract. The article deals with the affectivity of a special category of children with limited intellect. Emotions are vital mechanisms that favour the body's adaptation to life conditions and situations; it represents one of the most important existing concepts in psychology, found in the context of all psychic functions and physiological activity, and is responsible for the quality of the individual's adaptation and the type of relationships he establishes with those around him. Preschool childhood is the basic stage of the emotional formation of a personality. At the age of 5-8 they are able to differentiate the emotions of joy, anger, sadness, fear according to schematic images of facial expression, to distinguish the emotion of joy from the emotions of a negative way, to have elementary ideas about the functional relationship between and emotions and strategies to regulate them. Children with borderline intellect have a certain specificity in the development of affectivity and, in particular, of emotions. A confirmatory study of the emotions of students with borderline intellect in primary education was carried out, by administering psychological methods, we analyzed the results and presented some conclusions.

Keywords: affectivity, borderline intellect, assessment, student, mental function, primary education.

De mici copii, părinții, profesorii, prietenii și societatea, în ansamblul ei, ne formează anumite emoții fundamentale, precum bucuria, excitația, surprinderea, tristețea, furia, frica, dezgustul, disprețul și rușinea. În anumite circumstanțe, le exprimăm sau le suprimăm, alteori, ne detașăm de emoții de parcă nu le-am fi avut.

Emoțiile sunt mecanisme vitale care favorizează adaptarea organismului la condițiile și situațiile de viață. R. Plutchik a identificat existența a 28 de definiții ale emoțiilor, iar P. Kleiningina și A. Kleiningina - 92 de definiții [apud 1]. Până în prezent este greu de găsit o definiție ce ar surprinde complexitatea esenței emoțiilor, de aceea există interes de a explora emoțiile din diverse perspective.

R. Lazarus, referindu-se la emoție, menționează că ea este unul din cele mai importante concepte existente în psihologie, regăsindu-se în contextul tuturor funcțiilor psihice și în activi-

tatea fiziologică, și e responsabilă de calitatea adaptării individului și de tipul relațiilor pe care acesta le stabilește cu cei din jurul său [2].

Relevanța studierii trăsăturilor de înțelegere și dezvoltare a emoțiilor la copii și școlarii mici se datorează rolului cheie al acestei componente în inteligența și competența emoțională a copilului. Specificul dezvoltării și semnificației emoțiilor sociale la copii este prezentat și descris în lucrările multor cercetători. H.C. Ежкова, Е.И. Изотова [10], А.М. Щетинина [11] indică faptul că gradul de expresivitate emoțională afectează calitatea relațiilor interpersonale, iar capacitatea de a exprima și recunoaște emoțiile este o condiție necesară pentru adaptarea socială a copilului. Copilăria preșcolară și școlară mică este etapa de bază a formării emoționale a unei personalități, deoarece în această perioadă se formează neoplasmale și realizările emoționale: apare și se îmbunătățește capacitatea de a recunoaște emoțiile [11], apare decentrarea emoțională [5], mecanismul anticipării emoționale începe să funcționeze [9], experiențele devin conștiente, conținutul lor devine mai complicat [4, 7], ideile despre emoții se extind și se sistematizează, se formează un sistem stabil de relații emoționale [12], în urma căruia devine disponibilă corectarea emoțională a comportamentului.

O analiză a sferei comunicative și emoționale a elevilor cu intelect de limită indică probleme în stabilirea contactului și înțelegerea emoțiilor sociale, dificultăți în interacțiunea eficientă și adecvată cu ceilalți. Astfel, un scop important al activității corecționale și pedagogice este căutarea unor metode eficiente de diagnosticare și dezvoltare a sferei emoțional-voliționale la elevii cu intelect de limită. Datele cercetărilor realizate arată că copiii în curs de dezvoltare normală la vârsta de 5-8 ani sunt capabili să diferențieze emoțiile de bucurie, furie, tristețe, frică în funcție de imaginile schematice ale expresiei faciale, să distingă emoția ce exprimă bucuria de emoțiile de mod negativ, să aibă idei elementare despre relația funcțională, emoții și strategii de reglare a acestora. Majoritatea copiilor până la vârsta de 5-6 ani, cu extensie până la 8 ani, devin capabili să recunoască legătura emoțiilor cu dorințele și diferențele dintre experiențele vizibile și reale ale subiectului. Înțelegerea naturii mentaliste a emoțiilor devine baza dezvoltării evaluării reflexive la copii ca modalitate de înțelegere a emoțiilor [8].

La copiii cu intelect de limită, spre deosebire de semenii în dezvoltare normală, există o instabilitate a nevoii comunicative, probleme în formarea contactului și menținerea interacțiunii la nivel productiv, dificultăți în interpretarea și afișarea corectă a emoțiilor. Drept urmare, copiii cu intelect de limită întâmpină probleme în formarea sferei morale și etice: sfera emoțiilor sociale are de suferit, copiii nu sunt pregătiți pentru relații emoționale cu semenii și adulții, sunt slab orientați în standardele morale și etice de comportament.

Informații prețioase despre dezvoltarea emoțională a preșcolarilor și elevilor mici sunt prezentate în lucrările autoarei E.H. Васильева, care a subliniat că ei se caracterizează printr-o anticipare emoțională neformată a comportamentului lor, experiențe empatică [6]; au o gamă foarte limitată de standarde morale învățate și le este dificil să analizeze în mod obiectiv situațiile de viață. Astfel de copii se caracterizează prin agresivitate crescută, sensibilitate la schimbările de mediu; apariția dificultăților în asimilarea experienței emoționale, interpretarea emoțiilor sociale; există o dezvoltare insuficientă a mijloacelor de vorbire pentru desemnarea manifestărilor emoționale și sărăcia conținutului acestora.

Analiza și generalizarea literaturii psihologice și pedagogice autohtone și străine au permis evidențierea rolului deosebit al psihogimnasticii emoțiilor sociale la copiii preșcolari și elevii mici 5-8 ani. Jocurile dramatizate, lecțiile de muzică, ascultarea de basme, povești artistice, modelaj, desen și alte tipuri de activități comune cu un profesor și colegii dezvoltă experiențe emoționale și estetice la copiii cu intelect de limită, contribuie la dezvoltarea emoțiilor sociale. La rândul său, îmbunătățirea sferei emoționale contribuie la extinderea gamei de activități de gaming (joc). Psihogimnastica în condițiile activității comune are largi posibilități pedagogice de lucru cu copiii cu intelect de limită. Ajută la depășirea barierelor de comunicare, antrenează

abilitățile sociale, ameliorează stresul emoțional, dezvoltă o înțelegere și acceptare adecvată a sinelui și a celorlalți, creează oportunități de autoexprimare și eliberare de emoțiile și experiențele negative prin activitate fizică și implicarea emoțională în proces, corectează manifestări comportamentale negative ale copiilor cu intelect de limită. Ei percep, în majoritatea cazurilor, corect doar emoțiile principale, cele mai pronunțate și intense (bucurie, tristețe, furie), adică este mai ușor pentru copiii din această categorie să evedențieze stările emoționale din spectrul pozitiv sau numai cel negativ.

Studiul literaturii despre emoțiile copiilor cu intelect de limită ne-a condus spre înaintarea *problemei științifice* a cercetării, anume evaluarea specificului afectivității la copiii cu intelect de limită, care dintre emoții sunt dominante și care mai des sunt recunoscute?

Scopul cercetării: evaluarea afectivității la copii de vârstă 7-8 ani cu intelect de limită.

Obiectivele cercetării: Analiza literaturii științifice despre afectivitate, emoții, sentimente; structurarea metodelor de evaluare; selecția grupului de copii de 7-8 ani cu intelect de limită; aplicarea și prelucrarea rezultatelor obținute în examinare.

Ipoteza lansată: presupunem că afectivitatea elevilor (7-8 ani) cu intelect de limită este insuficient dezvoltată, predomină emoții cu conotație negativă, nu corespunde vârstei cronologice a copiilor.

Metode folosite: Testul *Al patrulea de prisos*: scop - depistarea (screening-ul copiilor) intelectului de limită; metoda *Cactus*: scop - identificarea stării sferei emoționale a copilului, identificarea prezenței agresiunii, direcția și intensitatea acesteia; testul *Trei culori*: scop - aprecierea stării emoționale a copilului; testul *Anxietatea*: scop - determinarea anxietății copilului față de anumite situații cotidiene de comunicare cu alți oameni.

Supportul metodologic al cercetării: lucrările cercetătorilor I. Străchinaru, K.C. Лебединская, В.И. Лубовский despre specificul dezvoltării copiilor cu intelect de limită; conceptiile cercetătorilor din RM – Olărescu V., Ciobanu A., Maximciuc V., despre particularitățile psihice ale copiilor cu intelect de limită.

Rezultate la metodele aplicate:

Rezultate la metoda *Al 4-lea de prisos*

Metoda a fost aplicată la 36 elevi ai clasei I. Prelucrarea rezultatelor la această metodă ne-a permis evedențierea/depistarea elevilor care au intelect de limită. După estimarea rezultatelor am discutat cu învățătoarea clasei și ea a confirmat că elevii respectivi au probleme la însușirea programei școlare și la aspectul emoțional-volitiv: instabilitate emoțională, apatie, motivație joasă în a realiza o activitate comună, tendința de a acționa involuntar, de a realiza activități care nu solicită efort volitiv mare, care au dificultate mică la îndeplinire.

Tabelul 1. Repartizarea elevilor conform punctajului și indicelui 1; 2

1 indice	Nr	2 indice	Nr	Punctaj	Nr	%
Punctaj	elevi	Punctaj	elevi	total/ nivel	elevi	
Maximal	11 el	Maximal	11 el	Maximal	11 el	30.6%
-7puncte		-14puncte		21 p/nivel superior		
Mediu	15 el	Mediu	18 el	Mediu	16.5 el	45.8%
- 5p		-11p		16 p/nivel mediu		
Minimal	10 el	Minimal	7 el	Minimal	8.5 el	23.6%
- 3p		- 7p		10p/nivel inferior		

Reieșind din rezultatele obținute conform prelucrării matematice 23.6% - 8elevi, dintre elevii clasei a II-a cad sub incidența diagnosticului de reținere în dezvoltarea psihică. Ei au acumulat punctajul minimal conform testului *Al 4-lea de prisos*. În continuare am administrat metodele pentru evaluarea afectivității elevilor cu intelect de limită doar acestor 8 elevi. Părinții elevilor participanți în experimentul de constatare au dat acordul că permit să evaluăm copii lor.

Rezultate la metoda Cactus

Metoda identifică emoțiile prezente la elev. Metoda Cactus a fost aplicată la 8 elevi, la care am constatat prezența intelectului de limită cu ajutorul metodei AI 4-lea de prisos. Rezultatele le vom prezenta pentru fiecare elev. Astfel că vom identifica 13 stări emoționale. În tabelul de mai jos am elucidat stările emoționale prezente la fiecare elev și câte tipuri de emoții le sunt specifice fiecărui elev; de asemenea am identificat câți elevi au prezentă aceeași stare emoțională, numărul elevilor fiind transformat în procentaj.

Tabelul 2. Identificarea stărilor emoționale pentru fiecare elev. Metoda Cactus

Elev/ Starea emoțională	Elev 1	2	3	4	5	6	7	8	Nr el	%
<i>Agresivitate</i>	+	+				+	+	+	5	62.5
<i>Impulsivitate</i>	+	+			+		+	+	5	62.5
<i>Egocentrismul, dorința de conducere</i>			+	+	+		+		4	50
<i>Dependență, incertitudine</i>		+	+		+			+	4	50
<i>demonstrativitate, deschidere</i>	+			+	+	+	+	+	6	75
<i>Inchidere în sine, prudență</i>		+	+		+				3	37.5
<i>Optimism</i>			+	+		+			3	37.5
<i>Anxietate</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	8	100
<i>Feminitate</i>		+		+					2	25
<i>Extroversie</i>	+			+		+	+	+	5	62.5
<i>Introversie</i>		+	+		+				3	37.5
<i>Dorința de protecție a casei,</i>		+	+					+	3	37.5
<i>Dorința/tendința de singurătate</i>		+	+		+				3	37.5
Total emoții per elev	5	9	8	6	8	5	6	7		

Observăm că *anxietatea* este prezentă la toți elevii investigați – 100%, urmată de *demonstrativitate, deschidere* – 75%, *Agresivitate, Extroversie și Impulsivitate* a câte 62.5%. La mai puțini elevi am evidențiat *Feminitatea* - 25%, *Inchidere în sine, prudență, Optimism, Introversie, Dorința de protecție a casei, Dorința/tendința de singurătate* întâlnite în câte 37.5%.

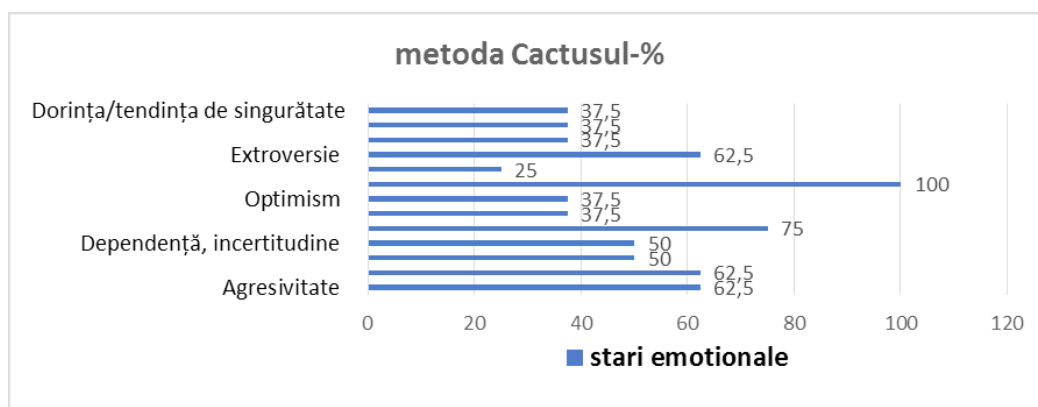


Fig. 1. Frecvența stării emoționale printre elevi, Metoda Cactusul (în %)

Al doilea elev înglobează 9 stări emoționale din cele 13 stări incluse spre identificare prin metoda Cactusul. În concluzie, putem spune că elevii cu intelect de limită sunt încărcăți

emoțional de multe stări emoționale care le perturbă, evident, bunăstarea emoțional psihică, se răsfrânge asupra capacității de muncă intelectuală, asupra relaționării și comunicării cu colegii, semenii și maturii (părinții, învățătorii), dereglează psihosomatica elevilor, ce poate conduce la multe boli clinice.

Rezultate la testul Trei culori. Elevii au fost puși în situația de a aranja trei cartonașe în ordinea dorită de ei. Examinarea a decurs individual și a dominat o atmosferă de satisfacție și plăcere față de activitatea cerută. Instrucțiunea a fost ușoară și cu satisfacție manipulați cu cartonașele colorate. Tabelul 2.5. demonstrează ce alegeri, ce poziționări sau mișcări a efectuat fiecare elev.

Tabelul 3. Consecutivitatea plasării/ mișcării cartonașelor colorate, 3 culori

	Nr. procedeeului	Consecutivitatea plasării/ mișcării cartonașelor colorate	
		Ordinea aranjării	Starea
Elev 1	I	R<V<A	Trăirea stării de excitabilitate funcțională. (EF)
	II	V<R<A	Stare de relaxare funcțională. (RF)
	III	V<A<R	Stare de încordare funcțională, de precauție (ÎF)
E1 2	I	A<V<R	Stare de inhibiție funcțională (IF)
	II	V<R<A	Stare de relaxare funcțională. (RF)
	III	V<R<A	Stare de relaxare funcțională. (RF)
E1 3	I	V<R<A	Stare de relaxare funcțională. (RF)
	II	A<V<R	Stare de inhibiție funcțională (IF)
	III	R<V<A	Trăirea stării de excitabilitate funcțională. (EF)
E1 4	I	V<A<R	Stare de încordare funcțională, de precauție (ÎF)
	II	V<R<A	Stare de relaxare funcțională. (RF)
	III	A<V<R	Stare de inhibiție funcțională (IF)
E1 5	I	V<R<A	Stare de relaxare funcțională. (RF)
	II	V<A<R	Stare de încordare funcțională, de precauție (ÎF)
	III	R<V<A	Trăirea stării de excitabilitate funcțională. (EF)
E1 6	I	A<V<R	Stare de inhibiție funcțională (IF)
	II	R<V<A	Trăirea stării de excitabilitate funcțională. (EF)
	III	V<A<R	Stare de încordare funcțională, de precauție (ÎF)
E1 7	I	V<R<A	Stare de relaxare funcțională. (RF)
	II	V<A<R	Stare de încordare funcțională, de precauție (ÎF)
	III	R<V<A	Trăirea stării de excitabilitate funcțională. (EF)
E1 8	I	A<V<R	Stare de inhibiție funcțională (IF)
	II	R<V<A	Trăirea stării de excitabilitate funcțională. (EF)
	III	V<A<R	Stare de încordare funcțională, de precauție (ÎF)

Analiza poziționării cartonașelor a evidențiat faptul că au rămas 2 poziții care nu au fost executate de elevi: A<R<V ce semnifică *Stare de afect inhibitiv. (AI)*. Se întâlnește în clinică în depresii exogene. Cuprinde intervalul de la starea de confuzie, perplexitate, disconfort psihic până la fobie. Predominarea emoțiilor profund negative. Opusul AD și R<A<V ce semnifică diapazonul schimbărilor de la angoasă, anxietate, intoleranță, iritabilitate, indignare, revoltă până la stare de mânie, furie. Nu se întâlnește la oamenii normali psihic. Se întâlnește în clinică, la persoane bolnave psihic. Disforie. Acest lucru bucură, deoarece înseamnă că elevii nu au dereglări emoționale clinice, sunt emoțional instabili, dar nu e pericol alarmant.

Tabelul următor 2.6. indică de câte ori a fost compusă fiecare poziționare, din cele 6 posibile. Observăm că frecvent se întâlnește varianta V<R<A, ce semnifică *Stare de relaxare funcțională, (RF)*=8 asamblări de culori, urmată de R<V<A, *Trăirea stării de excitabilitate*

funcțională. (EF) = 6 asamblări și $V < A < R$, Stare de încordare funcțională, de precauție (ÎF) = 6 asamblări; varianta $A < V < R$, Stare de inhibiție funcțională (IF) = 5 asamblări.

Tabelul 4. Frecvența asamblării variantelor de culori per grup elevi, 3 culori

R<A<V	Stare de afect dinamic. (AD)	0
R<V<A	Trăirea stării de excitabilitate funcțională. (EF)	6
V<R<A	Stare de relaxare funcțională. (RF)	8
V<A<R	Stare de încordare funcțională, de precauție (ÎF)	6
A<V<R	Stare de inhibiție funcțională (IF)	5
A<R<V	Stare de afect inhibitiv. (AI)	0

În concluzie, deducem că elevii implicați în experiment la această probă au demonstrat o stare de $V < R < A$ - Stare de relaxare funcțională (RF), ce semnifică lipsa trăirilor intense; o stare liniștită, stabilă, optimă pentru realizarea relațiilor, activităților care nu solicită efort, încordare psihică.

Rezultate la testul Anxietatea.

Prelucrarea matematică a rezultatelor a indicat la testul Anxietatea indici înalți de anxietate la majoritatea elevilor, dar și indici medii. Iată cum arată tabloul anxietății grupului de elevi testați cu ajutorul testului Anxietatea.

Tabelul 5. nivelul anxietății fiecărui elev, testul Anxietatea

Nivelul anxietății elevi	Nivel ridicat al anxietății (IA > 50%)	nivel mediu al anxietății (20% < IA < 50%)	nivel scăzut al anxietății (0% < IA < 20%)
Elev 1	50		
Elev 2		28	
Elev 3	55		
Elev 4		39	
Elev 5	53		
Elev 6	58		
Elev 7		35	
Elev 8	56		

După cum relevă indicele anxietății, la majoritatea elevilor este peste 50%, ceea ce indică că este ridicat. Doar la 3 elevi indicele este de nivel mediu.

Concluzionăm că indicele înalt de anxietate indică despre adaptabilitatea insuficientă, atitudinea proprie, internă a copilului la/față unele situații existențiale de viață. Identificarea nivelului de anxietate la copil reflectă interrelațiile copilului cu semenii și maturii în familie, grădiniță, școală, iar acesta ar însemna că elevii cu RDP implicați în experiment au reticențe la capitolul adaptabilitate și interrelaționare.

Concluzii

Copiii cu intelect de limită se caracterizează prin agresivitate crescută, sensibilitate la schimbările de mediu; apariția dificultăților în asimilarea experienței emoționale, interpretarea emoțiilor sociale; există o dezvoltare insuficientă a mijloacelor de vorbire pentru desemnarea manifestărilor emoționale și sărăcia conținutului acestora. Analiza sferei emoționale a copiilor de 5–6 ani cu intelect de limită indică probleme în stabilirea contactului și înțelegerea emoțiilor sociale, dificultăți în interacțiunea eficientă și adecvată cu ceilalți: ne-am pus scopul de a evalua specificul afectivității la copiii cu intelect de limită. Metodele aplicate au evidențiat prezența anxietății, agresivității, impulsivității și închiderii în sine.

BIBLIOGRAFIE

1. BONCU, Ș., NASTAS, D. *Emoțiile complexe*. Iași: Polirom. 2015. 263 p. ISBN 978-973-46-6217-4.
2. LAZARUS, R. *Emoție și adaptare. O abordare cognitivă a proceselor afective*. Tr. de I. Diaconu. București: Trei. 2011. 627 p. ISBN 978-973- 707-500-6.
3. STRĂCHINARU I. *Psihopedagogie specială*. Iași: Ediția Trinitas, Vol. 1. 1994. 208 p.
4. VÎGOTSKI, L. S. *Opere Psihologice Alese, Vol. I*. s.l.: EDP, 1971, 364 p.
5. БРЕСЛАВ, Г.М. *Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения*. М., Педагогика, 1990. 144 с.
6. ВАСИЛЬЕВА, Е.Н. *Особенности формирования эмоционального отношения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития к близким взрослыми*: автореф. дис. канд. психол. наук. Нижний Новгород, 1994.
7. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Учение об эмоциях. Собрание сочинений*, т.4. М., Изд-во МГУ, 2009. 340-367с
8. ДВОРСКАЯ, Н.И. *Психогимнастика как средство развития и формирования эмоционального благополучия дошкольников*. В: *Молодой ученый*. 2015. № 10(90). С. 1147-1150. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/90/18037/>
9. ЗАПОРОЖЕЦ, А.В., НЕВЕРОВИЧ, Я.З. *О генезисе функции и структуре эмоциональных процессов ребенка*. В: *Вопросы психологии*, 2009. № 6. 59-73с.
10. ИЗотова, Е.И. *Динамика эмоционального развития современных дошкольников*. В: *Мир психологии*. 2015. № 1(81) С. 65–76.
11. ЩЕТИНИНА, А.М. *Диагностика социального развития ребенка*. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000, 300с
12. ЯКОБСОН, П.М. *Эмоциональная жизнь школьника (психологический очерк)*. М.: Просвещение, 2009 - 621с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В УСЛОВИЯХ НАДОМНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Малева З. П. доцент, канд. пед. наук,
Академия социального управления г. Москва*

TRAINING GRAPHOMOTOR SKILLS IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES)

*Maleva, Z., PhD., Assoc. Prof.,
Department of Psychology and Pedagogy State Budgetary
Educational Institution of Higher Education „Academy of Social Management”, Russia, Moscow*

ORCID: 0000-0002-6651-2012

zp.maleva@list.ru

CZU: 376.43

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p223-227

Rezumat. Articolul prezintă rezultatele aplicării unor tehnici speciale de formare a abilităților grafomotorii la doi elevi cu retard mental (dizabilități intelectuale) în învățarea la domiciliu. Erorile grafice multiple, dificultățile de scriere au fost consecințele lenții procesării informațiilor senzoriale, imperfecțiunile integrării interanalitice, imperfecțiunile controlului vizual și motor al mișcărilor duc la numeroase erori grafice și dificultăți de scriere. Rezultatele studiului stării grafomotorii la elevi au arătat următoarele: un elev are un nivel scăzut de formare a grafomotricității, al doilea are o medie.

Cuvinte-cheie: retard mental (dizabilități intelectuale), aptitudini grafomotorii, condiții speciale.

Abstract. The article presents the results of the application of special techniques for the formation of graphomotor skills in two students with mental retardation (intellectual disabilities) in home-based learning. Multiple graphical errors, difficulties of writing were the consequences of the slowness of the processing of sensory information, imperfections of interanalytical integration, imperfections of visual and motor control of movements leads to numerous graphical errors and difficulties of writing. The results of the study of the state of graphomotor skills in students showed the following: one student has a low level of formation of graphomotor skills, the second has an average.

Keywords: mental retardation (intellectual disabilities), graphomotor skills, special conditions.

Актуальность темы. Проблема формирования графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в настоящее время стоит остро. Результаты отечественных и зарубежных исследований позволяют сделать вывод, что из-за недостаточности динамичности мышц руки, недоразвития мелкой моторики и слабого мышечного тонуса у обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта процесс формирования графомоторных навыков значительно осложнен [1,2]. Такое состояние вопроса обусловило необходимость создания специальных условий педагогического процесса, направленного на развитие мелкой мускулатуры и дифференцированности движений кистей и пальцев рук и функциональной (физиологической) готовности к графической деятельности письма. Для психолого-педагогического обследования нами были отобраны следующие методики: «Определение ведущей руки ребенка» (М.Г. Князевой, В.Л. Вильдавского); «Изучение состояния пальцев ведущей руки» (Н.О.

Озерецкого, Н.И. Гуревич); «Исследование уровня состояния графических навыков» (Д.Элтон, Д. Тейлор).

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что без владения техникой письма невозможно развитие письменной речи как таковой. Как показывает практика, научение письму очень трудоемкий этап в начале школьного обучения. [2,3,4]. Сложность процесса формирования навыка письма заключается в том, что он не интересен обучающимся, не дает возможности осознанно сформировать правильный графомоторный навык. Знакомство с написанием букв ведется в большей степени над начертаниями отдельных ее элементов, а не над целостным её написанием.

Целью исследования было изучение и сравнительное исследование уровня сформированности графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях надомного обучения.

З.П.Малева [4,5] делала вывод, что обучающимся свойственны неумение соблюдать последовательность выполнения заданий на уроке и их анализировать, а также недостаточная целенаправленность действий, неумение себя контролировать, выявлять и исправлять допускаемые ошибки. Недостаточное развитие руки, кисти, ручных умений значительно усложняет процесс формирования графических навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Проблема связана со сниженным уровнем сенсорных процессов, что проявляется, например, в неумении писать буквы слитно, колебание наклона, разные ширина и высота букв, различная отставленность букв друг от друга, неравномерные пропорции. Обучающиеся могут написать одну и ту же букву, в одном и том же слове по-разному. Трудности формирования графомоторных навыков у детей 7-летнего возраста осложняются тем, что у них слабо развиты мелкие мышцы кисти руки; не закончено отвердение костей запястья и фаланг пальцев; несовершенна нервная регуляция движений; низкий уровень выносливости к статическим нагрузкам (непременная составляющая письма); не сформированы механизмы пространственного восприятия и зрительной памяти; зрительно-моторной координации и звукобуквенного анализа, что создает дополнительные трудности.

По мнению А. Р. Лурии, обучающиеся младших классов с нарушениями интеллекта тратят очень много энергии, неадекватное количество сил, неэкономно вовлекают в исполнение лишние движения мышц, когда овладевают графическим навыком [1,3,4].

Выборка и методология исследования. В экспериментальном исследовании приняли участие два обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта, находящиеся на надомном обучении.

В методический комплекс изучения вошли: методика определения ведущей руки. Она состояла в следующем: «Построй из этих кубиков что захочешь». «Открой крышку у этой банки, а у этой бутылки закрути». «Нарисуй что-нибудь сначала одной рукой, потом другой». «Нарисуй карандашом 5 кружков и 5 крестиков, а затем эти крестики сотри ластиком». «Протри тряпкой стол». «Подними с пола машинку». «Возьми все карточки в одну руку и разложи их на столе другой рукой». «Сцепи пальцы рук, переплетя их между собой в замок». «Сцепи руки сзади». «Скрести руки на груди». «Покажи, пожалуйста, как ты умеешь аплодировать». «Сядь на пол, а теперь встань, ты можешь помочь себе одной рукой».

Методика изучения состояния моторики пальцев ведущей руки была направлена на следующие задания и упражнения: «Положи на стол кисти обеих рук ладонями вверх», «Зайчик» - «Коза», «Зайчик» - «Кольцо».

Методика исследования состояния графических навыков определяла состояние пространственной ориентировки на плоскости листа «Рисуем узор»: правильное удержание карандаша, правильную постановку руки, проведение прямых линий от точки до крестика, проведение пути по лабиринту, «Заштрихуй фигуры».

Методика ритмической последовательности выявляла состояние зрительно-моторной координации «Продолжи узор», «Скопируй фигуры».

Результаты исследования.

Представим сравнительный анализ результатов. В рамках проведенного нами исследования выявлено состояние графомоторных навыков. Только у одного обучающегося отмечен средний уровень сформированности мелкой моторики, то есть у него не совсем хорошая амплитуда движений отводящих мышц рук, с трудом происходит переключаемость с одной позы на другую, последовательность движения периодически нарушается, статическая и динамическая координация сформированы не в полной мере. У другого обучающегося – уровень сформированности мелкой моторики низкий, отмечается недостаточная амплитуда движений отводящих мышц рук, недостаточно сформирована переключаемость с одного движения на другое и наблюдается нарушение ритма, статическая координация не сформирована, то есть обучающиеся не смогли удержать позы, где нужно было соединить кончики большого и указательного пальцев, а остальные прижать друг к другу и выпрямить и то же самое, только соединить кончики большого, указательного и среднего пальцев, наблюдается недостаточная сформированность динамической координации, то есть нарушены: точность, последовательность и ритмичность. У двоих обучающихся ориентировка на листе бумаги не сформирована (обучающиеся выполняли задания с помощью взрослого, либо совсем не выполняли инструкции и путались в диагональных направлениях).

Двигательные графические навыки сформированы у одного обучающегося на низком уровне (линии неровные, разорванные, штрихи неровные, нет параллельности, линии выходят за границы фигуры), у второго обучающегося – сформированы недостаточно (наблюдались нарушения в удержании ручки, линии были неровные и с разрывами, при штриховке штрихи были неровные, нарушена параллельность).

Приводим данные, которые отображают следующие параметры. Зрительно – моторная координация у двух обучающихся не сформирована (при дорисовывании цепочки фигур у одного обучающегося наблюдалась неточность воспроизведения элементов, линии были неровные, множественные и неправильно нарисованы фигуры, так же обучающийся не смог срисовать фигуры с образца: линии «дрожащие», присутствуют разрывы, дополнительные штрихи, нарушены пропорции и размеры, в задании с зеркальным отображением, была нарушена симметричность). Второй обучающийся совсем не понял задание и рисовал, что хотел.

В продолжении проанализируем распределение уровней навыков. У одного обучающегося графомоторные навыки не сформированы. А у второго обучающегося – недостаточно. Низкий уровень развития графомоторных навыков является причиной целого ряда трудностей в обучении письму: низкий темп письма; быстрая утомляемость при письме; неровная, «дрожащая» линия; «угловатое» письмо, трудности в написании овалов; слишком сильный нажим; трудности в воспроизведении формы графических элементов; несоблюдение размера графических элементов; несоблюдение наклона письма; большое количество помарок и исправлений, «грязное» письмо; нежелание выполнять письменные упражнения.

По результатам психолого-педагогического исследования были поставлены задачи по формированию графомоторных навыков: развитие мелкой моторики (пространственная ориентировка на плоскости листа, двигательные графические навыки, зрительно – моторная координация); развитие умения ориентироваться в своей работе на образец (произвольное внимание, пространственное восприятие, сенсомоторная координация).

Посредством сравнения данных, мы разработали коррекционную программу. Содержание коррекционного курса реализовалось в индивидуальной форме обучения. Занятия с обучающимися проводятся на дому. Курс предполагает использование специального оснащения и дидактического материала, которые будут способствовать развитию графомоторного навыка. Частота, продолжительность и длительность занятий определяется индивидуальными особенностями обучающихся, работоспособностью (от 20 до 40 минут, 2 раза в неделю). Основное содержание коррекционного курса по развитию графомоторного навыка рассчитано на 30 занятий.

Коррекционный курс реализуется в игровых ситуациях при использовании дидактических пособий. Формирование графомоторного навыка письма – длительный и сложный процесс. Сложный и по структуре и самого акта письма, и по структуре формирования навыка, и по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе. В ходе многочисленных упражнений, обучающихся по отработке и закреплению навыка он совершенствуется и достигает автоматизма.

В результате коррекционной работы у одного обучающегося уровень сформированности моторики пальцев ведущей руки улучшился на 1 балл, но остался на низком уровне. У второго обучающегося результат остался без изменений. У двоих обучающихся ориентировка на листе бумаге осталась на прежнем низком уровне (обучающиеся не выполняли инструкции и путались в диагональных направлениях). Двигательные графические навыки у одного обучающегося остались на прежнем низком уровне (штрихи неровные, нет параллельности. Линии выходят за границы фигуры), у второго обучающегося уровень развития двигательных графических навыков стал лучше (линии не очень ровные, но в основном без отклонений от прямой линии). Зрительно моторная координация у обучающихся не сформирована. У одного обучающегося остался низкий уровень. У другого обучающегося зрительно-моторная координация сформирована недостаточно, хотя и произошли изменения в 1 балл.

Несмотря на небольшие изменения в лучшую сторону у одного обучающегося уровень сформированности графомоторных навыков низкий. У второго – средний. Таким образом, графические навыки обучающихся в результате повторной диагностики были оценены по низкому и среднему уровню. Уровень развития графомоторных навыков обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта в результате проведенной коррекционной работы незначительно улучшился.

Проведенное исследование позволило выявить у обучающихся с нарушениями интеллекта специфические особенности развития графомоторных навыков: нарушение мелкой моторики в большой степени; ограниченность, скованность, несоразмерность движений пальцев рук, при этом движения замедленны, неуклюжи, большие сложности возникают при выполнении действий, требующих переключений движений или быстрой смены поз; недостаточная сформированность тактильно-двигательного восприятия, динамического и пространственного праксиса, а также кинестетической основы двигательного акта; недостаточная сформированность навыков зрительно-двигательной координации.

Выводы. Подводя итоги исследования важно подчеркнуть, что анализ результатов сформированности графомоторных навыков обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта показал специфику. Экспериментально установлено, что нарушения отрицательно сказываются на усвоении обучающимися учебной программы и приводят к возникновению негативного отношения к учебе. Кроме общих, характерных особенностей у обучающихся с нарушениями интеллекта выявлены индивидуальные недостатки. Такой факт способствует составлению обоснованного маршрута развития и осуществлению индивидуальной коррекции.

Заключение. Проведённое экспериментальное исследование графомоторных навыков у обучающихся объясняются особенностями их учебной деятельности: обучающимся свойственны неумение соблюдать последовательность выполнения заданий на уроке и анализировать, а также недостаточная целенаправленность действий, неумение себя контролировать, выявлять и исправлять допускаемые ошибки. Такие трудности влияют на уровень обучения и социальной адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ВYGOTСКИЙ, Л.С. *Педагогическая психология*. М., 1991.
2. КИНАШ, Е.А. *Подготовка к письму детей с отклонениями в развитии: метод. пособие для педагога*. М.: ПАРАДИГМА, 2010. 80 с.
3. МАЛЕВА, З.П. Сравнительное исследование проявления агрессии у детей с нарушениями зрения в инклюзивных группах. Comparative study of the manifestation of aggression in children with visual impairments in inclusive groups. Шт: *Revista Psihologie*. Vol, 40, nr. 1, 2022. ISSN E 2537-6276, ISSN P 1857-2502.
4. МАЛЕВА, З.П. Влияние сформированности пространственно-зрительного гнозиса на усвоение ребенком письменной речи. В: *Конференциум АСОУ [Электронный ресурс]: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций*. Вып. 2. Под ред. А.А. Лубского. Электрон. дан. (7 Мб). Москва: АСОУ, 2022. ISSN 2782-6082. С. 597-604.
5. МАЛЕВА, З.П. Ориентировка на плоскости листа как фактор профилактики нарушений письменной речи слепых и слабовидящих обучающихся. В: *Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании. Сборник научных статей VI международной научно-практической конференции*. Под научной редакцией Е.В. Карповой. Ярославль - Минск, 2022. С. 220-224.

20 DE ANI DE INOVAȚII, CERCETĂRI ȘI PARADIGME ALE RECUPERĂRII COPIILOR CU DIFICULTĂȚI SEVERE DE ÎNVĂȚARE ÎN COMPLEXUL EDUCAȚIONAL CU ÎNVĂȚĂMÂNT SPECIAL „ORFEU”

*Oleg Ababii, dr.,
director general CEÎS ”Orfeu”*

20 YEARS OF INNOVATIONS, RESEARCH AND PARADIGMS OF THE RECOVERY OF CHILDREN WITH SEVERE LEARNING DIFFICULTIES IN THE „ORFEU” SPECIAL EDUCATIONAL COMPLEX

*Oleg Ababii, PhD,
director, CEÎS ”Orfeu”
ORCID: 0009-0003-9364-4349
orfeu@list.ru*

CZU: 376.36

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p228-233

Abstract. The article presents the impact of the founding impulse, obtaining the legislative framework, school and social inclusion, scientific elaborations in 20 years of activity of the Educational Complex with special education „Orfeu”, the effectiveness of the recovery of children with severe learning difficulties (CDSÎ) in a complex educational institution, based on the concept of safe continuity between early detection, preschool education, primary and secondary classes and social inclusion. another indication of the recovery resides in the implementation of the CDSÎ dynamic research model in CEÎS „Orfeu.

Keywords: educational complex for children with severe learning disabilities, recovery, the psycho-pedagogical model of recovery, the research model of the progressive dynamics, Alternative Curative Pedagogy.

„...Numai acela va înțelege ce este un domeniu, care îi va fi sacrificat o parte din sine, care va fi luptat pentru a salva și a suferit pentru a-l înfrumuseța. Atunci se va ivi în el dragostea pentru domeniu. Un domeniu nu este suma intereselor. Aceasta este greșeala. El este suma jertfelor...” (Antoine de Saint-Exupery)

Impulsul pentru a crea o instituție de tip nou - Complex Educațional - a provenit din necesitatea imperativă a timpului: creșterea numărului de copii cu deficiențe mentale, inclusiv severe, multiple și asociate (TSA-autism, sindrom DOWN, invaliditate de gradul I etc.), care nu puteau fi cuprinși de educație, fiind etichetați ca „inapți pentru instruire”. Fiind diagnosticați astfel, ei nimereau, în cele mai bune cazuri, în instituțiile de asistență socială și îngrijire, alții erau izolați de societate, fiind pur și simplu ținuți în case. Ei au fost încadrați în educația recuperatorie, numită pe atunci „un model nou pentru copiii cu handicap mental” în Scrisoarea Ministerului Învățământului al Republicii Moldova, semnată de viceministrul acad. Nicolae Bucun [2, p.187]. Astfel, prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova [2, p.153], Decizia Consiliului Municipal Chișinău [2, p.155], a fost fondat Complexul Educațional „Orfeu”, unica instituție de acest fel acceptată la nivel de stat. În spațiul CSI și European, dacă privim comparativ lucrurile, în 2002 încă nu erau înființate asemenea modele destinate copiilor cu deficiențe mentale severe.

N. Bucun și A. Racu au evidențiat principiile recuperării de calitate, ce țin de cuprinderea timpurie, depistarea precoce, educația specială preșcolară și efectele direct proporționale ale recuperării. Cu cât mai devreme depistăm deficiența organică mentală și începem educația

recuperatorie, cu atât mai vizibile vor fi rezultatele. Acest concept a servit drept temei pentru fondarea instituției de tip complex educațional, în care erau prevăzute recuperarea educațională preșcolară, școlară, pregătirea (orientarea) preprofesională și incluziunea socială, idee argumentată științific prin cercetări bazate pe analize comparative a dinamicii progrediente a copiilor cu deficiențe mentale severe pe parcursul a multor ani, inclusiv susținerea tezei de doctor în științe ale educației.

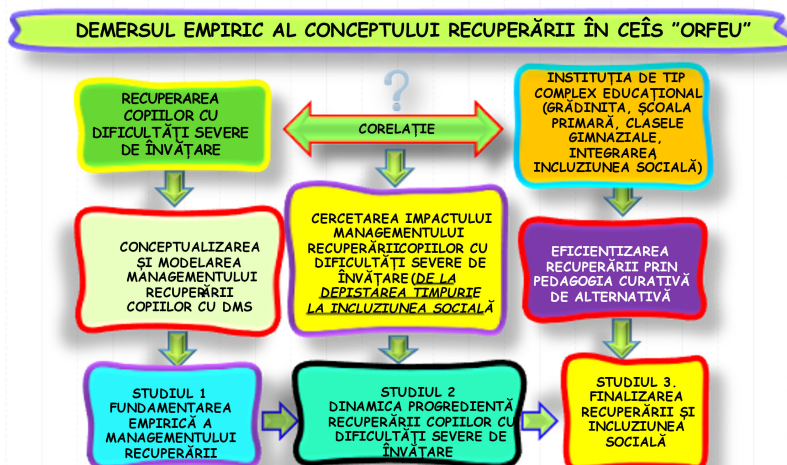


Figura 1. Demersul empiric al conceptului recuperării în CEÎS „Orfeu”

Impactul incluziunii școlare și sociale și al educației pentru recuperare în CEÎS „Orfeu” a permis redirecționarea pe parcursul ultimilor ani a 32 CDSÎ în școli, gimnazii, licee. Circa 176 de absolvenți cu DSÎ (clasele IX, dintre ei 100 de absolvenți ai claselor de preprofesionalizare (anii I, II) au beneficiat de Adeverințe de competențe profesionale în învățământul special și sunt cuprinși cu succes în incluziunea socială.

Un alt indice al influențelor pozitive ale recuperării asupra CDSÎ sunt performanțele acestora în viața și incluziunea socială. Ele sunt exprimate prin rezultatele obținute de către elevii din orchestra școlară „Orfeu”, orchestra de fanfară, expoziția permanentă a lucrărilor terapiei prin artă, cercurilor sportive, prin distincțiile obținute la diferite festivaluri incluzive, foruri naționale și internaționale, lucrările colective ale absolvenților. Desigur, totul se datorează echipei de psihopedagogi speciali din toate subdiviziunile Complexului Educațional, printre care se regăsesc trei doctori în pedagogie, cinci cu gradul didactic superior, șapte cu gradul didactic 1 și treisprezece cu gradul didactic 2, fiind personalități notorii pentru psihopedagogia specială practică, precum: S. Mîrzenco, I. Tariță, I. Avram, (manageri); A. Danii, E. Zubenschi, A. Boțan, T. Ababii, E. Matcaș, S. Beșelea, A. Purice, V. Pihilă, L. Milicenco etc.

În această ordine de idei, în baza multor demersuri, a devenit posibilă organizarea în baza CEÎS „Orfeu” a Cursului Internațional de instruire postuniversitară a cadrelor pe parcursul a cinci ani cu participarea profesorilor-experti în psihopedagogia specială ai Universităților din Kassel (Germania), Moscova, Sankt-Petersburg (Federația Rusă), Dornah (Elveția), Harkiv (Ucraina), accentual principal fiind recuperarea de calitate a CDSÎ prin tehnologiile moderne ale Pedagogiei curative de alternativă, orientată spre dezvoltarea sănătoasă și armonioasă a gândirii, simțirii, voinței copilului văzut ca individualitate în formare, prin crearea posibilității de afirmare a forțelor interne; asigurarea continuității recuperării de la depistarea timpurie la educația preșcolară, la clasele primare și gimnaziale până la incluziunea socială; crearea unui înveliș protector prin ambianța în care se desfășoară activitățile, prin oferirea unui mod de viață sănătos și prin modelul demn de urmat al psihopedagogului; realizarea unei siguranțe interioare prin valorificarea obiceiurilor, valorilor tradiționale, ritmului zilei, săptămânii, lunii, anului;

realizarea unui mediu de activități stimulatoare ce pornește de la nivelul realității imediate; oferirea de modele comportamentale și de gândire, pe care copiii să le poată imita pe baza motivației interioare, în funcție de stadiul de dezvoltare la care se află; încurajarea cunoașterii, prin crearea de situații pedagogice inedite și trezirea sentimentelor de iubire și respect pentru om și mediu. În baza acestui Curs Internațional de instruire, a fost elaborat Modelul cercetării dinamicii progrediente a CDSÎ.

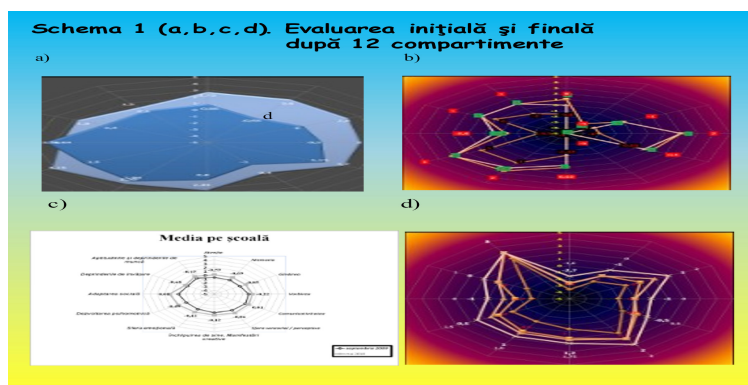


Figura 2. Analiza comparativă a Modelului cercetării dinamicii progrediente CDSÎ [2, p.112]

În Republica Moldova, în această perioadă, au fost organizate mai multe Conferințe Internaționale pentru susținerea copiilor cu deficiențe mentale severe și a primei instituții de tip Complex Educațional „Orfeu”, care și-a asumat această sarcină și a dezvoltat oferte care au fost menționate în documente Internaționale și Hotărâri ale Guvernului Republicii Moldova:

1. În raportul cu privire la situația actuală a dezvoltării învățământului pentru elevii de risc și cei cu dizabilități în Republica Moldova, publicat de Centrul de Cooperare Economică cu țările nonmembre și Centrul pentru Cercetări în domeniul Educației și Inovațiilor ale Organizației de Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE), cu referință la Proiectele-pilot de incluziune și integrare, au fost menționate următoarele: „În Republica Moldova există deja *un exemplu de integrare*, particular în cadrul educației speciale, la *Complexul „ORFEU”*, care a fost creat în conformitate cu Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 511 din aprilie 2003. Acest Centru este destinat pentru copiii diagnosticați cu retard mental moderat sau sever. Înainte de a fi plasați în acest Centru, copiii erau izolați, aflându-se în instituții speciale pentru invalizi sau la domiciliu. Procesul de instruire este realizat în conformitate cu programele experimentale de studii, aprobate de Ministerul Educației și în conformitate cu programele individuale, elaborate în colaborare cu serviciul medico-psihopedagogic. Ambele au fost elaborate în conformitate cu capacitățile copiilor” [9, p.12].

2. În Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației inclusive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020, publicat la 15.07.2011 în Monitorul Oficial, nr.114-116, art. nr. 589 și Programul de dezvoltare a educației inclusive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020, în paragraful 25 se menționa: „Pe parcursul ultimilor ani, în Republica Moldova au fost promovate unele inițiative de soluționare a problemelor copiilor și tinerilor cu risc de excludere educațională și social (... Complexul „Orfeu” etc.), în cadrul cărora au fost create modele de educație incluzivă. Au fost elaborate programe adaptate la potențialul copilului cu diverse probleme de sănătate, dezvoltare, educație etc., au fost organizate cursuri de formare pentru cadrele didactice, au fost diseminate practicile pozitive în asistența psihopedagogică a copiilor cu dizabilități” etc. [10, art.25].

Astfel, a apărut necesitatea unor noi abordări, care au adus noi impulsuri pentru eficientizarea activității de recuperare, care au condus la conceptualizarea managementului recuperării CDSÎ [11, p.31].

Modelul psihopedagogic al recuperării al CDSÎ prevede pentru o recuperare de calitate în *mai multe etape*: determinarea stării de recuperare a CDSÎ în instituție; definirea obiectivelor generale ale recuperării și planificarea acestui proces; stabilirea strategiei de recuperare; implementarea acțiunilor concrete de recuperare; monitorizarea proceselor recuperării; evaluarea rezultatelor recuperării; definitivarea deciziei cu referire la dinamica rezultatelor recuperării

Realizarea acestor acțiuni demonstrează potențialul de dezvoltare, deschide posibilitatea de incluziune socială a CDSÎ. Aceste acțiuni se realizează în diferite etape, având diferite conținuturi cu scop general de a pregăti CDSÎ pentru incluziune și integrare socială.

Unul din motivele conducătoare ale epocii contemporane este conceptul de capacitate de evoluție a fiecărui om. Cursul vieții oamenilor cu handicap subliniază acest concept într-un mod impresionant. Mulți pași de evoluție se pot parcurge numai luptând cu mari rezistențe, dar în mod cât se poate de consecvent și cu inițiativă. Pentru a-și ocupa locul ce li se cuvine în viață, ei au nevoie de ajutorul celor din jur: al părinților și al rudelor, al învățătorilor și al terapeuților, al comunităților pe care noi le construim împreună cu ei și nu în ultimul rând, al instituțiilor statului și a societății.

N. Bucun, A. Racu, N. Andronache, A. Danii, M. Ciubară, ș.a. sunt de părerea că „*în cazul elevilor cu handicapuri severe sau polihandicapuri (elevi cu handicap mental profund, cu deficiențe senzoriale și fizice) se propune școlarizarea în instituții separate, unde vor fi instruiți conform unui curriculum propriu*” [1]. Valorificarea managementului, organizarea recuperării copiilor cu DSÎ prin diferite modele, inclusiv alternative, a devenit o condiție indispensabilă a societății, contribuind direct la eficientizarea activității instituțiilor de învățământ speciale și auxiliare [2].

„*Învățământul special este mult mai adecvat pentru copiii cu dizabilități severe decât cel de masă*”, arată un studiu realizat de Departamentul de Psihopedagogie Specială din cadrul Facultății de Psihologie a Universității Babeș-Bolyai, România. Studiul lui A. Roșan relevă că integrarea copiilor cu dizabilități în învățământul de masă este bine să se facă în măsura în care este posibil [8].

În Republica Moldova s-a acumulat o anumită experiență de lucru cu copiii care au fost integrați în medii educaționale împreună cu semenii lor fără deficiențe, dar pentru a constitui un management recuperatoriu de calitate a CDSÎ e strict necesar de a lua în evidență structura și complexitatea deficiențelor, teoriile dezvoltării CDSÎ, standardele internaționale pentru acest proces, factorii care influențează acest proces, să înceapă chiar de la vârstă fragedă, ca, prin asigurarea asistenței de rigoare, să facă față realităților școlare [2].

Aceste realități scot în evidență *conținutul activităților recuperatorii, care sunt elaborate în baza Pedagogiei Curative*, respectându-se principiul: copilul este o unitate de voință - simțire - gândire.

Elaborând conținuturile și metodologia de aplicare a activităților manageriale de recuperare, s-a prevăzut abordarea sistemică a procesului de recuperare în vederea asigurării continuității în cadrul aceluiași ciclu curricular recuperatoriu, al interdependenței dintre disciplinele școlare și categoriile de activități din învățământul preșcolar și al deschiderii spre folosirea modulelor opționale de instruire, formele principale de realizare a procesului educației și recuperare în grădiniță fiind jocul liber, jocul ritmic, jocul de degete, jocul cu roluri, jocul în aer liber, basmul; pentru copiii de până la 7 ani, în timpul jocurilor și al activităților desfășurate, se pune un accent deosebit pe formarea deprinderilor de socializare; iar pentru copiii de 6-7 ani – pe pregătirea pentru incluziunea școlară; jocul, ca activitate de bază, se organizează pentru a influența întreaga conduită și a prefigura personalitatea în plină formare. Organizarea spațiului sălii de grupă în centre de interes de tipul „magazinul”, „camera păpușilor”, „ferma de animale”, „personaje din povești”, „construcții” etc. conduce la o desfășurare reușită a activităților alese de copii; *jocul liber*, care este ales de fiecare copil în funcție de fantezia proprie; *jocul*

ritmic, care înglobează educarea limbajului, cunoașterea mediului, activități matematice, educație fizică, muzică, educație civică; *jocul de degete*, care include, la fel, educarea limbajului, cunoașterea mediului, activități matematice, muzica; *jocul cu roluri*, care pune copilul în situația de a se transpune într-un rol ales din propria inițiativă sau sugerat de educatoare, individual sau în grup; *jocul cu roluri* însumează educarea limbajului, cunoașterea mediului; *basmul sau teatrul de masă și marionete*.

Managementul recuperării în clasele primare și gimnaziale (7-14 ani) prevede includerea unui șir de acțiuni, care dezvoltă sfera afectivă a copiilor, fapt care a permis obținerea performanțelor. Printre ele a fost și prezentarea în premieră a imnului instituției, în care elevii au interpretat vocal, instrumental la fluier, percuție s.a., fiind filmat și un clip video. Au fost înmânate diplome și medalii ale ministerului Educației din România, Festivalurilor Internaționale Incluzive din Coreea, Rusia, Belarus. Copiii devin încrezuți în sine și mândri pentru creația proprie, ceea ce argumentează realizarea unuia dintre principalele obiective ale educației pentru recuperare [2, p.125]. Indicatorii de performanță ai impactului recuperării sunt ilustrați în modelul elaborat de cercetare în dinamică al copiilor cu DSÎ, fapt pentru care „Orfeu” a fost inclus în catalogul internațional al instituțiilor de gen.

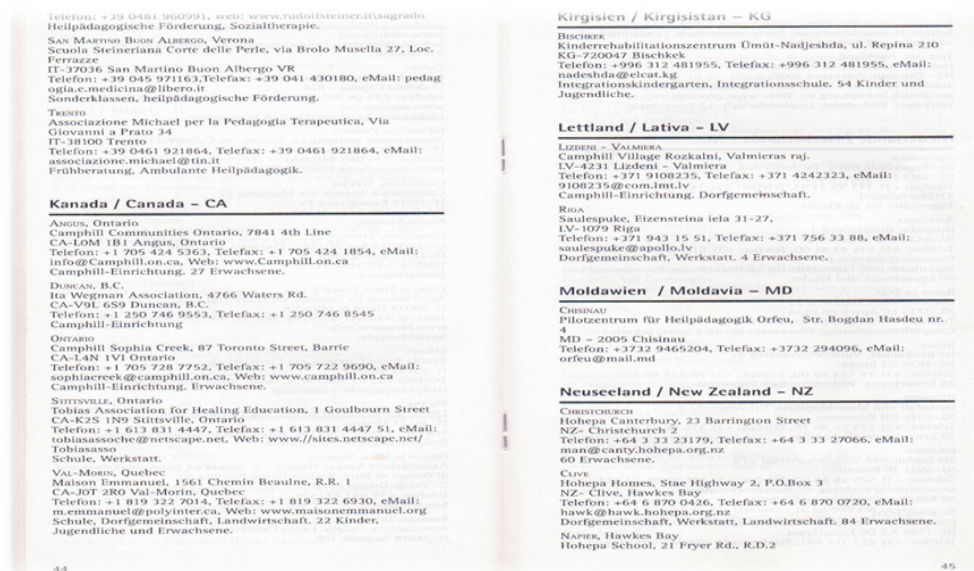


Figura 3. Catalogul Internațional „Konferenz für Heilpädagogic und Sozialtherapie”, Elveția

BIBLIORAFIE

1. Andronache N., Bucun N., Danii A., Racu A., Ababii O., Ciubara M., Bîcu S. Bazele curriculare și standardele învățământului special. Chișinău: Editura „Pontos”, 2002. 72p.
2. Ababii, O. Managementul recuperării copiilor cu deficiențe mentale în instituția de tip complex educațional: teza de doctor în pedagogie, Ch., 2017. 194 p.
3. Ababii, O. Modelarea managementului recuperării copiilor cu deficiențe mentale, inclusiv severe în alternativa de Pedagogie Curativă. În revista științifică a UPS „Ion Creangă” Integrarea socio profesională a tinerilor cu dizabilități. Culegere de articole. ”Pontos”, Chișinău, 2018.
4. Ababii, O. Bucun, N. Condiții de eficientizare a potențialului psiho-social al copiilor cu deficiențe mentale severe” în revista științifică de pedagogie și psihologie „Univers Pedagogic”, Nr 1(57), 2018.
5. Ababii, O. ”Model eficient de management al recuperării copiilor cu deficiențe mentale severe” în revista științifică de pedagogie și psihologie „Univers Pedagogic”, Nr. 1, 2016.
6. Racu A. Istoria psihopedagogiei speciale. Chișinău: Ed. Pontos. 2003. 464 p.
7. Racu A. (coord. șt.). Integrarea persoanelor cu dizabilități: percepții și bariere. Culegere de articole. Chișinău: Pontos, 2014. 104 p.
8. Stanciu, E. ”Studiu UBB: Învățământul special este mai bun pentru copiii cu dizabilități decât cel de masa”, AGERPRES, 2013, <https://www.agerpres.ro/social/2013/12/04/studiu-ubb-invata-mantul-special-este-mai-bun-pentru-copiii-cu-dizabilitati-decat-cel-de-masa-16-56-51>
9. <https://www.oecd.org/countries/moldova/38614255.pdf>
10. <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=339343&lang=1>

INDIVIDUAL AND THERAPEUTIC APPROACH WITH STUDENTS WITH S.E.N. ESTABLISHING AN ACTIVE CONTACT AND INVOLVEMENT IN INTERACTION IN CURATIVE-MOTOR CLASSES (KINETOTHERAPY) WITH ELEMENTS OF PSYCHOLOGY AND SPECIAL PEDAGOGY

Maria Gurcova
Universitatea de Stat din Moldova

ABORDAREA INDIVIDUAL-TERAPEUTICĂ A ELEVILOR CU CES. STABILIREA CONTACTULUI ACTIV ȘI IMPLICAREA ÎN INTERACȚIUNEA CURATIV-MOTRICĂ (KINETOTERAPIE) CU ELEMENTE DE PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ

Maria Gurcova,
State University of Moldova
ORCID ID: 0000-0002-8087-4546
maria.gurcova@gmail.com

CZU: 376:615.825

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p234-240

Rezumat. În acest articol sunt descrise fragmentele de lecții individuale cu copii cu trăsături de dezvoltare ale sferei emoțional-voliționale, precum și instabilitate motrică cunoscută sub denumirea de „stângaci” sau instabilitate motorie cauzată de diagnosticul de autism și tulburare de spectru autist în regim auxiliar. școala nr 6 din Chișinău. Pentru a depăși dificultățile de învățare și adaptare, pentru a stabili contactul cu copiii cu tulburări din spectrul autist (TSA) și pentru a-i implica în interacțiune psiho-corecțională, așa-numita abordare individual-terapeutică (de mediu) care stă la baza activității mele de specialist în reabilitare fizică pentru elevii cu TSA. De asemenea, sunt considerate caracteristicile bidimensionale (spațiu-timp) și nu în ultimul rând caracteristicile emoționale ale mediului terapeutic, precum și conținutul semantic al acestuia. Sunt date exemple, sunt descrise tehnici practice, metode și mijloace de lucru, care sunt utilizate în munca zilnică cu elevii cu TSA în școala auxiliară Nr. 6 din Chișinău, Moldova.

Cuvinte-cheie: autism, tulburare de spectru autist, educație specială, reabilitare fizică, abilități de învățare, adaptare, abordare psiho-corecțională și terapeutică.

Abstract. In the program of the educational curriculum of Republic of Moldova a multidisciplinary team of specialists is working on an individual program of psycho-correctional assistance for each student in auxiliary school No. 6. Not only a speech therapist and a special teacher work with students with ASD, but also a kinesiologist, with physical exercises, where tasks are set to develop motor skills (movements), coordination, balance, auditory attention and perception, speech activation through oral counting or appeals - requests, the development of interaction between children within the framework of the kinesiotherapy lesson, the formation of arbitrary regulation of behavior based on physical exercises, outdoor games, as well as motor tasks that will solve not only important physical, but also psychological developmental tasks.

The purpose of the study at this stage was to study the features of the influence of the environmental (therapeutic) environment on the development of psychomotor and communication skills in children with autistic disorder. The objective of this study is to conduct a comparative analysis of the characteristics of the psychomotor skills of children with autistic disorders and children with developmental disabilities.

The results obtained in individual lessons become sustainable and extend to other situations, places, people interacting with the student. A student who has established contact in a physical lesson will now more easily interact with a speech therapist or special teacher and in order to provide psycho-corrective work with a child with autism, we are specialists, we understand that creating a therapeutic environment is the key to success.

Keywords: autism, autistic spectrum disorder, special education, physical rehabilitation, learning abilities, adaptation, psycho-correctional and therapeutic approach.

Children with developmental disorders of a psychological nature, for various reasons, experience difficulties in adapting to a new situation, difficulties in establishing contact with a stranger, inclusion (participation) in a proposed game or motor task. This may occur due to a primary disorder of the development of the emotional-volitional sphere, which are the main symptoms of autism spectrum disorders, where not only communication and interaction are impaired, but also the „inclusion or get involved” in the performance of activities. In all cases, these features of adaptation and interaction with others are an obstacle to being successfully integrated into the educational space, whether it is a kindergarten, school or development center.

In some cases, the causes of these difficulties in performing activities may be caused by fears of a different nature (children may be afraid of the unfamiliar, to do something wrong, hear a reproach, or they may be afraid of certain things - loud sounds, light sensations, as well as inventory, for example, colorful balls. In other cases, the child does not show interest in the tasks and games offered to him, and the level of development of voluntary regulation of behavior does not allow him to focus on what does not arouse his interest.

Only after well planned special work on the adaptation of the child in the classroom, it is possible to create such a comfortable situation for his learning, in which he will be able to overcome his fear (uncertainty, shyness) and fully „get involved” in the motor and dynamic game and the performance of various learning activities. In search of such an interest that could form the basis of the lessons, we should create learning situations in which a child with autism and ASD can help in adaptation, as well as in development in general.

Psychological and pedagogical support for children with ASD is a modern and open concept, which is always constantly at the stage of development and development of the basic principles and provisions for creating conditions for comprehensive medical and psychological and pedagogical support aimed at the harmonious development and functioning (adaptation) of children with ASD into society. Various specialists are presented at the school nr.6 in Chisinau 6: psychologist, psycho pedagogues, speech therapists, specialists in adaptive physical education, etc., with whom contact is established for the whole academic year.

A large number of the children that are enrolled in the first grade of our school (auxiliary school nr.6), and even older children, experience difficulties in adaptation, in establishing contact with peers and adults, in engaging in common games and individual lessons. During the year, the child communicates not only with the class teacher and speech therapist, but also with the kinetotherapist, who, in turn, offers him interaction in a form that corresponds to the current state and level of physical development of the child. Gradually, as he adapts to school, the program of classes expands, new classes and new specialists are added, with whom the child learns to build relationships - all this prepares him for an independent life and integration into society.

The program of group classes with students with autism at auxiliary school nr.6 in Chisinau includes a physical lesson, where the following tasks are pursued and set:

- 1) development of coordination.
- 2) synchronization of movements, auditory attention and perception.
- 3) activation of speech by voicing requests and desires.
- 4) development of interaction between children in the framework of mobile and coordination games.
- 5) the formation of arbitrary regulation of behavior based on corrective gymnastics.

During individual communication, many children can be offered completely different outdoor games or motor tasks that will not interest other children in the group, but it is for this child that they will be able to solve important developmental tasks. *So what is a therapeutic environment, and what is meant by an environment approach to teaching students with autism and special educational needs?*

Environmental approach, in its sense, allows for each child to build a sequence of gradually becoming more complex therapeutic environments, for the development of each of which he needs to form regulatory mechanisms and master new ways of his own behavior. Under the therapeutic environment, we mean organized stable spatio-temporal, emotional and social relationships formed by people to create certain meanings [1, p. 27]. Let's briefly take a look at three types of therapeutic environments that play a significant role in achieving results.

1. Comfortable, stressful and developing environments

Describing the environment, we note how much effort the child needs to make in order to adapt to it and begin to act effectively. We understand that for the majority of children with autistic disorder who have difficulties in adapting, a comfortable environment is a house with familiar toys and furniture, colors of wall surfaces. To the surprise of others, more interesting, in their opinion, things, such as going to a circus or a new toy store, do not bring pleasure to the child, but cause fear, reluctance to go: an unknown, insufficiently mastered environment is stressful, the child does not know how to lead themselves in a new situation, what to expect from others, is constantly in tension, which at any moment can result in hysteria, unmotivated aggression.

School is initially and in the first place a stressful environment for many children, since emotions of fear and uncertainty, as well as insecurity, lead to outbreaks of aggression, constant protest to be in class and do something. And students are recruited by more than 8 students, which tells us how important it is and how to get out of a stressful environment and adapt to new conditions, which then become comfortable for a student with autism and ASD.

Between these polar options (comfortable and stressful environment) there are many environments that the child has not yet mastered enough, but which he can master with some support from an adult. When this happens, the child takes a step in development, and it becomes possible to set a new task, to master a more complex environment.

So, after several months of classes in the kinetherapy room (a certain special equipped room), the student feels confident here, begins to take part in physical activities, work on simulators, walk along the sensory path, study the „busy board”. Thus, the result of physical activity is achieved, which leads to an improvement not only in physical development, but also in the psycho-emotional state of the student. Gradually, the tasks for a student with an autistic disorder become more complicated, for example, involvement in a group form of classes, where contact is established with a peer and a therapist who helps them to adapt and learn new material.

Thus, mastering more and more complex environments, the child forms his own mechanisms for regulating behavior in different conditions, as well as his subordination to the rules and requirements of society. This requires a certain level of tension, but without this there is no development, and a child+ striving for comfort will endlessly engage in what he has been able to do for a long time, not trying to move further.

Modeling an environment adequate for each stage of work with a child, we consider two blocks of such characteristics, the first is spatio-temporal and the second - emotional. In addition, when interacting with a child, it is important to understand and fill with meanings the process of emerging interaction: what meaning the child puts into the unfolding events, what interests him, attracts him in the situation of communication.

Spatio-temporal characteristics of the environment

Many people who talk about building an environment for working with a child have in mind exactly this block of characteristics: the size of the room, the equipment with furniture and equipment for classes, the color of the walls, the presence of windows, etc. Indeed, for a child, this can be very important. When planning a lesson, a specialist must foresee everything that can frighten a child in the room, and what, on the contrary, will interest him. In some cases, it

is not fear that hinders participation in the lesson, but, on the contrary, an increased interest in the subject, overshadowing all other objects and events.

A specialist who knows about the specific interests and preferences of the child can select instruments with an attractive image especially for him and, without even entering the hall, roughly explain what awaits him. Examination and observation of a student with autism and ASD gives not only a general picture of „does/does not”, but also allows him to find out what he likes, what he gravitates towards, etc.

The following examples of work and the described psycho correctional techniques illustrate the possibilities of specialists in working with children diagnosed with autism and ASD.

Example: *5-year-old Platon K.* was engaged in a group of normally (typically) developing children in the group. The boy is happy to go to kindergarten, but does not participate in group classes. He built his circle of exercises and activities, where there was always one movement: look at the hand, make the sounds of a flying rocket or plane, then jump in place waving his arms. In other words, stereotypical behavior is evident. Constantly repetitive movements do not allow him to focus on something new. I watched him, and tried to redirect his interest to other exercises that he coped with, since his intellectual abilities are well developed, due to the constant individual work of specialists.

Before the start of the lesson, I began to specially create a ritual of some rules, then the obligatory voicing of desires and needs. The influence of the „Request - Answer” exercise led to his new opportunities for communication, and also began to develop a *sense of need* in him. Feeling *the need* is the key to perform the activity, especially in the case of autism, where the development of praxis (the skill of performing activities) depends on oral (social), and then internal speech for the implementation of motor acts, as a result of which motor exercises receive speech content and acquire the meaning or sense. *The need, along with the motive, plays a major role in the performance of the activity.* [2, p. 199].

If we do not forget about such an influence (both positive and negative), then a simple preparation for the lesson - the spatial organization of the room - can help overcome many behavioral problems, organize the child's attention and stimulate his activity in the lesson.

The interaction of a specialist with a student with autism is a process that unfolds over time. Accordingly, the environment in which this interaction takes place does not remain constant, but changes along with ongoing events. The specialist and the child move in space, transfer simulators from place to place, get new items that they have not previously worked with or used in class.

The speed of movement and events can be very different: one child needs to be given enough time to notice the appearance of an object and react to this event, for another it is important that one event immediately replaces another, and the rapid pace of the lesson does not let him get bored. Thus, the temporary organization of the environment can influence the state of the child, his readiness and ability to participate in events, and as a result, the development of a response.

Example: *In a group of students aged 9-10 years with a severe form of autistic disorder,* the main task of a specialist in physical education was to include children in the performance of physical exercises, motor tasks, as well as the formulation of the concepts of „*laterality*” and the study of directions: *up, down, left, right*, and as well as stimulating their directed activity. Among the existing problems, low indicators of physical activity and reaction speed, as well as extremely limited motor and speech capabilities, came to the fore: the students did not use speech and almost did not make arbitrary movements with their hands.

Gradually, the students chose their place in the kinetherapy room, some near the exercise bike, some near the step, or just on the mattress. Most often, they chose a place where there

were simulators for a cyclic type of exercise. At each lesson, the specialist changed the location of the simulators, which did not subsequently cause any discomfort among the students.

Then the use of verbal instructions and be sure to timer, with sound. For students with autistic disorder, it is important to set a task in which there is a so-called. „the end”, in the form of a call or just vibration of the phone. These techniques helped students to gradually expand their physical capabilities when performing motor activities.

Results: By the end of the first half of the year of study at the auxiliary school, the students who attended the classes, according to the schedule, began not only to recognize the specialist, to rejoice at his appearance, they tried to go to the kinetotherapy room on their own or with the help. At the lesson, the children became significantly involved, focused and followed the events, performed and imitated exercises with and without objects, the main achievement is that in addition to mechanically memorizing the sequence of physical exercises, they learned to perform them counting.

Example: *In the group of children 7-8 years old with autism spectrum disorder, attention deficit and hyperactivity, physical activity was also carried out according to the school schedule. Children used speech to communicate, actively moved around the room, but often could not sit still for more than a few minutes. Difficulties in following the instructions were noted: although the children understood speech and could perform the appropriate action, they did not do it when necessary.*

The main task for me as a specialist was the formation of an arbitrary regulation of the behavior of students. Therefore, instead of the planned 45 minutes, the lesson lasted only „quality” 20 or even 15 minutes. During this time, 8-9 exercises and motor tasks were offered. The trainers were used for less than a minute. It was mandatory to introduce „question (request) - answer” into the lesson. An appeal (full and incomplete) was necessarily worked out, where balls of different colors and baskets were the object of desire.

The student turned to the specialist: „Maria, please give me red balloons!”. If the form of address was formulated clearly and without unnecessary stereotypical movements, then the desired was given to the student. If, however, there were difficulties in formulating, due to inattention, unwillingness to pronounce the words, balls were not given out.

Results: For more than six months, it was possible to increase the time of the student’s physical activity. It was possible to increase the concentration and involvement in the process of the lesson, increase the concentration of attention, complicate the didactic games, which served as an indicator of the development of the possibilities for regulating behavior. The events offered to children in the lesson occur in a certain sequence, and it can be very important for a child how predictable and understandable this sequence is. It is difficult to adapt to changes, new exercises and tasks were perceived with hostility, but over time, one could notice how the students, gradually assimilating this order, become more confident, the anxiety caused by the unknown decreases, and in the motor tasks for which the child was able to prepare, he participates more successfully and effectively.

In some cases, it is advisable, on the contrary, to change the order of games, helping the child adapt to new conditions, focusing on verbal instructions or a picture lesson plan. Such a task can be set if the child is already adapted to a permanent environment, is familiar with the games offered to him and is ready for some changes.

Emotional characteristics of the environment

Many of us have noticed that in one company we are comfortable - it is calm and fun, everyone supports each other, attentive to everyone. And with other people, you expect an unkind joke, a sharp shout in advance, others will not notice that someone is in a bad mood, and instead of the necessary support, they will insist that he do something that does not arouse his interest.

Nevertheless, for various reasons, one has to find oneself in such environments, for example, if a school offers such relationships. It is not obvious to everyone that it is important for a child not only what attitude an adult demonstrates towards him personally, but also what kind of atmosphere reigns in the group, how he communicates with other children and their parents.

Example: *Aleksey R*, tried to attend group physical classes for 8 years. The boy loved physical activity, went to the kinetotherapy room with pleasure, at the first individual meeting he made a good impression and was enrolled in a group of children who had been attending classes for some time.

However, already in the first group lesson, the boy could not participate: when he saw his classmate, who once offended him, raised a cry, hid in a corner and decided to join the educational process until the end of the lesson. In the second lesson, he stood on a red mattress and chose his place in the hall as a refuge. The resorted quickly tried to imitate movements and exercises and ran back to the mat. He was very tense, his movements were constrained and often incorrect. Many children, even those who have pronounced interaction difficulties and, at first glance, do not pay attention to others (there is an erroneous opinion that they “do not want to communicate”), nevertheless, they are very sensitive to the emotional state of another person [3, p. 67].

Therefore, it is very important, when communicating with a child, not to pretend, not to demonstrate those feelings that the specialist does not actually experience. Sometimes the emotional state of a specialist prevents the child from enjoying his favorite „shaking” simulator. The treadmill is loud and the students on it make loud sonic vibrations. They like that the whole body shakes, there are also switching speeds, fast-slow modes, and most importantly, the sound of pressing a button. If the specialist feels that he is in a nervous state, then in this case it is better to abandon the exercise on this simulator so as not to create in the child a sensation of perception that is difficult for him. A child will be much more pleased to participate and more easily engage in physical activities and interact with an adult with whom he is “on the same wavelength”, if there is nothing that can emotionally shake his calmness or habitual state.

Organizing the therapeutic environment, specialists constantly remember the importance of its emotional characteristics. This allows you to offer the child different types of emotional relationships, thanks to which it is possible to influence the emotional state and behavior of the child, to develop interaction with him.

Significance and semantic content of the environment

It seems to us very important not only the conditions under which teachers organize interaction with the child, but also what kind of activity they are offered, whether it is interesting for the child, what meaning he puts into his own activity. We also consider the activity that takes place in one or another spatio-temporal context as a component of the therapeutic environment.

The key word for the subsequent description will be the word “interest or need”. Of course, by forming a goal-oriented behavior in a child, and subsequently learning motivation, specialists strive to ensure that he learns to do not only what he wants, but also what he needs (the mechanism by which this happens is that the child understands that , why it is necessary not for others, but for himself).

Starting work with a child, it is necessary to find out from those who know him well (parents or specialists who have already conducted classes with him) what the child likes, what colors he prefers, what cartoon he watched recently and enjoyed it. Using this already pre-formed interest, the specialist gets the opportunity to offer the child an activity that will attract him more quickly than other activities that are not related to his experience and interests.

The degree of structured environment

To establish relationships, it is also important how an adult behaves - whether he requires the child to complete tasks and obey the rules, whether he allows him to do whatever he pleases,

whether he offers a game or waits for initiative from the child, etc. Recall that in order to establish contact and the appearance of the first forms of interaction with the student, it is necessary to provide him with a comfortable environment.

It is an erroneous opinion that all children are comfortable in an environment in which they are free to do whatever they want, without meeting any prohibitions or disapproval. For a child living in constant anxiety (“what if mom leaves and never comes back?”, “behind this door where I never looked, there must be something dangerous”), external control and planning of all time by someone else turns out to be a salvation. Such children feel at ease when they are told what to do, where to go, what to wear. On the contrary, faced with a choice (“do you want a red or green ball?”), they cannot choose, but, having finally decided, they continue to worry.

When offering a child a style of interaction, the specialist focuses on what the child needs to feel confident and calm. As a rule, the solution is some optimal ratio of freedom and restrictions, especially since subsequently the task of mastering a new type of relationship (a child who knows how to act in a free situation, we will teach to live in a system of rules, and waiting for instructions and hints - decide what to do on your own).

Conclusion

As many years of experience show, the creation of a therapeutic environment that is adequate to the state of the child, the opportunities he has for inclusion in interaction and adaptation, allows you to establish contact even in the most difficult cases, when it seems that the child stubbornly avoids the company of other people, and communication with them is unbearable for him.

After some time (sometimes very long, and sometimes unexpectedly short), we suddenly notice the interested look of a child who used to sit with his hands over his ears and turned away to the wall. If before he glanced at an adult to appreciate, how dangerous it is to be in the same room with him, now it is precisely an interest that will later develop into a desire to join the game.

While not yet turning on outwardly, without making any directed actions or movements, the child, nevertheless, begins to emotionally react to the actions of a specialist, he looks at an adult with joy and is ready to go through a few unpleasant seconds (now he even knows how to reduce discomfort) for the sake of communication and sharing positive emotions with a partner.

Sometimes a child who has not previously responded to an adult’s attempts to attention, shows that his presence and his actions are really important, and he appreciates them. To do this, you have to stop and let the child realize, for example, that the scattered balls around the hall have been removed, - the child turns to the adult and demonstrates his surprise at the unexpected order in the office.

When meeting students in the school corridor or in the classroom, the students follow me and stop, drawing attention to themselves, and sometimes the phrase uttered by the student: „Take me, please to your class!” gives the specialist the realization that he serves his work faithfully.

BIBLIOGRAPHY

1. BONDARI, TATIANA, ZAHAROVA, IRINA. *Getting children with emotional and volitional disruptions ready for school: from individual exercises to studying in class*. Moscow: Terevinf, 2012. 280 p. ISBN 9785421206026
2. ANTIBOR L., GURCOVA M. Performance of activities by children with autism. In: *Applied psychology from the perspective of contemporary society approaches: materials of national scientific conference with international participation*, 3 december, 2021. State University of Moldova. Chisinau: Primex-Com, 2021, pp. 196-203. ISBN 978-9975-159-01-2.
3. BAYENSKAYA, ELENA, NIKOLSKAYA, OLGA, LIBLING, MARIA. *Autistic child. Ways of support*. Moscow: Terevinf, 2014. 288 p. ISBN 978-5-4212-0186-1

IMPORTANȚA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ÎN ADAPTAREA SCOLARĂ A COPILULUI CU CES

*Miluta Ursu, drd.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

THE IMPORTANCE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE SCHOOL ADAPTATION OF THE CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*Miluța Ursu, PhD student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chișinău
ORCID:0000-0002-6473-9176
ursu_miluta@yahoo.com*

CZU: 376:159.942

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p241-245

Abstract. Emotional intelligence: man's ability to motivate himself and persevere in the face of frustrations; to control one's impulses and delay gratification; to regulate his moods and prevent troubles from clouding his thinking; to be persistent and to hope. To cope with emotional stress we need to develop our emotional skills. Modern life today has created emotional challenges that are increasingly difficult to manage. Due to the general development of the child, the diversification of relations with the environment, his inner life supports new psychic dimensions. The child possesses a diversity of emotions and feelings, the progressive manifestation of which is largely due to the transition from the plan of the restricted group of the family to the collectivity. The child's mental reactions to everything that is new in his life also implies emotional involvement, which manifests itself through different reactions at different times. The ambiguity of situations causes him anxiety, which explains the rapid transition from one affective state to another. Affective processes are closely related to motivation: emotions are conditioned by motives, but in turn some of the acquired motives were originally emotions.

Keywords: motivation, emotion, emotional intelligence, aptitude, ability.

Conceptualizarea inteligenței emoționale a apărut relativ recent în discuțiile cercetătorilor. Însă inteligența emoțională a fost cercetată cu mult timp înainte, dar sub alte denumiri. În anii '20, Edward Thorndike prezenta un concept numit de el „inteligență socială”. După o perioadă de timp, David Wechsler, unul dintre părinții testelor de IQ, atestă importanța „factorilor emoționali” [21, p.15].

În anii '40, Wechsler pune un mare accent pe capacitățile „afective”, pe „inteligența socială și emoțională”, care, conform lui, este importantă în formarea unei imagini complete. El își susține ideile într-un ziar mai puțin amintit, fiind un susținător al includerii „aspectelor non-intelectuale ale inteligenței generale” în toate măsurătorile complete. Datorită faptului că acești factori nu s-au bucurat de importanța cuvenită la momentul respective, nu au fost „incluși în testele IQ ale lui Wechsler” [21, p. 15].

În 1948, R. W. Leeper, un alt cercetător american, a susținut ideea, „gândului emoțional”, considerându-se că avea o contribuție la „gândul logic”. În ultimii 30 de ani, un număr restrâns de psihologi au continuat pe acest trend. O excepție de la regulă a făcut-o Albert Ellis în 1955, aceasta fiind cunoscută sub numele de „terapie relațional-emoțională”. Ea se bazează pe concepția că „oamenii trebuie să învețe să-și examineze emoțiile într-o manieră logică” [21, p 16]. Conform lui Stein și Book, Dr Reuven Bar-On a avut una dintre cele dintâi constatări cu privire la inteligența emoțională în anul 1980. Bar-On a numit „coeficientul emoțional” (EQ) și a creat un instrument care să măsoare aptitudinile „cognitive și raționale” [21, p. 16].

Mayer și Salovey (1990) actualizează definiția dată inteligenței emoționale. Astfel, într-una dintre primele noastre definiții, inteligența emoțională a fost definită drept „capacitatea

de a controla propriile sentimente și sentimentele celorlalți, capacitatea de a face diferența dintre ele, precum și folosirea acestor informații pentru ghidarea propriului mod de gândire și a propriilor acțiuni.” [6, p.189]

În 1990, Peter Salovey de la Universitatea din Yale și John (Jack) Mayer de la Universitatea din New Hampshire au inițiat programe de cercetare experimentale și au definit în mod formal termenul de „inteligență emoțională”. Continuând în aceeași direcție cu profesorul Gardner și dezvoltând conceptele propuse de acesta, Salovey și Mayer, împreună cu David Caruso, au elaborat un alt test de evaluare emoțională (Mayer et al, 2016).

Norbert Sillamy, în dicționarul de psihologie, definește inteligența emoțională ca fiind aptitudinea de a înțelege relațiile care există între elementele unei situații și de a te adapta în așa fel, încât să-ți realizezi propriile scopuri [20, p.161].

Un alt autor important pentru teoretizările inteligenței emoționale este Daniel Goleman, autor al unei cărți importante în domeniu, și anume „Inteligența emoțională” (1995). Inteligența emoțională desemnează acea capacitate a unei persoane de a conștientiza, identifica și gestiona propriile emoții în anumite contexte în scopul obținerii unei bune relaționări cu ceilalți atât în plan personal, cât și profesional. Ea se materializează prin controlul reacțiilor și al manifestărilor, conturându-se astfel o comportare abilă, care facilitează obținerea unor rezultate care se află în concordanță cu propriile așteptări.

Cartea *Inteligența Emoțională* a lui Daniel Goleman, devenită în scurt timp best-seller, este cea care a popularizat conceptual de inteligență emoțională. Inteligența emoțională este definită, și pe bună dreptate, ca fiind cheia succesului în viață.

Astfel, el definește inteligența emoțională ca fiind „capacitatea de a fi în stare să se motiveze și să persevereze în fața frustrărilor; de a-și stăpâni impulsurile și de a amâna satisfacțiile; de a-și regla stările de spirit și de a împiedica necazurile să-i întunece gândirea; de a fi stăruitor și de a spera” [5, p. 77].

Studiile arătau că IQ-ul unei persoane erau relevante pentru capacitățile sale intelectuale, dar inteligența emoțională a venit rapid din urmă și a răsturnat acest mit. Multe persoane cu IQ ridicat sunt chiar depășite de altele cu un coeficient mai scăzut, în plan profesional.

Aici apar următoarele întrebări:

- De ce unii oameni cu IQ ridicat eșuează?
- De ce unele persoane cu IQ mediu sau scăzut reușesc în tot ceea ce-și propun?

Pentru aceste două întrebări nu poate fi decât un răspuns: totul depinde de cum își folosesc inteligența emoțională.

Oamenii cu multe cunoștințe, idei inteligente nu reușesc să-și controleze emoțiile, sentimentele și întâmpină dificultăți în a-și lega prietenii sau a-și face o carieră profesională de învidiat. Pe când cei care știu când, cum și unde să acționeze pentru a-și pune aptitudinile intelectuale în valoare.

Concluzia, la care a ajuns Goleman în urma unui cercetări efectuate pe mii de bărbați și femei, făcând referire la inteligența emoțională, este că nici femeile nu sunt mai deștepte decât bărbații și nici bărbații nu sunt mai presus decât femeile: fiecare profil personal puncte forte dar și slabe. Inteligența emoțională se dezvoltă /cultivă pe tot parcursul vieții.

Cele cinci elemente component ale inteligenței emoționale sunt:

- recunoașterea propriilor emoții;
- dirijarea emoțiilor;
- scopul direcționării emoțiilor;
- empatia;
- talentul de a clădi relații pozitive interpersonale.

„Abilitatea de a genera emoții poate facilita gândirea, în sensul că anticiparea modului în care s-ar simți un individ în anumite situații poate să îl ajute în luarea deciziilor, în orientarea comportamentului într-o direcție sau alta” [11, p.144]

Educația reprezintă un proces deosebit de complex și profund. Copiii au nevoie de un mediu educațional pozitiv, care să le ofere numeroase oportunități de dezvoltare.

Educația bazată pe inteligența emoțională este mult mai benefică pentru copii pe termen lung, ajutându-i să-și dezvolte o imagine de sine pozitivă, să aibă mai multă încredere în sine, să fie mai asertivi și mai independenți, mai conștiințioși și mai responsabili, să fie mai flexibili în procesul de adaptare în mediul social de care aparțin, să fie optimiști și fericiți, să creeze și să mențină relații interpersonale armonioase cu semenii lor, să comunice empatic, să învețe să-și gestioneze conflictele, respectiv, să își dezvolte abilitățile de lucru în echipă.

Datorită dezvoltării generale a copilului, a diversificării relațiilor cu mediul, viața interioară a lui suportă noi dimensiuni psihice. Copilul posedă o diversitate de emoții și sentimente, a căror manifestare progresivă este datorată în mare parte trecerii din planul grupului restrâns al familiei la colectivitatea preșcolară.

Reacțiile psihice ale copilului, la tot ce este nou în viața lui, presupune și implicare afectivă, care se manifestă pregnant prin reacții diferite, în momente diferite. Ambiguitatea situațiilor îi provoacă neliniște, fapt ce explică trecerea rapidă de la o stare afectivă la alta.

Manifestările comportamentale vor scădea în intensitate în timp și vor avea ca rezultat adaptarea lui și schimbarea comportamentului, datorită stăpânirii de sine, educației și socializării. Există o legătură strânsă între procesele afective și motivație: emoțiile sunt condiționate de motive, dar unele dintre motivele dobândite au fost la origine emoții.

Autocontrolul emoțional va fi posibil în momentul când copilul va conștientiza propria motivare, care îi va canaliza emoțiile în beneficiul împlinirii scopului propus.

Motivația este un factor important de susținere și educație a voinței, e necesar să-i insuflăm motivații puternice, îndeosebi din cele cu valoare socială. Desfășurarea activităților din instituțiile de învățământ trebuie să aibă la temelie motive care se întăresc reciproc, iar stabilirea și ordinea lor constituie condiția principală a formării personalității copilului.

Activitatea „este izvorul unor importante satisfacții pentru copii, de aici valoarea educativă a întreținerii acestui interes”. Impactul la nivelul motivației se manifestă „prin stimularea și creșterea motivației intrinseci, pentru realizarea de sine și reducerea trebuințelor compensatorii, a motivației normative, a agresivității și a anxietății.” [9, p.115].

În procesul de socializare a copilului la sistemul de comportamente pe care colectivitatea le impune și care exprimă valori și norme socio-culturale dominante se constituie treptat imaginea de sine.

Principalele dominante motivaționale la această vârstă sunt: interesul pentru joc, interesele pentru cunoaștere, interesul pentru activitatea eficientă. Motivul jocului pentru copil reprezintă o stare de necesitate ca atare. Prin joc copilul își manifestă nevoia de explorare. Motivul de a cerceta este foarte puternic și susține activitatea de creație.

Acțiunile jocului sunt subordonate motivației ludice. Motivul declanșează sau oprește jocul, îl orientează și dă sens acțiunii, de asemenea, susține energic comportamentul și tonusul necesar copilului.

Schimbările care apar în plan afectiv-motivațional corelează cu schimbările la nivel cognitiv și volitiv. Cele două stiluri interacționează și produc o legătură strânsă între logica gândirii și logica afectivității, ca o condiție a intuiției soluțiilor noi și originale.

Motivele la vârsta preșcolară mică nu sunt conștientizate și ierarhizate, ceea ce determină modificări esențiale pe parcursul desfășurării acțiunii. Atunci când motivele sunt supuse procesului de ierarhizare și când motivația îl susține, copilul poate obține performanțe și în acțiuni de care nu sunt atrași. Aici, motivația poate fi întărită și prin acordarea unor beneficii.

Imaginile de sine dezvoltate deficitar pot crea probleme în relaționarea cu cei din anturajul lor, copiii putând dezvolta comportamente de evitare, în locul celor de interacțiune și cooperare, sentimente de non-valoare și de vină. Dezvoltarea unei imagini de sine cu efect pozitiv asupra devenirii personalității copilului poate fi realizabilă dacă:

- îl ajutăm să se dezvolte în ritmul propriu;
- îl ajutăm să se cunoască, să se accepte și să se prețuiască pe sine;
- îl ajutăm să-și cunoască, să identifice calitățile și defectele și să le aprecieze just;
- își cunoaște calitățile, de care trebuie să fie mândru;
- cunoaște deosebirile sale față de ceilalți (conștientizează diferențele);
- manifestă atitudine față de interesele sale;
- își formează o atitudine pozitivă față de sine.

BIBLIOGRAFIE

1. Bar-On, R., Parker, D.A., Manual de inteligență emoțională, București, Ed Curte Veche, 2011, 504 p. ISBN 978-973-669-974-0.
2. Bharwaney, G., *Reziliența emoțională*, București, Ed Polirom 2020, 292 p. ISBN 978-973-46-8188-4
3. Cosnier, J., *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*, București, Ed Polirom, 2007, 198 p. ISBN: 978-973-46-0681-8
4. Elias, M., Tobias, S., Friedlander, B. *Inteligența emoțională în educația copiilor*. București, Ed Curtea Veche, 2011, 272 p. ISBN 9789736698347
5. Goleman, D. *Inteligența emoțională*. București, Ed. Curtea Veche, 2018, 536 p. 978-606-44-0072-7
6. Mayer J.D., Salovey P. Emotional intelligence. In: *Imagination Cognition and Personality*, 1990, vol. 9, Issue 3, p. 185-211. ISSN 276-2366
7. Pătrașcu D.A., Tocan .M. (coord.) *Copii fericiți – adulți de succes*.
8. *Inteligența emoțională se învață*, Ghid metodologic de bune practice, Ed. Sfântul Ioan, 2017, 218 p. ISBN 978-606-8860-46-6
9. Postelnicu, Constantin, *Fundamentele didacticii școlare*, București, Editura Aramis, 2000, 368 p. ISBN: 973-8066-45-x
10. Popescu-Neveanu, Paul . *Psihologie*, Manual pentru clasa a X-a școli normale și licee, București: Editura Didactica și Pedagogică, p.224
11. Radu, Gh., *Introducere în psihopedagogia școlărilor cu handicap*, București, Editura Pro-Humanitate, 2000, p. 230, ISBN 973-97313-6-8
12. Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași, Ed Polirom, 2001, 246 p. ISBN 973-683-654-1
13. Roșca, M., *Psihologia deficiențelor mintale*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2017, p.250 .
14. Sacaliuc N., *Dezvoltarea socio-emoțională a preșcolărilor*, Suport de curs. Bălți, 2019, 70 p.
15. Sălăvăstru, D., *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2004, 288 p, ISBN 978-973 -681-553-9
16. Stănculescu, E. *Stimularea inteligenței emoționale a copiilor*. In: *Psihologia copilului modern*. G. Pânișoară (coord). Iași: Ed. Polirom, 2011. ISBN 978-973-46-2126-2.
17. Radu, Gh., *Introducere în psihopedagogia școlărilor cu handicap*, E București, Editura Pro-Humanitate, 2002, 230 p, ISBN: 973-99024-8-0.
18. Yeung R. *Dezvoltarea inteligenței emoționale*, București, Ed. Meteor Press, 2012, 143 p. ISBN 978-973-728-495-2.
19. Neacșu, I, Suditu. M . *Educația emoțional-afectivă*, București, Ed.Polirom 2020, 212 p. ISBN: 978-973-46-8334-5
20. Shapiro, L. E. (2012). *Inteligența emoțională a copiilor. Jocuri și recomandări pentru*

- un EQ ridicat*. Traducere de Paul Aneci și Andra Hâncu. Iași, Editura Polirom, 2016, 389 p, ISBN: 978-973-46-6119-0.
21. Sillamy. N. Dicționar de psihologie. București, Ed Univers Enciclopedic, 1996, 349.p
 22. Stein. J. S., Book E.H, .Forța inteligenței emoționale, București, Ed Allfa 2003, 278 p. ISBN: 973-8457-21-1.
 23. Taylor, G. J., & Baagby, M. *Manual de inteligență emoțională. Teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie și la locul de muncă*, București, Curtea Veche, 2011, 508 p, ISBN: 978-973-66-9974-0
 24. Zazzo, R., *Debitățile mintale*, Traducere de Sergiu Ștefănescu- Prodanovici și Florina Nicolescu Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979, 475p.

RESURSE INFORMAȚIONALE PENTRU OPTIMIZAREA MUNCII UNUI PSIHOLOG ȘCOLAR LA NIVEL LICEAL

*Victoria, Maximciuc, conf. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

DIGITAL SOURCES FOR OPTIMIZING THE WORK OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST AT THE HIGH SCHOOL LEVEL

*Victoria Maximciuc, PhD, Assoc. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7331-9133
maximciuc.victoria@upsc.md*

CZU: 378:004.4

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p246-251

Abstract. The issue of digitization of the educational system is a pressing necessity of society. The school psychological service is also at the center of these changes, especially at the high school level. We find few works devoted to the issue of digitization of the psychological service at the high school level. Therefore, the article will be restricted to the problem of optimizing the activity of the school psychologist at the high school level by describing the application of different sources and digital tools. There is a need to present this data to psychologists in the educational system.

Keywords: activity, school psychologist, high school, digital sources, electronic organizers, types.

Dezvoltarea educației moderne necesită din ce în ce mai mult implementarea și utilizarea tehnologiilor informaționale. Serviciul acordării asistenței psihologice școlare nu face excepție. Trebuie remarcat că introducerea tehnologiei informaționale în activitatea serviciului psihologic școlar este destul de intensivă la momentul actual. Un exemplu în acest sens este apariția unor lucrări de specialitate care oferă diverse recomandări de utilizare a resurselor și instrumentelor informaționale la nivel preșcolar, primar și gimnazial [2, p. 459], [3, p. 126-127], [5, p. 140], caracteristici ale implementării consilierii psihologice online [1, p. 594], [4, p. 53]. Totodată, se atestă un deficit de lucrări ce includ recomandări de utilizare a resurselor informaționale și instrumentelor digitale pentru serviciul psihologic școlar la nivel liceal.

Prin urmare, am considerat că unul dintre punctele principale în organizarea unui serviciu psihologic școlar la nivel liceal ar fi sprijinul pentru optimizarea activității acestui serviciu cu includerea instrumentelor digitale.

Pentru a susține și optimiza organizarea muncii unui psiholog, pot fi utilizate instrumente care permit planificarea activităților, ținându-se cont de rezultatele acestora, organizarea unui spațiu de informații personale [6, p. 114]. Aceste resurse sunt:

- jurnalul electronic al psihologului din instituția de învățământ;
- organaizare electronice;
- mijloace de organizare și sistematizare a diverselor resurse electronice.

În Republica Moldova își regăsesc aplicabilitatea organaizerele electronice. Mai departe exemplificăm astfel de instrumente de lucru însoțite de o descriere.

Organaizare electronice

Organaizerul, planificatorul, calendarul de afaceri, agenda de lucru - acestea sunt doar câteva dintre denumirile programelor de calculator, care ajută la optimizarea timpului de lucru și scutesc angajatul de birou de a fi nevoit să noteze informații importante pe bucăți de hârtie, adesea pierdute sau lăsate pe masa de lucru.

O persoană care dorește să își eficientizeze munca folosind un calculator poate alege un program din zeci de programe de organizare. La început, trebuie să decideți pentru ce sarcini specifice și cât de des va fi utilizat acest soft. Din mulțimea de softuri prezente la ziua de azi, nu este atât de ușor de a identifica cea mai bună opțiune. Dar cine caută găsește!

Ce este un organaizer electronic? Acest instrument soft care facilitează munca la birou, este un program de aplicație pentru calculator, conceput pentru a colecta și stoca datele utilizatorului cu posibilitatea de a căuta prin informațiile introduse în acesta. Acest soft ajută la organizarea orelor de lucru și la urmărirea evenimentelor necesare utilizatorului, de asemenea, permite setarea sarcinilor, precum și controlul executării lor. Experții în managementul timpului recomandă utilizarea unui astfel de soft pentru persoanele care au probleme cu organizarea timpului personal și de lucru, adică celor care nu au prea mult timp liber la dispoziție și nu reușesc în realizarea sarcinilor.

De regulă, programele organaizere nu necesită cerințe sofisticate pentru instalarea lor pe calculator. Pentru a lucra cu aceste aplicații, un calculator obișnuit de birou care nu are putere mare și cantități mari de memorie este destul de potrivit. Cu toate acestea, nu toate programele organaizere pot funcționa pe orice sistem de operare. Prin urmare, doar câteva aplicații au versiuni multi-platformă care pot fi utilizate, de exemplu, pe Mac IOS sau Linux. De obicei, activitatea unui program tipic de organizare a computerului personal este asociată cu o serie de funcții. Iată unele din cele principale:

- 1) calendarul;
- 2) manager de contacte (adresa utilizatorului și agenda telefonică);
- 3) notebook;
- 4) evidența evenimentelor legate de o anumită dată și oră (de exemplu, sărbători sau în tâlniri);
- 5) planificator de sarcini pentru a controla execuția lor independentă sau colectivă;
- 6) ceasuri cu alarmă și servicii pentru reamintirea evenimentelor setate de utilizator;
- 7) posibilitatea de a lucra cu adresele electronice.

Cel mai evident exemplu de program organaizer este Microsoft Outlook, o aplicație care este prezentă pe toate calculatoarele cu sistemul de operare Windows, cu condiția să aibă instalat pachetul software Microsoft Office. Mulți asociază pe nedrept acest software exclusiv cu serviciul de corespondență, deși capacitățile acestui program depășesc cu mult granițele schimbului de scrisori. Microsoft Outlook este o resursă puternică pentru gestionarea sarcinilor de lucru. Pe lângă poșta electronică, există un calendar, un notebook, o agendă de contacte, un manager de activități și alte servicii utile, care vă vor ajuta să planificați munca și sarcinile de acasă.

Organaizerele electronice pot fi împărțite în mai multe grupuri: programe plătite, cu acces parțial gratuit și gratuite. În acest caz, trebuie remarcat că organizerele gratuite pot include versiuni reduse de programe plătite, iar software-ul parțial gratuit este, de regulă, o versiune a unui program plătit cu o anumită limită de timp pentru utilizarea sa gratuită, deci după trecerea timpului limită va fi nevoie pentru acces achiziționarea unui astfel de organaizer.

Să începem cu software-ul gratuit sau freeware. Astfel de organaizere pot fi descărcate gratuit de pe Internet. Principalul lor avantaj este absența taxelor de utilizare. Acest tip de software este un program cu un set mic de funcții, deși unele mostre de software gratuit pot fi un produs destul de serios, cu multe caracteristici. Există o mulțime de organaizere electronice gratuite pe internet.

Să ne oprim asupra unora dintre ele.

TaskPrompt este un organizator mic și funcțional gratuit, care vă va ajuta să vă amintiți lucruri importante (vezi Fig.1.). Vă permite să clasificați sarcinile adăugate și să le distribuiți în funcție de nivelurile de importanță: urgent pentru execuție în minute, ore, zile, săptămâni, luni.

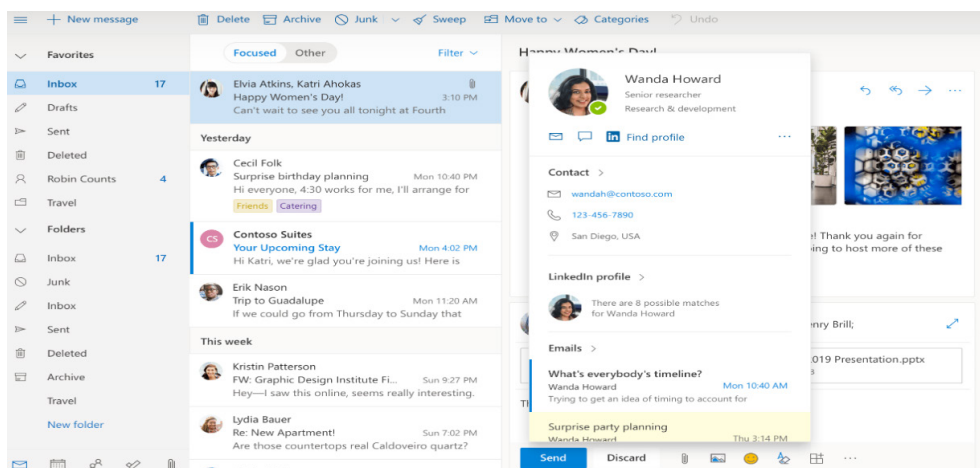


Figura 1. Prezentarea TaskPrompt

Programul oferă, de asemenea, posibilitatea de a imprima calendare gata realizate.

EssentialPIM Free este un manager de date personale (jurnal) gratuit, care funcționează în modul de planificare cu acces convenabil la structura arborescentă a informațiilor salvate. Programul are o interfață ușor de utilizat, vă permite să sortați sarcinile după timp și importanță. În plus, acest program se integrează cu MS Outlook/Outlook Express, are un notebook și generează rapoarte în formate HTML. EssentialPIM este capabil să gestioneze un număr nelimitat de dosare și note. Cu acesta, puteți insera imagini, tabele și orice text formatat în sarcinile create. Programul are, de asemenea, o căutare încorporată, capacitatea de a imprima note selectate și funcționează cu matrice de contacte.

EverNote este o aplicație gratuită pentru stocare ușoară și acces rapid la orice înregistrări, pagini web salvate, mesaje de e-mail și de telefon, agendă de adrese, parole, schițe, documente etc.

Pichugin Organaizer prezintă un manager simplu de notificări pentru reamintirea sarcinilor (vezi Fig.2.). Există trei părți în acest program: notificări de reamintirea realizării unor sarcini, note adăugate rapid (autocolante), care se lipesc de desktopul sistemului și un manager de contacte, care este o agendă telefonică cu o serie de caracteristici suplimentare. Interfața organizatorului este destul de ușor de personalizat pentru confortul utilizatorului. Programul poate furniza la începutul zilei de lucru o listă a tuturor cazurilor curente sau numai a cazurilor care sunt programate pentru o anumită zi. În plus, setările organizatorului vă permit să vă amintiți ora curentă în timp ce lucrați la calculator, arătând un cadran care apare pe desktop.

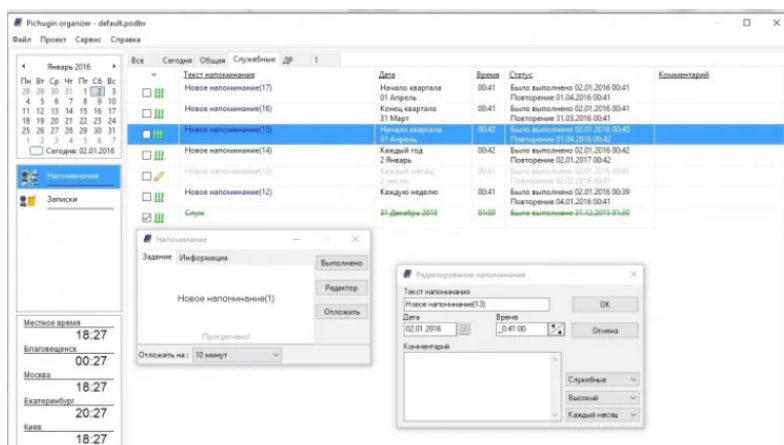


Figura 2. Prezentarea Pichugin Organaizer

Mozilla Sunbird este un organaizer de la creatorii popularului browserului Mozilla și reprezintă un planificator de calendar multiplatform dezvoltat pe baza codului Mozilla. Programul este echipat cu multe caracteristici utile, inclusiv programarea diferitelor evenimente, vizualizarea subiectelor curente, notificări de timp etc. Mozilla Sunbird vă permite să editați și să vizualizați datele introduse pentru o anumită zi (în timp ce timpul este programat pe ore), săptămâni sau luni. Este posibil să lucrați împreună cu acest utilitar prin protocolul http. Unul dintre lucrurile bune este capacitatea lui de a se integra în browserele Mozilla și Firefox, precum și utilizării de e-mail Thunderbird.

În ceea ce privește organaizere cu plată, acestea oferă utilizatorilor mai multe funcționalități. Vă prezint unele din ele.

LeaderTask este un organizator de afaceri pentru programarea sarcinilor, întâlnirilor, gestionarea proiectelor și a angajaților (vezi Fig.3). Include un jurnal, un planificator de sarcini, o mulțime de fișiere, un deținător de parole, un manager de informații personale, un calendar, o agendă de adrese, sincronizare PDA (versiunea PDA). În plus, acest organaizer vă permite să distribuiți sarcini în cadrul biroului, să filtrați sarcini, să utilizați șabloane pregătite și să copiați datele de rezervă.

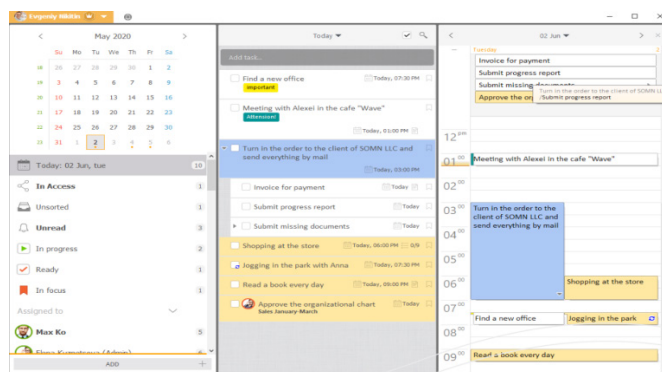


Figura 3. Prezentarea LeaderTask

Organizatorul electronic Exiland Assistant, conform dezvoltatorilor săi, nu este doar un planificator de sarcini sau un jurnal. Pe lângă funcțiile unui organaizer clasic, are capacitatea de a stoca contacte ale oamenilor și întreprinderilor, note (articole, documente, parole, rețete etc.), link-uri de internet, evenimente, sărbători, aniversari. Acest jurnal electronic conține un planificator de sarcini la îndemână cu un „notificator”. Fiecare persoană de contact poate fi însoțită de informații precum: nume complet, adresă, telefon (casă, serviciu, mobil), fotografie, ICQ, e-mail, adresa site-ului web, data nașterii, hobby-uri, detalii pașaport, evenimente etc. Fiecărei companii i se poate atribui un nume, adresă, telefon, e-mail, site web, program de lucru, sucursale, persoane de contact și pozițiile acestora, detalii bancare, un link către o listă de prețuri etc.

WinOrganizer 3.3 este un manager de informații personale cu o structură arborescentă de stocare a datelor, care include un planificator, un carnet de note și o agendă de adrese combinate într-una singură (vezi Fig. 4). Carnetul de note este un editor de text bun, cu suport pentru fișiere RFT, funcții de căutare și înlocuire, formatare paragrafe și inserare de imagini în text, iar agenda de adrese acceptă șabloane și câmpuri personalizate pentru fiecare contact, precum și recunoașterea automată de numere de telefon și capacitatea de a forma aceste numere. În plus, acest produs are o opțiune precum adăugarea unei varietăți de baze de date la program (le puteți accesa de pe site-ul dezvoltatorului), pornind de la un dicționar de cuvinte încrucișate și horoscoape și terminând, de exemplu, cu documentația rusă Delphi.

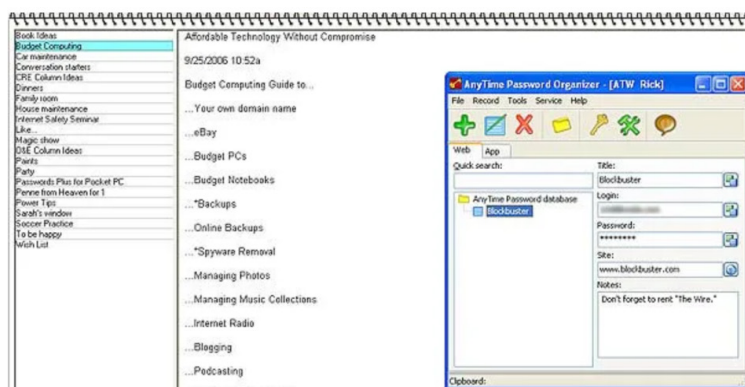


Figura 4. Prezentarea WinOrganizer 3.3

C-Organizer este un organizator electronic care combină notificările de moment, un planificator, un carnet de note și o agendă de adrese. C-Organizer poate rula aplicații, are o agendă de adrese convenabilă și un serviciu pentru crearea de note mici și notificare sonoră. Mai mult, notițele pot fi plasate direct pe desktop sub forma unei bucăți de hârtie lipită. De asemenea, C-Organizer poate opri, reporni sau pune computerul în modul de repaus la o oră specificată.

PIMOne este un analog complet al unui organaizer de format hârtie. Are tot ce ai nevoie pentru acest tip de program: un ceas, un calendar, un planificator săptămânal, un program zilnic, o agendă de adrese și contacte și multe altele, inclusiv lucrul cu parole.

Active Desktop Calendar este un calendar interactiv multifuncțional. Acest program afișează un calendar pe desktop-ul calculatorului, precum notele și sarcinile programate pentru ziua curentă (vezi Fig.5). În plus, programul arată notificări pentru evenimentele programate și include și un screensaver. Apoi, programul acceptă Google Calendar și Microsoft Outlook.

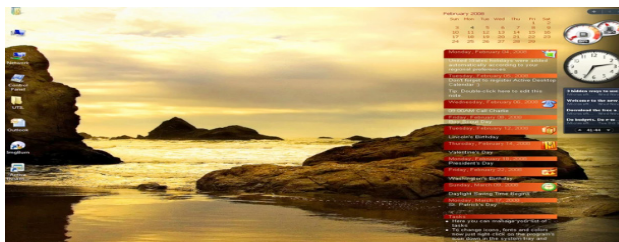


Figura 5. Prezentarea Active Desktop Calendar

Un tip separat de organaizer este cel online. El diferă de programul organaizerului obișnuit prin faptul că nu este instalat pe computer. Organaizerile online sunt instalate pe un server și oferă acces la serviciile și obiectele lor de pe orice calculator conectat la Internet. Un organaizer online, de regulă, are aceleași funcții ca și programele obișnuite de organaizare pe calculator:

- calendar;
- agendă de adrese;
- blocnotes;
- evenimente legate de o anumită dată și oră (de exemplu, sărbători sau întâlniri);
- planificator de sarcini;
- notificări ale evenimentelor definite de utilizator către o adresă de e-mail sau un telefon mobil.

Dezavantajul organaizerului online este necesitatea de a te conecta la Internet pentru a lucra cu el. Principalul lor plus este că utilizatorul își va putea planifica treburile, aflându-se în orice loc unde există Internet. Unele dintre aceste organaizere sunt:

InternetSputnik este un organaizer online care oferă marcaje, un notebook, posibilitatea de a introduce date de adresă și de a stoca parole. Această resursă oferă setul de func-

ții necesare organaizerului. În plus, InternetSputnik vă permite să marcați paginile web dorite. Pentru a utiliza toate aceste servicii, trebuie să vă înregistrați pe site.

Backpack este o aplicație software și manager online de informații personale. Are două caracteristici principale: pagini create de utilizator cu text, imagini, fișiere și alte obiecte, precum și un calendar în format iCalendar. Principalele caracteristici ale paginilor utilizatorului includ planuri personale (liste de activități), galerii foto, note și fișiere de aplicație, precum și organizarea accesului la pagini. Caracteristicile cheie ale calendarului includ suport iCalendar, notificări prin e-mail și SMS, codificarea culorilor calendarului și partajarea calendarului.

Este de remarcat că programele de organaizare pot fi, de asemenea, împărțite după funcțiile lor principale. De exemplu, există programe a căror sarcină principală este să vă reamintească lucruri importante. Altele sunt orientate spre lucrul cu contactele utilizatorilor. Există software a cărui sarcină principală este întreținerea unei agende de note. Unele programe sunt concepute pentru a ține cont de finanțele personale, iar funcțiile unui caiet și ale unui planificator funcționează în ele ca altele suplimentare.

Adresa resursei de unde puteți descărca diverse organaizere: http://programz.org.ua/programs_cat_organazers.html

Concluzie.

Dezvoltarea unei societăți moderne necesită introducerea și utilizarea pe scară largă a tehnologiilor informaționale. Acest progres a afectat și serviciul psihologic școlar. Studiind literatura de specialitate privind problema cercetării, observăm că există lucrări de studiere a posibilităților de utilizare a resurselor informaționale de către un psiholog școlar la nivel preșcolar, primar, gimnazial și absența informației aproape complete la nivel liceal. Optimizarea muncii unui psiholog școlar va fi mai eficientă, dacă este posibilă utilizarea organizerelor electronice, care sunt programe de calculator pentru optimizarea timpului de lucru.

BIBLIOGRAFIE

1. BATOG, M. Consilierea psihologică online: avantaje, riscuri și probleme. În: *Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*, 7-8 decembrie, 2018. Materialele Conferinței Științifice internaționale IȘE, 7-8 decembrie, 2018. Coord. șt: Pogolșa L., Bucun N. Chișinău: Tipogr. Lyceum, IȘE, 2018, p.593-599. ISBN 978-9975-3275-0-3.
2. MAXIMCIUC, V. Metodologia aplicării resurselor și instrumentelor digitale în activitatea psihologului școlar în instituții de învățământ general. *Conferința științifică cu participare internațională: „EDUCAȚIA DE CALITATE ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE”*. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2022, pp. 458-466. ISBN 978-9975-46-638-7.
3. MAXIMCIUC, V. The issue of digitization of psychological service in the Republic of Moldova. In: *Journal of Romanian Literary Studies (JRLS)*, 2022, nr.30 p. 124-131. publicație indexată BDI, editată sub egida Institutului de Studii Multiculturale Alpha și a Editurii Arhipelag XXI. Târgu Mureș: Alpha Institute for Multicultural Studies. Baze de date internaționale: CEEOL, Global Impact Factor, Google Academic, Research Gate, Academic.edu, WorldCat, SSRN, BDD. ISSN 2248-3004.
4. VAIDA, S., BOTA, C. Eficiența intervențiilor online în formarea strategiilor de coping și reducerea a stresului la școlari, o perspectiva teoretică. În: *Revista de psihologie*, 2020, vol. 66, nr.1, p.49-60. ISSN 2344-4665.
5. КРИНИЦЫНА, А.В. Проблемы применения цифровых технологий в работе психолога с младшими школьниками и их родителями. *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020)*: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19—21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020.. С. 140–144. ISBN 978-5-94051-225-7
6. КРУТИН, Ю. В. *Информационные технологии в психологии* [Электронный ресурс]: учебное пособие. Екатеринбург: РГППУ, 2016. 247 с. Disponibil: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/14177> (vizitat 12.02.2023)

CONTINUING EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE „TEACHER-TEACHER” MENTORING MODEL

*Olga Chepyshko, metodist principal, logoped,
Instituția municipală de învățământ
„Internatul nr. 4 din Celeabinsk”, Russia*

EDUCAȚIA CONTINUĂ ȘI DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRULUI DIDACTIC ÎN MODELUL DE MENTORAT „PROFESOR-PROFESOR”

*Olga Chepyshko, senior methodologist, speech therapist teacher,
Municipal budgetary educational institution
“Boarding school 4 of Chelyabinsk”, Russia*

ORCID: 000-0002-6651-2012

chepyshko.o.v.@list.ru

CZU: 37.011.31

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p252-255

Rezumat. Articolul ia în discuție activitățile comune ale unui profesor cu experiență de muncă, un mentor și un tânăr specialist mentorat. Sunt prezentate dificultățile activității profesionale a unui tânăr specialist și modalitățile de rezolvare a acestora în implementarea modelului de mentorat „profesor-profesor” și a formării continue.

Cuvinte-cheie: mentorat, competențe profesionale, educație continuă.

Abstract. The article discusses the joint activities of a teacher with work experience, a mentor and a young specialist mentored. The difficulties of the professional activity of a young specialist and the ways to solve them in the implementation of the „teacher-teacher” mentoring model and continuing education are presented.

Keywords: mentoring, professional competencies, continuing education.

In the conditions of modernization of the Russian education system, the priority for the state is the development of human resources, the continuous growth of professional skills of teaching staff. [1] The key direction in the implementation of the mentoring model is effective tools for professional growth of teaching staff, continuing education, improvement of professional competencies of teachers, support service specialists.

With the introduction of a teacher-teacher mentoring model in educational organizations, where a teacher with work experience and a young teacher, a specialist with up to three years of teaching experience interact in a group/pair, priority areas are being implemented. Understanding mentoring as a social institution that ensures the transfer of socially significant professional and personal experience, a system of meanings and values to new generations of teaching staff.

A modern school needs a professionally competent, self-thinking teacher, psychologically and technologically ready for meaningful inclusion in innovative processes. Novice teachers and specialists need professional help in mastering pedagogical skills, in mastering their functional responsibilities, in accordance with the professional standard of the teacher.

Continuous professional self-development, modeling of one’s own educational route of professional and personal growth is a prerequisite for a modern teacher.

Mentoring involves a learning system in which the transfer of knowledge takes place directly at the workplace in a real working environment – in the classroom or in the process of preparing for the lesson. The mentor builds his work in such a way as to eliminate the professi-

onal deficit of the ward. At the same time, the emphasis shifts to the practical component. Mentors should not only professionally perform their official functions, but also be able to effectively and intelligibly transfer them to other employees. In other words, mentoring is aimed at developing applied professional competencies of a person and deserves special attention, since it is one of the most effective teaching methods today, time-tested and worked out by many generations. Mentoring is a cost-effective method of personnel development in an organization. The costs of creating and maintaining an effective mentoring system are disproportionately less than traditional methods of personnel development (through advanced training courses). It should be borne in mind that the experience transmitted by the mentor may be simply unique.

The mentoring system includes the conceptual and methodological development of the main categories and concepts related to mentoring, regulatory legal support for mentoring activities aimed at improving the legal status of mentoring and mentors, the definition of organizational, pedagogical, methodological and technological mechanisms for the implementation of the mentoring system of teaching staff in educational organizations, methodological communities.[4]

On the basis of local regulations, regulations, mentoring programs, pairs/groups of mentors and mentees are organized in an educational organization. At the initial stage of the program implementation, diagnostics was carried out among young specialists, the purpose of which is to clarify the deficits in professional activity. Diagnostics consists of five blocks.

The general pedagogical block provides for the possession of young teachers, specialists of modern educational technologies, the ability to use in their work a variety of methods and techniques for mastering academic subjects, to develop a work program of an educational subject, a course, to possess technologies of diagnosis, design, the ability to adequately assess, predict, adjust the results of their activities, to reflect on professional activity.

The methodical block assumes the knowledge of the young teacher about the place of the subject, the course in the learning system, orientation in curricula, programs, methodological recommendations, understanding of the relationship of content, forms and methods in the subject, course.

The psychological and pedagogical block is aimed at orienting the psychological characteristics of schoolchildren, diagnostic methods of development, understanding the psychological foundations of teaching and educating students, knowledge of planning techniques, organization of personal work and work of schoolchildren.

The communication unit diagnoses the ability to build social interaction on the principles of tolerance, the ability to resolve conflict situations, to support communication partners in problematic and crisis situations. Identification of essential connections and relationships, conducting comparative analysis; the ability to organize and design interpersonal contacts, communication (including in a multicultural environment) and joint activities of parents and students. The ability to constructively interact with related specialists on the development of the abilities of children and adolescents; to interact with varying the position of partnership and leadership of all participants in educational relations, to solve the problems of upbringing, education and development of children. The ability to take initiative and make adequate and responsible decisions in problematic situations (including risk situations).

The personal qualities and professional needs block presupposes awareness of public interests and their responsibilities, orientation in activities to the goals and objectives of the school, the desire to ensure the development of the personality of each child. The desire to improve oneself, develop in professional skills, the need for personal and professional growth, attitude to the team and work.

The diagnostic results showed the following professional deficits in young teachers, specialists:

- difficulties in developing and compiling the work program of an academic subject/course;
- to organize project, research, independent work of students;
- use techniques for diagnosing the level of anxiety and stress relief in students;
- difficulties in discussing current events with students;
- difficulties in adapting information for schoolchildren of various levels of training;
- difficulties in correcting, forecasting, reflecting on their professional activities;
- to be guided by modern teaching methods and techniques, new approaches using traditional teaching methods;
- to be guided in the selection of the content, forms and methods of teaching, taking into account the psychological characteristics of schoolchildren;
- mastering the techniques of planning and organizing personal work and work of schoolchildren;
- to build social interaction on the principles of tolerance;
- difficulties in transmitting and broadcasting advanced professional experience in the team, methodological community.

The mentor's activity is based on the replenishment of one or another educational deficit of the accompanied, mentored. However, in all cases, the external barrier is secondary to the internal unwillingness of the accompanied young teacher, specialist to overcome this barrier independently. Such unavailability is called an „educational deficit”. When the internal educational deficit is filled, the accompanied person will independently overcome external obstacles. [5]

The essence of the mentor's activity in education includes not only pedagogical support, but also the elimination of internal educational deficits of mentees, i.e. the creation of conditions for the formation of their readiness to independently solve this or that type of social, educational or professional problems.

In the mentoring program, we pay special attention to the personal qualities of a couple / group in joint activities – leadership qualities, an active life position, stress tolerance, the art of time management. Methodological literacy – maintaining educational and methodological documentation, designing a lesson in accordance with the federal state educational standard, modern pedagogical technologies, professional development. Social adaptation – psychological and physical characteristics of students, psychological climate in the team, work as part of creative groups.

Based on the presented professional deficits, within the framework of the mentoring program, measures were taken to unite a couple / group, taking into account personal, emotional qualities. The couples were offered an acquaintance exercise, a discussion of joint work taking into account the results of the diagnosis of a young specialist and the mentor's work plan in the form of a checklist for solving tasks, planned results during the academic year. The couple/group chooses a model of interaction: traditional, situational, flash mentoring or reverse. At the end of the academic year, the defense of the couple/group project is being prepared in the form of a collage, presentation, video fragment. The project is presented by a young specialist, the mentor acts as an assistant. Passing a questionnaire for each participant involves determining the level of satisfaction and determining the quality of joint activities.

To improve professional activity, a mentor needs methodological support. Methodological activities in the form of a quest session in the areas of functional literacy, planning of joint activities, and features of preparation for the project defense are conducted with mentors. We use interactive, training, project, and information technologies. Consultations, talks, seminars, workshops are held. Psychological trainings with mentors and mentees are conducted by teachers-psychologists of an educational organization. A database of information platforms, links to methodological materials, webinars, seminars at the federal, regional, and municipal levels is being created [3].

BOBLIOGRAPHY

1. IMPLEMENTATION OF THE TARGET MODEL OF MENTORING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS [Electronic resource] Methodological recommendations. Yu. G. Makovetskaya, N. V. Gracheva, V. I. Serikova. Electron. text data. (1 file: 904 KB). Chelyabinsk: CHIPPCRO, 2021
2. ABRAMOVSKIKH, T. A. *Development of mentoring competencies of teaching staff: a practical guide*. T. A. Abramovskikh, A.V. Koptelov, A.V. Mashukov. Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Education workers, 2021. 80p. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/f14/f14620927e5ae4342af4cfa23b882abb.pdf> (accessed: 01.02.2023). – Text: electronic.
3. MENTORING AT SCHOOL. Pedagogical promising ways to improve the culture of mentoring activities of participants in educational relations. In: *Collection of situational tasks for students of professional retraining courses*. D. F. Ilyasov, V. V. Kudinov, E. A. Selivanova [et al.]. Chelyabinsk: CHIPPCRO, 2021. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/e45/e454a-115b7bfea288cb1b953cf3f8d37.pdf> (accessed: 02/16/2023). Text: electronic.
4. ABRAMOVSKIKH, T. A. KOPTILOV, A.V. MASHUKOV. A.V. *Formation and implementation of mentoring programs based on the Teacher – teacher model: methodological recommendations*. Chelyabinsk: CHIPPCRO, 2021. 48c. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/b79/b79e0e0e20c3675966a820c9594a21ef.pdf> (accessed 01.02.2023). Text: electronic.
5. MAZUROVA, E.G. *Mentoring as a strategy of continuous development*. Text: electronic AU „Institute of Education Development” Khanty-Mansi Autonomous Okrug Yugra. [website].

CREDINȚELE CADRELOR DIDACTICE PRIVIND CAZURILE DE ABUZ ȘI NEGLIJARE ASUPRA COPIILOR: UN STUDIU CALITATIV REALIZAT ÎN ROMÂNIA

*Delia Cristescu, drd.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
C.J.R.A.E Neamț, România*

TEACHER'S BELIEFS IN CASES ABOUT CHILD ABUSE AND NEGLECT: A QUALITATIVE STUDY CONDUCTED IN ROMANIA

*Delia Cristescu, PhD student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
C.J.R.A.E Neamt, Romania*

ORCID: 0000-0002-0314-1031

cristescu.delia@upsc.md

CZU: 37.018.2:343.62

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p256-262

Abstract. Child abuse and neglect is a major social problems witch requires considerable efforts on the part of school teachers. Some studies have estimated that 1 in 5 children in a classroom has been subjected to abuse and/or neglect. Thus, the objective of this study was to identify teacher's beliefs about about child abuse and neglect of children in middle school and high school cases of. The participants to this reasearch were 21 teachers, from urban and rural environments, with seniority in education ranging from 14 to 33 years. Teachers responded online to a semistructured interview reagarding their experience with cases of abuse and neglect. The interviews were transcribed verbatim and analyzed inductively through the thematic analysis proposed by Guest and colab. in 2012. The research resulsats were systematized in three major themes, related to the stages of case identification, reportinh and intervention. A series of personal beliefs influenced the decisions that teachers take in each stage. This research highlights important practical implications for supporting children with histories of abuse and neglect in school.

Keywords: abuse, neglect, semistructured interview, teachers, intervention, qualitative study.

Introducere

Fiecare copil are dreptul la fericire, sănătate și să trăiască o viață lipsită de violență. Din păcate, în fiecare an, milioane de cazuri de abuz și neglijare ale copiilor (CAN) ies la suprafață, în ciuda eforturilor societății de a diminua prevalența acestui fenomen. Abuzul este definit în România în cadrul Legii nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului (art. 89, alin. 1) și poate îmbrăca diferite forme, fiind clasificat ca abuz fizic, emoțional, psihologic, sexual și economic (HG nr 49/2011, anexa 1, cap. II.2.1. Delimitări conceptuale). Copil este orice persoană care nu a împlinit vârsta de 18 ani [31].

ANPDCA (Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului și Adopție, România) a înregistrat, în anul 2016, 14 323 de cazuri de abuz, neglijare și exploatare (cumulat de la 1 ianuarie 2016 - 31 decembrie 2016), astfel: abuz emoțional (852 băieți, 869 fete), abuz fizic (638 băieți, 614 fete) și abuz sexual (108 băieți, 557 fete). Din totalul cazurilor, 13 303 cazuri au avut loc în familie și 81 de cazuri în unitățile de învățământ. În prima jumătate a anului 2017, numărul de cazuri CAN a fost mai mare ca prima jumătate a anului 2016, iar în 2018 a ajuns la 15 000 cazuri pe an. Într-un alt studiu realizat în România, cu un eșantion reprezentativ de studenți, a rezultat că 24% dintre tineri au fost supuși abuzului emoțional, 27% abuzului fizic, 9% abuzului sexual și 26% au fost neglijăți în primii 18 ani din viață [2]. Deși raportările sunt separate pe tipuri de abuz, nu trebuie să ignorăm faptul că majoritatea tipurilor de abuz coexistă [8, p. 841], în unele cercetări s-a afirmat că abuzul emoțional este prezent în majoritatea cazu-

rilor. De asemenea, o bună parte din cazurile de CAN nu sunt identificate, deoarece în România actele de abuz sunt considerate ca făcând parte din „sfera privată” [24], sunt „rufe care nu se spală în public”, opinia publică rămânând puțin reactivă la astfel de fenomene [27].

Abuzul întrerupe dezvoltarea normală a copilului și aduce cu sine o serie de consecințe negative, ce se pot manifesta pe tot parcursul vieții. În perioada adolescenței, printre efectele cele mai studiate ale CAN, se numără depresia și alte tulburări de internalizare [30, p.282], tulburări de externalizare, ca delincvența juvenilă [17, p.575], comportament criminal și tulburare de personalitate antisocială [15, p.181], tulburare de stres post-traumatică [4, p. 1205], dificultăți în procesarea informației sociale [22, p.9072], părăsirea timpurie a domiciliului, angajarea în comportamente sexuale de risc și asocierea cu grupuri deviante [29, p.503]. În ceea ce privește adaptarea la mediul școlar, adolescenții cu istoric de abuz și neglijare sunt mai predispuși să rămână repetenți și să nu termine liceul [16, p.824], să nu se înscrie la facultate [18, p.1086], să aibă scoruri mai mici la testele standardizate pentru identificarea competențelor școlare și a abilităților cognitive și să lipsească mai mult de la școală [26, p.3] și, nu în ultimul rând, sunt mai des recomandați spre servicii de educație specială [3, p.1101], [14, p.382], [16, p.824], [21, p.617].

Consecințele abuzului însoțesc individul în toate mediile din care face parte. În acest studiu mi-am aplecat atenția asupra perioadei din adolescență și a mediului școlar, locul în care adolescenții petrec majoritatea timpului și care are un impact semnificativ asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a acestora [7, p.129]. Din literatură reiese că unul dintre factorii care pot să joace rol de tampon împotriva stresului generat de expunerea la abuz, reducând astfel apariția consecințelor negative, este suportul social [11, p.126], [13, p. 573], [19, p.146], [20, p.612], [23, p.102]. În mediul școlar, adolescenții pot primi suport social din partea co-vârșnicilor și a cadrelor didactice. În ceea ce privește cadrele didactice, o relație pozitivă elev-profesor prezice o funcționare academică mai bună [12, p.625], comportamentul pozitiv al profesorilor conduce la un comportament pozitiv al elevilor [28, p.357] sau la mai puține probleme comportamentale [9, p.106]. În perioada adolescenței, elevii cu istoric de CAN sunt mai predispuși să vorbească despre experiența cu abuz cu acei profesori în care au încredere și par să îi înțeleagă [6, p.106]. De asemenea, profesorii sunt cei mai în măsură să identifice dificultățile cu care se confruntă elevii din clasele la care predau [5, p.1153], [25, p.1].

Deși literatura de specialitate scoate în evidență beneficiile implicării cadrelor didactice în cazurile de CAN, acest lucru nu este posibil mereu. Identificarea, raportarea și intervenirea în cazurile de CAN sunt comportamente complexe influențate de o serie de factori, precum caracteristicile sistemului, ale victimei și ale cadrului didactic [1, p.112]. Astfel că credințele cadrului didactic pot influența semnificativ decizia de a se implica în cazurile de CAN. În România, un studiu realizat de Salvați Copiii a arătat că majoritatea profesorilor nu știu că au obligația legală de a raporta cazurile de CAN și nu se simt pregătiți pentru a ajuta copiii, indiferent de vârsta acestora.

Experiența de abuz și neglijare își poate pune amprenta în mod negativ asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a copiilor. În perioada adolescenței, aceste efecte pot deveni mai evidente, iar cadrele didactice poate avea un rol benefic și important în ajutorarea copiilor-victimă. Date fiind prevalența mare a cazurilor de CAN din România și a faptului că în cercetarea anterioară nu s-a investigat în profunzime care sunt credințele cadrelor didactice în cazurile de CAN, am considerat că este necesar realizarea acestui studiu.

Scopul cercetării. Identificarea credințelor pe care le au cadrele didactice atunci când află de un caz de abuz și neglijare din partea părinților sau tutorilor legali asupra adolescenților din ciclul gimnazial și liceal.

Metodologia cercetării. Studiul, pe care l-am realizat personal, s-a desfășurat în cadrul școlilor din România, în funcție de dorința cadrelor didactice de a participa la colectarea de date. Studiul este unul calitativ, în care s-a utilizat un ghid de interviu semistrukturat. Fiecare

cadru didactic a participat la un interviu online, cu o durată cuprinsă între 30 și 90 minute. Interviul a fost înregistrat în aplicația Google Meet, apoi transcris verbatim într-un document word. Toate datele au fost anonimizate, iar cadrele didactice și-au ales câte un pseudonim.

- Metode teoretice: analiza literaturii de specialitate, sinteza și sistematizarea acesteia, generalizarea la rezultatele cercetării;
- Metode empirice: ghid de interviu semistrukturat realizat în concordanță cu studiile efectuate în literatura de specialitate. Întrebările din ghid au constatat în date demografice; cunoștințe privind CAN (definire, semne și simptome, factori de risc, factori de protecție, prevalență); experiența personală cu CAN (context, acțiuni realizate, rolul profesorului); protocoale la nivelul școlii.
- Metode statistico-matematice de prelucrare a datelor: 1. Calcule matematice: frecvență, medie și abatere standard, procente; 2. Analiza calitativă de conținut în programul MAXQDATA-10, respectând pașii: familiarizarea cu datele, codarea, generarea temelor, revizuire temelor, definirea și numirea temelor [10, p.1].

Lotul de cercetare. Lotul a fost constituit din 21 de cadre didactice (76.2% femei și 23.8% bărbați), cu vârsta cuprinsă între 41 și 56 de ani, media de vârstă fiind $M = 48.61$. În ceea ce privește participarea la cursuri de formare care să abordeze tematica abuzului și neglijării copiilor și a metodelor prin care aceștia pot fi ajutați în mediul școlar, doar 4 cadre didactice au indicat că au participat. Majoritatea cadrelor didactice din cercetare profesau în mediul urban, fiind titulari pe post.

Rezultate și discuții

Școala este mediul în care adolescenții petrec cea mai mare parte din timp, în compania colegilor și a profesorilor. Scopul acestei cercetări a fost de a identifica credințele cadrelor didactice, atunci când află sau doresc să intervină în cazurile de abuz și neglijare din partea părinților sau tutorilor legali asupra adolescenților din ciclul gimnazial și liceal. În urma analizei tematice, rezultatele cercetării au fost împărțite în trei teme mari, aferente etapelor de intervenție în cazurile de CAN, prezentate în **Tabelul 1**. În cadrul fiecărei teme, am identificat între 3 și 4 subteme, care surprind credințele, barierele, dificultățile și acțiunile cadrelor didactice puse în fața unui caz de CAN.

În ceea ce privește prima temă, identificarea cazurilor de CAN, cadrele didactice au evidențiat o serie de bariere culturale și personale care i-ar împiedica să descopere aceste cazuri. Barierele culturale fac referire la: 1) reluctanța femeilor de a dezvălui că sunt victime ale violenței domestice, din dorința de a ține familia unită și de a-și îndeplini datoria, pe principiul „îndură și taci”: „*eu nu cred că sunt mulți copii și părinți care raportează aceste situații. Există pe de o parte jenă [...] femei abuzate care consideră că este de datoria lor să își ducă viața mai departe în violență*” (Ana, 56); 2) accentul scăzut pus în România pe bunăstarea copiilor: „*eu cred că grija față de echilibrul emoțional al copilului în țara noastră este la un nivel sub medie*” (Șerban, 48); 3) refuzul copiilor de a raporta CAN născut din rușine, frică sau credințele perpetuate în cadrul familiei: „*copiii nu spun, mai ales dacă este vorba despre abuz sexual*” (Xena, 48); „*sunt copii care sunt abuzați emoțional și nu discută cu profesorii, caută, din păcate majoritatea copiilor care sunt abuzați emoțional, fizic sau sexual, caută un cerc de prieteni în care nu cred că ajung foarte bine. Sunt niște grupuri care îi influențează negativ*” (Aniroc, 44). Barierele personale țin de decizia dintre implicare sau a trata totul cu indiferență, dictate de diferențele interindividuale: „*gradul de indiferență nu pot spune că este 0, este spre 25-30%, argumentul ar fi timpul și reacția ulterioară: ce s-ar întâmpla dacă s-ar afla...*” (Ana, 56); „*toți încercăm să ajutăm în aceste cazuri, pentru că se vede când la un copil se schimbă ceva*”

(Ingrid, 44); „*sunt cadre care au 30-40 ani în învățământ și nu le pasă de nimic. [...] Din partea unora există entuziasm și încearcă cu cunoștințele pe care le au și cu puterile pe care le au să rezolve problema, iar alții la fel sunt nepăsători și dezinteresați. Este până la urmă o oglindă a societății în care trăim*” (Șerban, 48). Prin urmare, influența pe care o au aceste credințe privind barierele culturale și personale asupra cadrelor didactice dictează dacă vor spune că au identificat un caz de CAN sau vor trece cu vederea.

Tabloul 1. Teme, subteme și definiții ale acestora rezultate în urma analizei tematice

Temă	Subtemă	Definiție
Identificarea cazurilor de CAN	Îndură și taci: femeii la limită	Referiri la credințele culturale privind drepturile femeilor, securizarea secretului în familie, rușinea în a cere ajutor și perpetuarea ideii că familia trebuie să rămână unită indiferent de situație.
	Bunăstarea copilului: diferențe culturale	Diferențe între România și alte state în privința calității vieții copiilor, asigurarea sprijinului emoțional în situații limită, atenția oferită pentru educația socio-emoțională atât în familie cât și în școală.
	Copiii foarte rar raportează abuzul	Referiri la factori care influențează reticenta copiilor în a cere ajutor precum rușinea, frica, experiențele negative din trecut, lipsa de informații sau a persoanelor de suport.
	Profesorul între indiferență și implicare	Deciziile profesorilor atunci când descoperă CAN, în funcție de experiența anterioară și de disponibilitatea emoțională de a ajuta.
Raportarea cazurilor de CAN	Comisie la nivel de școală	Organizarea la nivel de școală a comisiilor sau implementarea unor proceduri ce țin de siguranța elevului atât în școală, cât și în familie.
	Raportarea direct la DGASPC (Direcția Generală de Asistență și Protecția Copilului)	Cunoștințele cadrelor didactice privind raportarea la DGASPC și a implicațiilor acestei decizii.
	Parteneriat poliție-asistență comunitară-școală	Referiri la parteneriate între instituții, atât la nivel de hârtie (semnarea unor documente), cât și la nivel practic (implicarea reală în cazuri CAN).
Intervenție – implicare versus neimplicare	Rolul profesorului: consilier sau formator?	Raportarea la cazurile de CAN din perspectiva de om și cadru didactic. Referiri la flexibilitate în actul educațional, traume personale, pregătirea practică și didactică.
	Găsirea unui echilibru în adresarea nevoilor copiilor	Echilibru între nevoile copiilor din clasă versus nevoile clasei și între extra-atenție versus excludere.
	Responsabilizarea versus colaborarea cu consilierul școlar	Decizia cadrului didactic de a pune toată responsabilitatea pe umerii consilierului școlar sau de a colabora pentru rezolvarea cazurilor.

A doua temă face referire la modalitatea în care se face raportarea cazurilor de CAN, atunci când cadrele didactice decid că trebuie să ia măsuri. În interviuri au fost numite trei modalități prin care se raportează: 1) existența unei comisii la nivel de școală, care ar trebui să decidă asupra celor mai bune metode de rezolvare a cazurilor: „*da, există o comisie de violență la nivelul școlii. Avem o bază de date cu copiii problemă și încercăm să discutăm despre cauze*” (Ingrid, 44); „*strategia este ca totul să se păstreze la nivel de școală*” (Șerban, 48); 2) raportarea la DGASPC, măsură care este puternic influențată de experiența anterioară și gravitatea ca-

zului: „Am discutat cu conducerea școlii, am luat legătura cu asistența socială [...] Răspunsul oficial al autorităților a fost: am fost și am verificat, apartamentul este proprietate personală... deși nici în cele mai urâte ghetouri din Brazilia nu vedeți așa ceva...nu e de competența noastră să trimitem copilul la școală” (Ingrid, 44); 3) folosirea unor parteneriate semnate cu asistența socială și poliția din comunitate: „este de salutat intervenția polițistului de proximitate, și lăsând la o parte sarcina lui de lucru și parteneriatul școală-poliție, cunoaște în detaliu, este o colaborare bună consilier-școală-poliție. Este implicat în activitate” (Cami, 51).

A treia temă a reieșit din ceea ce au spus cadrele didactice că fac practic în aceste cazuri și ce îi influențează atunci când decid să intervină. Prima decizie pe care trebuie să o ia cadrul didactic ține de cele două alternative: îndeplinirea atribuțiilor de formator, prin respectarea obiectivelor educaționale și a programei școlare sau alegerea flexibilizării conținutului și a modalităților de predare, într-un mod care îmbină bagajul emoțional al elevului și cunoștințele practice și teoretice pe care ar trebui să le deprindă. În funcție de decizia lor, cadrele didactice pot fi împărțite în două categorii: 1) cele care preferă să aibă doar rol de formator, sub influența bagajului emoțional propriu și a experienței: „sunt și câțiva care nu vor să se implice, e prea greu din diverse motive, poate ceva traume acolo, au o limită de care nu vor să treacă” (Maia, 55); „eu spun din experiență, cum am fost eu educată și cum mi-am educat eu copiii, nici eu nu sunt mulțumită” (Xena, 48); 2) cele care se străduiesc să fie flexibile și să le ofere copiilor suportul emoțional necesar, influențate fiind de credința în propriile capacități și de dorința de a face bine: „sunt omul care nu dă atenție programei școlare [...] consider că acești copii au nevoie de educație, au nevoie să vorbească. Discutăm foarte mult, am pus foarte mult accent pe educația sexuală” (Ingrid, 44). O altă subtemă care a reieșit din discuția cu cadrele didactice face referire la găsirea unui echilibru între ceea ce este mai important pentru o clasă la un moment dat, nevoile copiilor din clară versus nevoile clasei, care poate fi o sabie cu două tăișuri: „Am încercat să ajut. Din păcate, colaborarea nu a fost un succes pentru că copilul nu aprecia, savura fiecare moment în care avea atenție și avea scuze: eu am probleme” (Ana, 56). Iar ultima subtemă a reieșit din discursul cadrelor didactice din școlile în care există un consilier școlar, care pare că preia total responsabilitatea cazurilor sau lucrează în echipă: „am colaborat cu consilierul școlar... s-a făcut un program detaliat, la care am participat și eu” (Ana, 56); „noi nu, consilierul școlar, noi ne adresăm consilierului școlar dacă avem cazuri” (Xena, 48).

În concluzie, această cercetare a evidențiat o serie de credințe, atitudini și bariere pe care le pot întâmpina cadrele didactice din România atunci când descoperă un caz de CAN, decid să îl raporteze sau să intervină pentru ajutorarea copilului victimă. Din discursul acestora se poate observa influența pe care o are bagajul emoțional propriu, credințele preluate din societate, existența unor comisii și parteneriate solide la nivel de școală, cunoștințele privind CAN și metodele de intervenție și găsirea unui echilibru în adresarea nevoilor copiilor în mediul școlar.

BIBLIOGRAFIE

1. ALAZRI, Z.; HANNA, K. M. School personnel and child abuse and neglect reporting behavior: An integrative review. *Children and youth services review*, 2020, 112: 104892.
2. BABAN, A.; COSMA, A.; BALAZSI, R.; SETHI, O.; OLSAVSZKY, V.; WHO. Survey of adverse childhood experiences among Romanian university students: study report from the 2012 survey. 2013.
3. BODEN, J. M.; HORWOOD, L. J.; FERGUSON, D. M. Exposure to childhood sexual and physical abuse and subsequent educational achievement outcomes. *Child abuse & neglect*, 2007, 31.10: 1101-1114.
4. BRIERE, J.; ELLIOTT, D.M. Prevalence and psychological sequelae of self-reported childhood physical and sexual abuse in a general population sample of men and women. *Child abuse & neglect*, 2003, 27.10: 1205-1222.

5. CEREZO, M. A.; PONS-SALVADOR, G. Improving child maltreatment detection systems: a large-scale case study involving health, social services, and school professionals. *Child abuse & neglect*, 2004, 28.11: 1153-1169.
6. COSSAR, J.; BELDERSON, P.; BRANDON, M. Recognition, telling and getting help with abuse and neglect: Young people's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 2019, 106: 104469.
7. ECCLES, J. S.; ROESER, R. W. Schools as developmental contexts. *Blackwell handbook of adolescence*, 2003, 129-148.
8. EUSER, Saskia, et al. The prevalence of child maltreatment in the Netherlands across a 5-year period. *Child Abuse & Neglect*, 2013, 37.10: 841-851.
9. GREGORY, A.; CORNELL, D. "Tolerating" adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory into practice*, 2009, 48.2: 106-113.
10. GUEST, G.; MACQUEEN, K. M.; NAMEY, E. Introduction to applied thematic analysis. *Applied thematic analysis*, 2012, 3.20: 1-21.
11. HAJ-YAHIA, M.M; SOKAR, S.; HASSAN-ABBAS, N.; MALKA, M. The relationship between exposure to family violence in childhood and post-traumatic stress symptoms in young adulthood: The mediating role of social support. *Child Abuse & Neglect*, 2019, 92: 126-138.
12. HAMRE, B. K.; PIANTA, R. C. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 2001, 72.2: 625-638.
13. HERRENKOHL, T. I.; JUNG, H.; KLIKA, J. B.; MASON, W. A.; BROWN, E. C.; LEEB, R. T.; HERRENKOHL, R. C. Mediating and moderating effects of social support in the study of child abuse and adult physical and mental health. *American journal of orthopsychiatry*, 2016, 86.5: 573.
14. JONSON-REID, M.; DRAKE, B.; KIM, J.; PORTERFIELD, S.; HAN, J. A prospective analysis of the relationship between reported child maltreatment and special education eligibility among poor children. *Child maltreatment*, 2004, 9.4: 382-394.
15. KERIG, P. K.; BECKER, S. P. 12 early abuse and neglect as risk factors for the development of criminal and antisocial behavior. *The development of criminal and antisocial behavior: Theory, research and practical applications*, 2014, 181-199.
16. LANSFORD, J. E.; DODGE K. A.; PETTIT, G. S.; BATES, J. E.; CROZIER, J.; KAPLOW, J. A 12-year prospective study of the long-term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavioral, and academic problems in adolescence. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 2002, 156.8: 824-830.
17. MCCABE, K. M.; HOUGH, R. L.; YEH, M.; LUCCHINI, S. E.; HAZNEN, A. The relation between violence exposure and conduct problems among adolescents: A prospective study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2005, 75.4: 575-584.
18. MERSKY, J. P.; TOPITZES, J. Comparing early adult outcomes of maltreated and non-maltreated children: A prospective longitudinal investigation. *Children and Youth Services Review*, 2010, 32.8: 1086-1096.
19. MILLER, A. B.; ESPOSITO-SMYTHERS, C.; WEISMOORE, J. T.; RENSHAW, K. D. The relation between child maltreatment and adolescent suicidal behavior: A systematic review and critical examination of the literature. *Clinical child and family psychology review*, 2013, 16: 146-172.
20. PEPIN, E. N.; BANYARD, V. L. Social support: A mediator between child maltreatment and developmental outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 2006, 35.4: 612-625.
21. PEREZ, C. M.; WIDOM, C. S. Childhood victimization and long-term intellectual and academic outcomes. *Child abuse & neglect*, 1994, 18.8: 617-633.
22. POLLAK, Seth D.; KISTLER, Doris J. Early experience is associated with the development of categorical representations for facial expressions of emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2002, 99.13: 9072-9076.
23. SALAZAR, A. M.; KELLER, Thomas E.; COURTNEY, Mark E. Understanding social support's role in the relationship between maltreatment and depression in youth with foster care experience. *Child maltreatment*, 2011, 16.2: 102-113.

24. SALVAȚI COPIII ROMÂNIA. *Analiza stistemului de identificare și referire a abuzului în cazul copiilor cu vârsta sub 11 ani*. București. BMI Publishing, 2019.
25. SCHOLS, M.; DE RUITER, C.; ÖRY, F. G. How do public child healthcare professionals and primary school teachers identify and handle child abuse cases? A qualitative study. *BMC public health*, 2013, 13.1: 1-16.
26. SHONK, S. M.; CICCHETTI, D. Maltreatment, competency deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental psychology*, 2001, 37.1: 3.
27. TĂUT, D.; SILION, D.; BĂBAN, A. Needs and Resources Assessment (NARA). Cluj-Napoca: Evidence for Better Lives Study (ABLS), nepublicat, 2018
28. THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. A review of school climate research. *Review of educational research*, 2013, 83.3: 357-385.
29. TYLER, K. A.; WHITBECK, L. B.; HOYT, D.; CAUCW, A. MRisk factors for sexual victimization among male and female homeless and runaway youth. *Journal of Interpersonal violence*, 2004, 19.5: 503-520.
30. WOLFE, D. A.; SCOTT, K.; WEKERLE, C.; PITTMAN; A. L. Child maltreatment: Risk of adjustment problems and dating violence in adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2001, 40.3: 282-289.
31. WORLD HEALTH WORGANIZATION. *Report of the consultation on child abuse prevention, 29-31 March 1999, WHO, Geneva*. World Health Organization, 1999.

CONSECINȚELE SOCIALE ALE CONȘUMULUI DE ALCOOL ASUPRA MEMBRILOR FAMILIEI ȘI MĂSURILE ASISTENȚIALE

*Viorica Cerneavschi, lector univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

SOCIAL CONSEQUENCES OF ALCOHOL CONSUMPTION ON FAMILY MEMBERS AND ASSISTANCE MEASURES

*Viorica Cerneavschi, PhD student, lect.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID:0000-0003-3322-1953
cerneavschiviorica@upsc.md*

CZU: 364.272

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p263-267

Abstract. Today, multiple families cannot adapt to social, political, and economic changes. Because of the problems and difficult situations in which many families find themselves, they have started to abuse alcohol. Excessive alcohol consumption can have dramatic social consequences on health, but also relationship problems, financial difficulties, job loss, loss of housing, social exclusion, and legal problems. The effects of alcoholism in a family are manifold and affect all members of a family. As a result, some children in families with alcohol-dependent parents are at high risk of developing alcohol-related pathologies, with increased susceptibility to anxiety, depression, and behavioural disorders.

Keywords: abuse alcohol, alcohol addiction, co-dependency, social consequences, families with alcohol-dependent parents, effects of alcoholism.

Familia contemporană este caracterizată printr-un conglomerat de probleme și de situații care, de cele mai multe ori, o fac inaptă de a și le rezolva singură. Numeroase familii nu dispun de forță, flexibilitatea și capacitatea de a se adapta la multiplele schimbările sociale, politice și economice, determinându-i astfel să adopte o decizie incorectă a modului de viață. Din cauza situațiilor dificile în care au ajuns, multe familii au început să facă abuz de alcool crezând că în așa mod vor uita de probleme [4, p.697].

Conform anunțului făcut de coordonatorul Programului național de control al alcoolului, circa 46 de mii de moldoveni sunt dependenți de acest viciu, dintre care 7300 sunt femei, aceștia fiind numărul celor care au ajuns la medic, nu și al celor ce suferă în realitate de patima alcoolului. Percepția că de alcoolism suferă doar săracii este greșită [11]. Cercetările arată că unii oameni pot prezenta un risc mai mare de dependență de alcool din cauza predispoziției lor genetice, traumelor, stresului, expunerii la consum exagerat și a istoricului familial [13, p.8].

Prin urmare, oamenii consumă alcool din mai multe motive: pentru a se distra, pentru a se relaxa, pentru a avea mai multă încredere în ei, a reduce inhibițiile, a depăși stresul, a facilita integrarea într-un grup sau a se confrunta cu diverse traume. Modul în care o persoană folosește alcool este adesea legat de experiențele și circumstanțele sale de viață [ibidem, p.7].

Alcoolul poate provoca peste 200 de diverse afecțiuni. Pe lângă impactul asupra stării de sănătate, consumul abuziv de alcool poate avea și consecințe sociale dramatice, precum probleme relaționale (de exemplu, deteriorarea relațiilor familiale, separare, divorț, abuz și neglijare a copiilor), pierderea amicilor, dificultăți financiare, pierderea jobului, pierderea locuinței, excludere socială, probleme legale, comportament sexual nepotrivit [10, p.2]. Alcoolismul este considerat o boală a familiei în care fiecare membru este afectat în parte și care produce rupturi severe în întregul sistem familial, apar o serie de neînțelegeri, conflicte, nevoile emoționale și rolurile membrilor sunt dereglate, iar funcțiile ei primordiale sunt realizate parțial.

Este afectată, în special, funcția biologică, membrul dependent de alcool fiind mai vulnerabil la apariția diverselor maladii. Funcția economică suportă ample schimbări, apărând probleme financiare, șomajul unuia dintre membrii familiei, scăderea drastică a veniturilor familiei.

Funcția psiho-afectivă este periclitată, apar dificultăți de comunicare, dispare respectul între membrii familiei, se reduce atenția față de copii ș.a.

Ținând cont de cele expuse mai sus, trebuie să menționăm că membrii acestor familii nu suferă doar dereglări interioare, dar și exterioare, se retrag și încetează să comunice cu alte persoane din comunitate [9, p.19-21].

De obicei, membrii familiilor au de pățimit de pe urma persoanei bolnave, având nevoie de susținere și de ajutor specializat. În limbajul de specialitate persoanele care nu consumă alcool, fiind doar victime ale consumului altora, sunt numite *codependente*. Codependența este considerată o reacție normală la comportamentul anormal al persoanei dependente, o stare emoțională, psihologică și comportamentală, apărută ca urmare a unor situații care perturbă exprimarea stărilor emoționale și discutarea problemelor personale [ibidem, p.20-22].

M. Rotaru și G. Cărăușu menționează că tipurile de relații codependente se transmit pe parcursul mai multor generații. Astfel, codependența poate fi față de o persoană dependentă, precum și față de un anumit tip de relație. E important de menționat că nudoar partenerul de viață al unui alcoolic poate fi considerat codependent. Prin urmare, ambii sunt dependenți unul de celălalt, codependenți, ceea ce poate duce la depresii grave și chiar la autovictimizare [4,p.698]. Relația dintre o persoană dependentă și membrii non-dependenți ai familiei poate provoca acestora din urmă o multitudine de simptome, ca anxietate, izolare, dereglări psiho- somatice sau somatice, jenă, furie sau negare. De obicei, membrii non-dependenți ai familiei neagă gravitatea consumului de alcool al persoanei dependente și minimalizează consecințele nocive asupra propriei lor sănătăți fizice și psihice [8].

Membrii non-dependenți ai familiei dezvoltă un mod anormal de a face față problemelor vieții: reacționează, în loc să acționeze. Prin repetare, comportamentul lor devine stereotip, având tendința de a reacționa asemănător, într-un mod previzibil.

În primul rând, suferă copiii, de aceea este necesar de a le oferi sprijin în integrarea socială, să nu fie marginalizați din cauza mediului din care provin, dar să fie acceptați așa cum sunt, să vadă aspectele pozitive ale vieții și să li se arate că preluarea comportamentului deviant al părinților nu le va aduce reușită în viață.

Amprenta dependenței de alcool a părinților este prezentă în viața multor copii. Cu toate că de mai mulți ani se duce o luptă de combatere a fenomenului de alcoolism, totuși rezultatele sunt minime, deoarece în ultimii 10 ani tot mai multe familii au căzut în patima acestui viciu, fără a-și da seama de consecințele ce se răsfrâng, în primul rând, asupra copiilor. Ei continuă să-și ducă viața într-un mod neschimbat și nu depun nici cel mai moic efort pentru a rupe acest cerc vicios. Dar mai dureros este faptul că acest comportament este preluat din generații în generații, exemple servind familiile extinse în care trei generații devin dependente de alcool.

Trebuie menționat că consumul de alcool prezintă un risc sporit pentru sănătatea și bunăstarea tinerilor, ei sunt mai vulnerabili la efectele alcoolului decât adulții, deoarece organismul și creierul lor este în formare, situația prezentând un factor de risc care poate compromite evoluția și integrarea tinerilor [1, p.147].

Copiii ce provin din familii cu părinți dependenți de alcool prezintă un risc sporit de a dezvolta la rândul lor patologii identice. Aceasta însă nu înseamnă că toți copiii din familiile cu probleme legate de consumul de alcool vor repeta, ca adulți, modelul de dependență al părinților lor, chiar dacă există acest risc [8].

Consumul de băuturi alcoolice are numeroase consecințe dramatice, de aceea diversele studii realizate arată că copiii care încep a consuma băuturi alcoolice la o vârstă timpurie (până la 15 ani) pot deveni alcoolici cronici [10, p.10].

Există o diferență în percepția consecințelor de pe urma alcoolismului (prețul băuturilor alcoolice, înrăutățirea relațiilor familiale și sociale, probleme la locul de muncă, ș.a.). Această percepție se datorează în mare măsură faptului că multe dintre efectele negative ale consumului de alcool apar în timp [ibidem, p.2].

La membrii familiei dependentului pot apărea reacții emoționale și de comportament distincte. Respectiv, la nivel emoțional se pot dezvolta sentimente de culpă pentru situația dependentului, datorată pierderii de demnitate familială și personală, de amici, dar și de bunăstare financiară. Sentimentul de revoltă care faceca nemulțămirea să se îndrepte asupra celor nevinovați și chiar asupra propriei persoane [7].

M. Rotaru și G. Cărăușu menționează că la familiile cu persoane dependente de alcool se manifestă dereglarea vieții familiale; conflicte frecvente și relații interumane tensionate; incapacitate de rezolvare a problemelor; consum de diverse substanțe; divorț, concubinaj; tulburări afective; relații tensionate între părinți și copil; probabilitatea ca copiii crescuți în familii cu părinți consumatori de alcool să facă abuz de substanțe, conduită deviantă ș.a. [4, p.698].

La membrii familiei unei persoane dependente de alcool se pot dezvolta diverse tipare comportamentale defensive.

- Primul este numit *suspect de bun*, care se caracterizează prin aceea că codependentul se apără, făcând eforturi disperate de a compensa situația din familie, încercând să crezeimpresia că de fapt nu există nicio problemă.
- Comportamentul numit *rebel* se manifestă prin aceea că membrul de familie distrage atenția de la problema existentă, adoptând un comportament amoral, manifestat prin dispariția de acasă, probleme cu organele de poliție.
- Comportamentul numit *apatic*, în acest caz individul se apără de durere, evitând situațiile stresante și manifestând o atitudine indiferentă, însă el nu reușește să scape de anxietate, se izolează de ceilalți, respingând în mod pasiv familia sa.
- De asemenea se manifestă comportamente corespondente numite *în oglindă*, la dependent și la codependenți, adică dacă persoana consumatoare de alcool este preocupată de găsirea băuturilor alcoolice, membrii familiei sunt preocupați de conduitaacestuia; dependentul evită să discute despre problemă, iar codependenții nu divulgă secretul patimii.

Prin urmare, dependentul și membrii familiei acestuia se izolează treptat de comunitate, producându-se un proces de degradare morală, de stigmatizare a acestei familii [7].

Schimbările personalității alcoolice se pot vedea cel mai devreme în familie. Alcoolismul unuia din membrii familiei dă naștere unui conflict psihologic intern, încordării, frustrării celorlalți membri ai familiei. Cercetările au arătat că pentru familiile cu un membru dependent de alcool sunt caracteristice conflictele, tensiunile, schimbările în comportarea sexuală a soților, sporirea nivelului de anxietate, încălcarea funcțiilor de rol. În aceste familii rolurile pot deveni deseori patologice. Astfel sunt roluri de *șap ispășitor*, *mucenic familiar*. S-a stabilit că rolul de șap ispășitor se formează datorită faptului că toată familia se implică în conflicte și necesită un membru pentru descătușarea emoțiilor negative. În familiile unde un membru este bolnav de alcoolism se mai conturează o formă de rol patologic, care apare datorită influenței dorinței de a scăpa de propriile reprezentări. Este vorba de *tutelă (salvator)* și *persoană pusă sub tutelă* (persoana care va fi salvată). Conflictele dintre indivizi se mai pot rezolva prin calea reorganizării structurii familiei, și anume pe calea formării rolurilor de tutelă sau salvator. De obicei, aceste funcții le preia asupra sa soția care exercită un control asupra dependentului, certându-l în cazul consumării băuturilor alcoolice și urmărind ca soțul să nu se întâlnească cu amicii săi alcoolici. În cazul dat alcoolicul îndeplinește rolul de „individ tutelat”. Psihologic, dependentul se eliberează de muștrări de conștiință legate de alcoolizare, deoarece un alt membru al familiei se preocupă de viața lui [5, p.69].

În familiile în care există cel puțin un alcoolic, atmosfera devine încordată, de nesuportat. Astfel, atât partenerul de viață, cât și copiii sunt nevoiți să trăiască într-o permanentă stare de neliniște, teroare, nesiguranță și confuzie, din cauza dispoziției instabile a partenerului alcoolic. Copiii ai căror părinți consumă abuziv alcool observă că adulții sunt mai preocupați de propria lume, de propriile probleme, încât nu mai pot avea grijă de ei și de nevoile lor. În aceste situații copilul este expus la anxietate și la situații neprevăzute, pe care nu le poate înțelege. Consumatorii de alcool utilizează adesea negarea și proiecția ca mecanism de apărare, neagă și minimizează abuzul. Se întâmplă adesea cazuri că dependentul să-l facă pe propriul copil să se simtă răspunzător de orice problemă care ar apărea, copilul trăind emoțional sentimentul vinovăției pentru ceea ce se întâmplă [2, p.157].

V. Robu menționează că alcoolismul părintelui le perturbă unora dintre copii condițiile fundamentale de creștere și maturizare, educația, sistemele de valori (prin lipsa unui model patern sau matern consistent) și, ceea ce este foarte grav, le afectează sănătatea mentală pentru întreaga viață [12, p.66].

M. Rotaru și G. Cărăușu afirmă că climatul afectiv negativ din familie distorsionează drastic relațiile dintre membri. Tensiunea, agresivitatea, indiferența, disprețul, ura este proprie acestor familii. Acești părinți nu își cunosc și nu își îndeplinesc obligațiile de părinți [4, p.700].

Astfel, în cazul identificării situațiilor problemă e necesar să intervenim la timp și să ajutăm familiile și copiii să devină membri integri ai societății. Întru asigurarea cu succes a politicilor de protecție socială, prin Hotărârea de Guvern a Republicii Moldova nr. 1255 din 11 noiembrie 2008, în subordinea structurilor teritoriale de Asistență Socială a fost instituit *Serviciul asistență socială comunitară*. Serviciul dat are drept scop prestarea asistenței sociale la nivel de comunitate pentru prevenirea și depășirea situațiilor de dificultate la nivel de comunitate. Printre beneficiarii serviciului de asistență socială comunitară sunt și grupurile de persoane cu probleme sociale specifice, adică persoane dependente de alcool. Prestarea serviciilor sociale primare se realizează conform procedurii managementului de caz [3].

V. Vladu prezintă (2010) intervențiile specifice ale asistentului social în abordarea persoanelor dependente de alcool în felul următor:

Etapa de contact este prima fază ce se poate desfășura în centre de consiliere ambulatorie și staționare sau în cadrul grupurilor de suport. Fiind o etapă de evaluare, specialistul în adicții (medicul, asistentul social, psihologul) efectuează o evaluare psihologică a dependentului, evaluarea severității dependenței, evaluarea situației socio-familiale, precum și clarificarea cauzelor invocate de beneficiar pentru a renunța la consumul de băuturi alcoolice; sugerează atât persoanei dependente, cât și membrilor familiei sale comportamente alternative, programe de reabilitare.

Etapa dezintoxicării - în această etapă asistentul social lucrează cu alți specialiști în adicții, deoarece întreruperea bruscă a consumului de alcool duce la sevraj, iar viața beneficiarului poate fi în pusă în pericol.

Etapa consilierii sau a terapiei dependenței - în această etapă se urmărește sporirea motivației și a voinței pentru reușita renunțării la consumul de băuturi alcoolice, reconstrucția stimei de sine, îmbunătățirea comunicării și stabilirea relațiilor cu alte persoane, înțelegerea mecanismelor dependenței, învățarea metodelor prin care se menține abținerea și se evită recidiva.

Etapa postcură/grupuri de sprijin sau terapie de grup este controlată mai mult de colectiv decât sub controlul asistentului social. Terapia de grup aduce cu sine înțelegerea că persoanele dependente sunt la fel din punctul de vedere al dependenței și al stărilor psihosomatice cu care se confruntă. Astfel, ei învață unii de la alții cum să-și gestioneze frustrările, emoțiile neplăcute și, nu în ultim rând, abținerea.

Psihoterapia - asistentul social ajută ca beneficiarul să se înțeleagă mai bine pe sine prin reflexia propriilor obstacole interioare, prin prisma experiențelor sale de viață. Psihoterapia individuală reprezintă una dintre formele de reintegrare a individului. Ea se utilizează izolat sau combinat cu alte forme de tratament.

Terapia de familie urmărește scopul de a înlătura factorii perturbatori, care pot duce din nou la recidivă. Incluziunea celorlalți membri ai familiei în reinsertia persoanei dependente este justificată, în primul rând, de faptul că ei pot servi drept model pentru alții.

Principala modalitate de reducere a frecvenței consumului de băuturi alcoolice în rândul populației este *prevenția*, ce presupune conștientizarea cauzelor, efectelor și consecințelor consumului de substanțe. Prevenția poate fi primară, secundară și terțiară. Prevenția primară presupune intervenția înainte de apariția unei probleme de sănătate, influența asupra comportamentului și atitudinilor grupului vizat, schimbarea stilului lor de viață, un rol esențial în acest proces având educarea și informarea populației. Prevenția secundară numită și selectivă se axează pe identificarea precoce a unei maladii sau probleme de sănătate deja existente, însănămenifestată clinic, astfel încât o intervenție precoce să soluționeze problema [6].

Consumul abuziv de alcool este o problemă socială destul de răspândită la noi în țară, persoanele dependente de alcool necesitând sprijin, îngrijire și un tratament specializat. Problema dependenței trebuie tratată cu instrumentele profesionalismului. Devine esențial ca societatea să înțeleagă cât mai bine că dependența nu este motiv de discriminare sau marginalizare, ci de acțiune responsabilă. E necesar să recunoaștem meritele asistenților sociali în lupta cu acest flagel, precum și efortul de sprijinire a persoanelor dependente de alcool.

BIBLIOGRAFIE

1. GAGAUZ, O. *Analiza situației populației în Republica Moldova*. Chișinău, 2016.
2. NEAMȚU, G., STAN D. *Asistența Socială: studii și aplicații*. Iași: Polirom, 2005. 245 p. ISBN: 973-681-750-4.
3. *Regulament-cadru de activitate al Serviciului de asistență socială comunitară*. Ordin nr. 54 din 10.06.2009.
4. ROTARU, M., CĂRĂUȘU, G. *Codependența în alcooldependența*. În: *Anelele Științifice ale USMF "N. Testemițanu"*, Nr.3 (14), 2013, p. 697-704. ISSN 1857-1719. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Codependenta%20in%20cooldependenta.pdf (vizitat 03.04.2023).
5. STANCIU, S. *Educația și societatea*. București: Editura Politică, 1976. 190 p.
6. VLADU, V. *Manual de bune practici sociale*. Cluj-Napoca: Ed. Risoprin, 2010. ISBN: 978-973-53-0425-6.
7. *Alcoolismul este o boală de familie*. Disponibil: <https://www.ortodoxia.md/2010/08/alcoolismul-este-o-boala-de-familie/> (vizitat 05.03.2023).
8. *Copiii din familiile dependenților de alcool*. Disponibil: <http://psihoterapiafamiliei.com/2012/03/15/copiii-din-familiiile-dependenților-de-alcool/> (vizitat 25.02.2023).
9. CORMOȘ, V.-C. *Asistența socială a persoanelor dependente de alcool și drog*. Suport de curs. Disponibil: https://fig.usv.ro/wp-content/uploads/sites/5/2022/09/An-III_Prevenire-si-recuperare-la-persoanele-dependente-de-substante.pdf (vizitat 07.03.2023).
10. *Luna națională a informării despre efectele consumului de alcool. Analiză de situație*. România, 2018. Disponibil: https://insp.gov.ro/download/cnepss/stare-de-sanatate/determinantii_starii_de_sanatate/alcool_si_droguri/alcool/ANALIZA-DE-SITUATIE-ALCOOL-2018.pdf (vizitat 01.03.2023).
11. *Peste 7000 de femei suferă de alcoolism*. Disponibil: <https://www.moldpres.md/news/2019/12/19/19010423> (vizitat 01.03.2023).
12. ROBU, V. *Alcoolismul părinților – drama copiilor. Câteva sugestii pentru intervenția psihosocială*. În: *Psihologia*, 2009. p. 64-77. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/64_77_Alcoolismul%20parintilor%20%E2%80%93%20Cateva%20sugestii%20pentru%20interventia%20psihosociala.pdf (vizitat 14.02.2023).
13. *O drama%20copiilor.%20Cateva%20sugestii%20pentru%20interventia%20psihosociala*.pdf (vizitat 14.02.2023).
14. *Consumation d'alcool chez les femmes et les filles. Faire des choix éclairés*. Disponibil: https://www.gov.mb.ca/fs/fasd/pubs/alcohol_women_fr.pdf (vizitat 02.04.2023).

SINDROMUL BURNOUT CA GENERATOR AL DEFORMĂRII PROFESIONALE ÎN ACTIVITATEA DE SPRIJIN ASISTENȚIAL

*Emilia Lapoșina, conf. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Olesea Frunze, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

THE BURNOUT SYNDROME AS A GENERATOR OF PROFESSIONAL DEFORMATION IN THE ASSISTANCE SUPPORT ACTIVITY

*Emilia Lapoșina, PhD, associate professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID:0000-0002-6533-1471
lapoșina.emilia@upsc.md
Olesea Frunze, PhD, associate doctor
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID:0000-0002-0870-485X
guzunalesea@yahoo.com*

CZU: 364.62:159.944

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p268-273

Abstract. The concept of professional burnout or the term burnout is used more with reference to social professions. Burnout syndrome is understood as a psychological defense mechanism, which most often manifests itself as a gradually increasing emotional exhaustion, loss of emotional involvement in activities, an increase in mental and physical fatigue. Meanwhile, burnout syndrome leads to the emotional exhaustion of the specialist, continually exceeding the individual reserves of energy and resources, developing over time as a finality a professional deformation. Unlike the emotional burnout syndrome, professional deformation brings about changes in the personality itself. The peculiarity of the phenomenon is that the phenomenon of professional deformation exceeds the scope of professional activity and manifests itself in the everyday life of a specialist, when a person begins to behave in non-work situations in accordance with their professional role.

Keywords: burnout, professional deformation, professional stress, social assistance, risk factors, secondary trauma, prevention.

Noțiunea de „ardere profesională” (professional burnout) a fost introdusă de către A. Morrow în 1981. În viziunea autorului, termenul „burnout” reprezintă un echivalent al stării de distres în condiția acțiunii unor factori specifici nocivi. Pentru prima dată descrierea generală a fenomenului, numit ca „epuizare profesională”, a fost realizată de către psihologul american Freudenberg în anul 1974, care a evidențiat stările de astenie și suprasolicitare, demoralizare și decepție, pe care le suportau angajații clinicilor psihiatrice. Freudenberg, autorul ideii, a menționat că acest fenomen are răspândire mai ales în sfera așa-numitelor profesii sociale, în care specialistul se confruntă cu problemele altor persoane [4]. Mai târziu, ideea arderii profesionale a fost dezvoltată de C. Maslach, care a definit fenomenul ca „sindrom al epuizării fizice și emoționale, incluzând formarea unei autoevaluări negative, atitudini de repulsie față de activitatea de muncă și pierderea capacității de compasiune și înțelegere a clienților” și a elaborat instrumente pentru măsurarea manifestărilor și gradului de dezvoltare a burnout-ului [5].

Sindromul burnout trebuie înțeles drept mecanism de apărare psihologică, care se manifestă cel mai adesea ca epuizare emoțională în creștere treptată, pierderea implicării emoționale în activități, creștere a oboselii psihice și fizice, surditate emoțională parțială sau totală ca răs-

puns la factorii psihotraumatici, indiferență, atitudine negativă, sentiment de nepotrivire profesională etc. [15]. Printre factorii care contribuie la dezvoltarea sindromului burnout îi putem enumera pe cei personali, organizatorici și de conținut [16].

În legătură cu caracteristicile personale și caracteristicile individuale ale angajaților, ei indică cel mai adesea o lipsă de motivație, autonomie, subestimare, o tendință pronunțată la empatie, manifestarea umanității etc.

Cu toate acestea, primordial, accentul cade pe caracteristicile organizării activităților în echipă, care creează nu numai un teren favorabil pentru epuizarea angajaților, ci și multiplică impactul factorilor de risc asupra acestora. În astfel de echipe, acțiunile comune sunt slab coordonate, protecționismul înflorește, în centrul organizării muncii se regăsește un management neeficient, conținut nejustificat și neclaritatea scopurilor activității, monotonie, scăderea motivației și a interesului profesional. Realizarea sporadică a unui succes minim profesional poate aduce o ușurare așteptată, dar, chiar cumulându-se, rareori se dezvoltă în satisfacție profesională. În special, se remarcă asupra leadershipului și coeziunii echipei de muncă ca factori de impact în menținerea sănătății psihologice a personalului angajat și a eficienței organizației.

Cert este faptul că activitatea profesională contribuie la dezvoltarea continuă a personalității specialistului. Totodată, nu toate modificările trăsăturilor de personalitate a specialistului, ce au loc sub influența activității profesionale de durată, sunt binevenite și privite favorabil. Suprapunerea factorilor negativi din domeniul activității profesionale a asistentului social și a celor din afara profesiei scade substanțial calitatea muncii și duce adesea la apariția unui stres profesional, epuizare emoțională, deformare profesională. Din cele expuse mai sus, reiese relevanța studiului problemei lansate ce se datorează faptului că actualmente cercetările științifice și aplicative sunt insuficiente atât în domeniul studierii deformării profesionale și burnout-ului la asistenții sociali, cât și în cel al activității de prevenire și corectare a acestora.

Sindromul burnout se dezvoltă în timp și apare pe fondul creat de factorii de risc.

Tabelul 1. Factori de risc care predispun la burnout [14]

Factori individuali	Factori socio-culturali
Perfecționism	Climat de lucru stresant (de exemplu, centrat pe succes, dar fără a oferi susținere)
Sindromul „salvatorului” sau „bunului samaritean” - un rol permanent de supraimplicare	Conflicte între efortul profesional și recunoașterea socială (în special la bărbați)
Istoric bogat de conflicte, urmate de epuizare	Conflicte între carieră și cererile familiale (în special la femei)
Tulburări de personalitate	Dificultăți economice
Vulnerabilitate la eșec/pierdere	Diferențe de mentalitate în mediul de lucru
Istoric personal (de exemplu, anxietate de separare) sau istoric familial (de exemplu, cultivarea simțului datoriei cu orice preț)	Stereotip „stres-boală” (stresul este considerat inevitabil în unele profesii)
Abuzul de substanță	Stereotipul „vârstă- boală” (vârsta înaintată este iremediabil asociată cu epuizarea și boala)

Rar se întâmplă ca sindromul burnout să se instaleze dintr-o dată și-n totalitate. El este mai degrabă insidios, într-atât încât, de cele mai multe ori, putem descrie câteva etape esențiale.

La general, dinamica dezvoltării sindromului burnout poate fi reprezentată condiționat de 3 faze: prima este *rezistența*, când toate rezervele interne sunt mobilizate pentru a depăși dificultățile și succesul obținut aduce satisfacție pentru munca depusă. Dar la această fază de fapt persoana simte tensiune maximă în ceea ce privește eforturile aplicate. A doua fază – *epuizarea resurselor* - duce la cheltuirea excesivă a potențialului intern, la pierderea capacității de a rezista cu succes la stres, la o creștere a depresiei, lipsă de speranță, scăderea motivației și a interesului pentru activități.

A treia fază - *epuizarea psiho-somatică* – se caracterizează prin tulburări depresive și exacerbarea problemelor de sănătate fizică.

Dr. Dominique Barbier descrie următoarele patru faze ale sindromului burnout [5]:

1. *Entuziasmul ideal*: este vorba despre o atitudine care îl caracterizează mai degrabă pe începătorul care suprainvestește în carieră la un nivel energetic extrem de ridicat; de unde noțiunea de „ardere”, care explică, contrar așteptărilor, o importantă scădere a eficacității de muncă.
2. *Stagnarea ineficientă*: munca își pierde aspectul stimulator. În schimb, revendicările personale vin în prim-plan ca și cum individul ar fi fost păcălit și ar căuta o reparație externă.
3. *Sentimentul de frustrare*: în acest moment se dezvoltă tulburările fizice (cefalee, migrene, tulburări gastrointestinale etc.), comportamentale și emoționale (anxietate, depresie). Subiectul își pune întrebări în privința sensului muncii sale, își analizează din nou alegerile, se simte rău, nu mai are chef să muncească.
4. *Apatia*: dezamăgire și insecuritate. Individul se simte aproape în mod cronic frustrat în muncă, deși recunoaște că are nevoie de ea. Acestea reflectă o imagine devalorizată despre sine însuși [4].

Sindromul burnout este dificil de abordat, întrucât multitudinea factorilor desfășurate în timp agravează această stare. Este de dorit ca intervențiile să se opereze pe mai multe dimensiuni [5].

În activitatea profesională a asistenților sociali, sindromul burnout este tratat prin activitate psiho-emoțională intensă cu beneficiarii în dificultate, care include comunicare și interacțiune intensă cu clienții problematici și conflictuali, procesarea și interpretarea informațiilor complexe, luarea de decizii responsabile în condiții de control, stres și resurse limitate etc. Un grup special include un contingent dificil cu care este necesar să se lucreze: bolnavi grav, infractori, clienți problematici, eșuați și conflictuali [5].

Riscul de epuizare emoțională a personalității unui specialist în asistența socială crește în următoarele cazuri:

- monotonia muncii;
- lipsa indicatorilor obiectivi de evaluare a rezultatelor activității profesionale;
- investiția în activitatea unor resurse personale mari, recunoașterea insuficientă și evaluarea pozitivă;
- nerespectarea prevederilor codului deontologic ale asistenților sociali;
- reglementarea strictă a programului de lucru, fără a ține cont de conținutul activității, în special, de volumul și normarea inadecvate, cu termene nerealiste pentru executare;
- lucrul cu clienți „nemotivați” care rezistă în mod constant eforturilor consultantului de a-i ajuta și rezultatele nesemnificative ale unei astfel de activități;
- tensiunile și conflictele în mediul profesional, accesul limitat la stagii de formare și bunele practici, sprijinul insuficient din partea colegilor cu experiență și criticile excesive ale acestora;
- lipsa condițiilor de auto-exprimare personală la locul de muncă, atunci când experimentarea și inovația nu sunt încurajate, ci suprimate;
- lucrul fără posibilitatea de formare și perfecționare profesională;
- conflictele personale nerezolvate.

O analiză a literaturii științifice indică faptul că manifestările potențiale de deformare profesională sunt inerente oricărei activități profesionale, dar sunt cele mai susceptibile la dezvoltarea deformării profesionale acele profesii, care sunt raportate la relații intensive „persoană – persoană”.

Varii studii se concentrează asupra manifestării deformării profesionale în rândul specialiștilor în pedagogie, medicină etc.

Spre regret, analiza literaturii științifice arată că un studiu cuprinzător al deformării profesionale la asistenții sociali nu este.

Deformarea profesională este un fenomen complex, care poate apărea la diferite niveluri ale psihicului și comportamentului uman. Analiza surselor de specialitate ne-au permis să identificăm mai multe domenii de manifestare a deformării profesionale, și anume:

- în stările psihice;
- în procesele cognitive;
- în schimbarea calităților psihologice individuale ale unei persoane;
- în schimbarea conștiinței de sine;
- schimbările durabile în comportament și comunicare

Procesul de deformare profesională a personalității parcurge următorii pași:

- mai întâi, se schimbă stările mentale dominante ca cele mai mobile componente ale psihicului,
- apoi, apar modificări în sfera cognitivă,
- după care se produc schimbări în comportament, cercetare și comunicare,
- iar cele mai mici schimbări au loc în psihologia individuală, în trăsăturile personalității și conștientizarea ei de sine ca cele mai stabile componente ale personalității [9].

Considerăm că studiile științifice recente realizate în domeniul asistenței sociale sunt centrate pe cercetarea stării de epuizarea emoțională (L.A. Vlasiva, M.V. Emeliynova, N.V. Mushastaya, V.V. Razumovskaia, Yu.M. Kuzmina etc.) [6, 8, 12], lăsând în urmă deformarea profesională a personalității asistenților sociali [7]. Între timp, sindromul burnout se consolidează, epuizând rezervele individuale de energie și resurse psiho-fiziologice, generând ca finalitate o deformare profesională. În comparație cu sindromul emoțional burnout, deformarea profesională modifică personalitatea în sine [9]. Drept consecință, conceptul „deformare profesională a personalității” cuprinde toată varietatea de manifestări ale personalității lucrătorului, este mai amplu decât „ardere emoțională”, pe care îl considerăm una dintre formele de manifestare a deformării profesionale/ocupaționale. [9].

Conceptul de deformare profesională („profesionistional deformation”) a fost lansat în circuitul științific de sociologul american P.A. Sorokin pentru a indica un impact negativ al activității profesionale asupra specialistului. P. Sorokin a scris că existența unei astfel de deformări este dincolo de orice îndoială. Munca profesională, vrând-nevrând, impune organismului uman necesitatea adaptării, conformării la condițiile profesiei [9, 13, p.335-336]. Prin urmare, deformarea profesională poate fi considerată ca rezultat al procesului de adaptare continuă a persoanei la specificul exercitării activității profesionale, pe care o practică în mod regulat, fapt ce rezultă din acumularea modificărilor/schimbărilor nu numai de ordin cantitativ, ci și calitativ, nu numai de ordin somatic, ci și psihologic.

Suntem întru totul de acord cu definiția propusă de L.S. Poleacova: „Deformarea profesională este o schimbare distructivă a personalității în timpul desfășurării activităților” [10, p.44-53; 11, p.11]. Astfel de schimbări au un caracter foarte stabil, pentru că se dezvoltă ca schimbări în personalitate și ating nu numai scopuri, motive, stări, sentimente, dar și proprietăți ale caracterului unei persoane.

Particularitatea și specificul fenomenului deformării profesionale este că acesta depășește sfera activității profesionale și se manifestă în viața de zi cu zi a specialistului și se evidențiază atunci când o persoană începe să se comporte în situații în afara muncii în concordanță cu rolul său profesional, nu poate „ieși din rol”, extinde regulile profesionale asupra câmpului vieții personale.

Natura modificărilor deformării profesionale este diversă, ele sunt divizate în consecințe pozitive și negative pentru activitatea profesională și viața umană. În primul caz, aceste schimbări sunt identificate odată cu creșterea personală și se pot manifesta ca o conștiință de sine mai profundă, se referă la perfectarea calității profesionale, creșterea activității cognitive, apariția unor noi forme de auto-realizare. Consecințele negative sunt asociate cu o scădere a eficienței muncii și a satisfacției față de aceasta. Un exemplu de astfel de schimbări este aspectul exterior al specialistului, stilul de comunicare și relaționare, modul de trai, interesele, preferințele și deprinderile elaborate. Ca schimbări de personalitate este și întărirea unor trăsături ale personalității, precum anxietatea crescută, agresivitatea, cinismul, scăderea stimei de sine, depersonalizarea [8, 9].

Pe baza celor expuse subliniem importanța dominantei stărilor mentale ale lucrătorilor în sfera socială, deoarece acestea sunt primele care se modifică cel mai repede în cursul dezvoltării deformării profesionale. Afectarea proceselor, în consecință, are impact asupra productivității muncii și servește drept criteriu de identificare a stadiului incipient al proceselor de deformare profesională. Detectarea la timp a modificărilor în comportamentul și caracterul asistenților sociali poate îmbunătăți eficacitatea măsurilor preventive [8, 9].

La momentul actual se cere o abordare integrată a studiului deformării profesionale la specialiștii în domeniul social, îndeosebi a caracteristicilor psihologice ale personalității asistenților sociali expuși riscului deformării profesionale. O ipoteză despre dinamica modificării în sferile de manifestare a deformării profesionale a personalității specialiștilor în sfera socială a fost realizată de Yu.M. Kuzmina [9].

Rezultatele studiului pot fi utilizate în vederea dezvoltării metodelor de diagnostic timpuriu al deformării profesionale a personalității unui asistent social și în vederea proiectării măsurilor preventive. Prevenirea deformării profesionale, în viziunea noastră, ar trebui să fie multiaspectuală și să includă activități legate de toate domeniile personalității unui asistent social. Astfel de activități ar trebui să includă măsuri atât de ordin psihologic, cât și organizatoric, managerial, educațional și de caracter personal [9]. Este necesar să se analizeze sursele și factorii de deformare profesională a personalității în îndeplinirea fiecărei funcții a asistentului social în muncă sa profesională [9].

BIBLIOGRAFIE

1. BRICEAG, S. Stresul în mediul didactic: remedii de profilaxie, gestionare și control, 72 p. Chișinău, Univers Pedagogic, 2007
2. CEPRAGA L, BÎRSAN S. Sndromul burnout – factor de destabilizare a securității naționale. Economic Security in the Context of Sustainable Development . Online International Scientific Practical Conference 1 st Edition, December 11, 2020, Chișinău, Moldova Academy of Economic Studies of Moldova. Pp. 96-101 ISBN 978-9975-155-01-4
3. GORINCIOI, V. Rolul satisfacției în muncă în manifestarea arderii emoționale la profesori din perspectiva de gen. În: Materialele CȘI, „Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate”. Chișinău: ISE, 2013. p.468-472.
4. DRUNCEA, S. De la stres la sindrom burnout. Simptome și soluții. Online: <http://www.psychologies.ro/sanatate-2/de-la-stres-la-sindrom-burnout-simptome-sisolutii-2141466>, 2014. (accesat 02.03.2023).
5. LOSÎI, E. Arderea profesională la cadrele didactice, Conferința *Tendințe moderne în psihologie*, 2017. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1391/Conf_Tendinte_moderne_psihologie_2017_p5-11.pdf?sequence=1&isAllowed=y (accesat 09.03.2023).
6. ВЛАСОВА, Л. А. Эмоциональное выгорание - симптомы и лечение <https://probolezny.ru/emocionalnoe-vygoranie/> (accesat 10.03.2023).
7. ЕМЕЛЬЯНОВА М.В. Профессиональные деформации личности сотрудников правоохранительных органов // Акмеология. 2012. № 4. С. 103–104. <https://cyberleninka.ru/article/n/>

- professionalnye-deformatsii-lichnosti-sotrudnikov-pravoohranitelnyh-organov/viewer (accesat 10.03.2023).
8. КУПРИЯНОВ, Р.В., КУЗЬМИНА Ю.М. Профессиональный стресс в деятельности специалиста социальной сферы: теория и практика. – Казань, РФ, 2009.
 9. КУПРИЯНОВ, Р.В., ВАЛЕЕВА, Н.А., БЫКОВСКАЯ Н.В. Профессиональная деформация личности социального работника акмеология безопасности профессиональной деятельности. Казань, Республика Татарстан, Россия. Удк 159.9, 364.08, 316.6 <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-deformatsiya-lichnosti-sotsialnogo-rabotnika> (accesat 11.03.2023).
 10. ПОЛЯКОВА, О.Б. Деперсонализация как составляющая профессиональных деформаций личности и акмеологическая проблема. Акмеология. 2009. № 4. С. 44-53. <https://cyberleninka.ru/article/n/depersonalizatsiya-kak-sostavlyayuschaya-professionalnyh-deformatsiy-lichnosti-i-akmeologicheskaya-problema/viewer> (accesat 07.03.2023).
 11. ПОЛЯКОВА, О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008, р. 11-19 <https://www.klex.ru/12zi> (accesat 07.03.2023).
 12. РАЗУМОВСКАЯ, В.В. Особенности эмоционального выгорания в среде социальных работников. Московский государственный психолого-педагогический университет; РФ, г.Москва. <https://www.internauka.org/conf/spain/21/341487> (accesat 12.03.2023).
 13. СОРОКИН, П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. - М.: Наука, 1994. С. 335-336 ISBN 5-02-013464-3. <https://www.booksite.ru/fulltext/1236262/text.pdf> (accesat 02.03.2023).
 14. <https://mama-copilul.md/comunicare/ultimele-stiri/51-ultimele-stiri/1507-prevenirea-epuizarii-profesionale-i-emo-ionale-sindromul-burnout-a-colaboratorilor-institu-iei-cu-suportul-serviciului-asisten-social-i-psihologic-imc> (accesat 15.03.2023).
 15. <https://probolezny.ru/emocionalnoe-vygoranie/>(accesat 11.03.2023).
 16. <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/psychiatric/emotional-burnout>(accesat 07.03.2023).

INTERACȚIUNEA SOCIALĂ - BAZĂ A INTEGRĂRII COPIILOR CU CES

Mariana Petcu, profesor
Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu”, România
Valentina Stratan, conf. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

THE BASIC SOCIAL INTERACTION OF CHILDREN'S INTEGRATION WITH CES

Mariana Petcu, professor
Special Vocational School “Emil Gârleanu” from România
ORCID:0000-0003-3161-0883
cristiandre12@gmail.com
Valentina Stratan, PhD, Assoc. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID:0000-0002-6490-9577
vstratanmd@yahoo.com

CZU: 376:316.647.5

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p274-278

Abstract. Social interaction represents an intrapersonal and interpersonal process through which certain relationships are established both vertically and horizontally, depending on authority, personality, degrees of kinship, work relations, politics, social scale, traditions of the individuals involved. This interaction is defining for each individual society, regardless of the stage referred to, it is the indispensable link for the group, for the community. The progress of each of us is made by developing and maintaining relationships with others. Considering that the interaction cannot be symmetrical, we must take into account the environment, the conjuncture, the experience of each individual who constitutes a group. Students with CES who are integrated can learn from each other through interaction, collaboration, knowledge thus creating a form of trust, a relational bond (friendship), a brain stimulation by identifying things or habits they have in common.

Keywords: society, social interaction, role, status, children with CES

Problema copiilor cu CES apare ca una prioritară în politicile de protecție socială și cele educaționale. Apariția practicilor referitoare la integrarea și adaptarea socială a tuturor categoriilor de elevi permite o abordare a interacțiunii sociale ca necesitate în vederea asigurării șanselor egale de acces la educație pentru toți membrii unei comunități.

Interacțiunea socială este procesul prin care acționăm și reacționăm la cei din jurul nostru. Aceasta integrează acele acțiuni, prin care oamenii relaționează și răspunsurile pe care le dau în schimb. Interacțiunea socială include un număr mare de comportamente și este, de obicei, divizată în cinci categorii: de schimb, de concurență, de cooperare, de conflict și de constrângere [2, p.5]. Mecanismul interacțiunii sociale include persoanele care efectuează anumite acțiuni; schimbările în lumea exterioară cauzate de aceste acțiuni; impactul acestor schimbări asupra altor indivizi; feedbackul de la persoanele afectate [10].

Ideea de interacțiune socială ne face să ne gândim la dese schimburi reciproce între doi sau mai mulți oameni, la un feedback ce poate influența comportamentele, gândirea și starea emoțională a celor implicați. Acest concept este multidimensional, având în vedere legătura sa cu alte noțiuni cu care interacționează în permanență:

- ✓ abilitățile sociale (sinele, relația de plăcere, relația de prietenie, relația de colaborare, relația de auto-centrare) [5];

- ✓ abilitățile interpersonale;
- ✓ schimburile sociale;
- ✓ resursele cognitive (abilități cognitive, sensibilitate, credințe, convingeri, siguranță, împlinire, iubire);
- ✓ relațiile interpersonale;
- ✓ contextul social cu toate componentele sale: cadrul economic, cultural (subcultural), educațional, economic, politic [3].

Rolul interacțiunii sociale este de a perfecționa și modela sinele continuu, este de a proteja și de a favoriza sănătatea (răspunsul la stările de stres, la manifestarea emoțiilor-pozitive sau negative, dialog favorabil) [4].

Interacțiunea nu are rol doar de socializare, ea ajută la dezvoltarea cognitivă, la integrarea într-un grup prin participare și cooperare; conduce la formarea de relații de prietenie, la înțelegerea și asimilarea unor reguli, norme.

Monjas Casares consideră că interacțiunile sociale sunt influențate de comportamentele învățate și de personalitatea fiecăruia (acțiune și reacțiune) [3]. Interacțiunea socială este cadrul în care relațiile sociale sunt adaptate, modificate și reprezentate, este un mediu în care se poate jongla permanent cu aceste schimbări și acțiuni care conduc la legături sociale noi. Este un joc de formare identificat la orice nivel al societății.

Interacțiunea socială implică o influență sistematică regulată a indivizilor unul asupra celuilalt, în urma căreia se reînnoiesc și se creează noi legături sociale în cadrul comunității sau între elementele acesteia [9]. Interacțiunea între indivizi și grupuri se prezintă sub formă de proces social. Prin urmare, procesele sociale se referă la forme de interacțiune socială, care apar iarăși și iarăși. Nu se poate analiza nimic personal fără un context social cu legi, standarde și stiluri care să permită comunicarea. Interacțiunea socială își are originea în procesul de comunicare. Sistemul de comunicare este strâns legat de relaționare, de interacțiune socială, de dezvoltarea socială și de priceperea de a transmite idei, dorințe, neajunsuri. Limbajul realizat pe cale naturală îl ajută pe copil să-și exprime doleanțele, să primească informații și să aibă interacțiuni sociale [5].

S-a demonstrat că orice relație are la bază anumite sisteme de valori, de comunicare, de roluri și de obiectiv. Lipsa varietății de contexte socio-culturale determină o limitare lingvistică, afectivă, comportamentală. O asemenea situație se constată, în special, la copiii/ adolescenții cu cerințe educaționale speciale (CES). Chiar dacă câmpul semantic este limitat la acești elevi, ei trebuie susținuți și determinați continuu să se exprime [ibidem].

Interacțiunea cu ceilalți copii, cu membrii familiei, cu adulți se poate realiza la ei prin jocuri de cooperare, jocuri de grup. Copiii cu CES, interacționând prin astfel de jocuri, pot să-și însușească anumite comportamente prin imitare sau învățare observațională. Jocurile de cooperare îi ajută pe elevi să realizeze produse comune (să construiască din Lego, din cuburi, din diferite piese – obiecte diferite care să devină un obiect de joacă: tren, mașină, avion, catapultă, dinozaur, coroniță, covor pentru circulație, covor pentru „Șotron”). Astfel de jocuri le dezvoltă abilitățile de participare (în funcție de sarcina primită) la realizarea proiectului de grup.

Jocuri de dezvoltare a interacțiunii sociale pot fi și cele dintr-o drumeție, când trebuie să călătorească împreună, să fredoneze aceleași melodii, să viziteze aceleași obiective, să așeze masa pentru toți, să strângă masa și să arunce deșeurile selectându-le, să se ajute reciproc pe un traseu.

Un rol esențial în procesul instructiv-educativ îl are jocul de rol, un joc cu valențe formative. Jocul de rol îi ajută pe copiii cu CES:

- ✓ să poată face o alegere (ce personaj ar vrea să fie);
- ✓ să-și susțină părerea;
- ✓ să exprime anumite emoții;

- ✓ să-și dezvolte personalitatea prin imitație și prin libertatea de acțiune (jocul este cel mai eficient mod de pregătire pentru acțiunile viitoare);
- ✓ să dezvolte imaginația (schimbarea rolurilor în timpul jocului – personajul negativ să devină pozitiv; obiectele să-și schimbe funcțiile: bățul să devină un mijloc de deplasare - cal, din bățul cu care este amenințat Nică);
- ✓ să deprindă tehnici de supraviețuire (Pinocchio este un exemplu pentru copii că nu trebuie să mintă, că trebuie să meargă la școală, că trebuie să facă ceea ce-i sfătuiesc părinții);
- ✓ să depășească unele bariere de limbaj (un rol important îl vor avea limbajul mimico- gestural și paraverbal; nu vor râde de anumite defecte de vorbire, de greșeli de exprimare).

Este o interacțiune care-i oferă posibilitatea de a învăța cuvinte noi, de a transmite un mesaj, de a afla ce trebuie să facă pentru a „întra în pielea personajului”. Este mijlocul prin care își poate închipui că poate zbura, că poate fi în orice loc, că poate fi orice (prinț/ prințesă, cățel, albină, șofer, doctor, vânzător, astronaut, robot). Este o primă etapă spre socializare, putem spune că este o interacțiune socială primară. Orice interacțiune este un schimb, un răspuns la mediul extern dar și un transfer de abilități sociale în alte medii, în alte situații; este o modalitate de modelare a comportamentului ținând cont de factori externi (obiceiurile celorlalți, de mediu, de stare).

Analizând aceste aspecte, se impune ca pentru copiii/adolescenții cu CES să se identifice noi strategii și metode de lucru pentru integrarea lor în contexte cât mai diverse în concordanță cu factorii intrinseci și extrinseci care-i pot motiva, stimula. Trebuie să se țină cont de ambianța existentă pentru că se cunoaște faptul că majoritatea copiilor își însușesc anumite comportamente prin imitare sau prin învățare observațională.

Unii copii/adolescenții cu CES pot avea dificultăți sociale comportamentale pe fondul unor deficiențe din zona cognitivă și de aceea ei se confruntă cu anumite mentalități ale membrilor societății, cu o atitudine de respingere socială. Aceste fenomene au ca efecte dezamăgirea, frustrarea, scăderea stimei de sine, neîncrederea în forțele proprii, sancționarea din partea grupului. Interacțiunea cu elevi de aceeași vârstă (incluziunea într-o clasă cu elevi cu vârstă cronologică similară) poate stimula atingerea performanțelor mijlocii ale colegilor, implicarea în activitățile de învățare și comunicare, înțelegerea materialului/ informației transmise [1, p.12].

Abilitățile de interacțiune la copiii cu CES se dezvoltă prin activități comune cu toți elevii din școala incluzivă, cu părinții sau bunicii lor; activități extracurriculare: vizionare a unei piese de teatru de păpuși, de marionete care să fie interactivă, să implice și spectatorii. Activitatea să fie continuată în clasă prin repetarea unor replici având pe degete marionete decupate de ei.

Alte metode care se pot aplica în cadrul orelor cu copii cu CES pentru dezvoltarea interacțiunii:

- ✓ *Predicțiile* – se poate citi doar titlu, se pot prezenta unele imagini, se poate citi un fragment dat și se solicită elevilor să spună despre ce consideră că se vorbește în text; cine este personajul principal; câte personaje sunt. Imaginile/fragmentul le pot stârni interesul pentru text, pot să-și dea frâu imaginației. Sunt acceptate toate răspunsurile, vor fi trecute pe tablă și la sfârșitul lecției se va stabili răspunsul care s-a apropiat cel mai tare de context.
- ✓ *Știu - vreau să știu – am învățat* se poate utiliza la majoritatea obiectelor. Se poate verifica ceea ce consideră elevul că știe, ce ar dori să cunoască și la sfârșitul orei ceea ce a mai acumulat. În cadrul orei de Terapie ocupațională această metodă poate fi utilizată frecvent: știu să colorez, știu să decupez, identific materialele de lucru primite; aș vrea să știu ce planșă, felicitare, articol pot face cu materialele pe care le am; pe tot parcursul activității pot interacționa pentru a se ajuta reciproc la toate operațiile pentru realizarea produsului, respectarea pașilor de urmat.

- ✓ *Turul galeriei* – este aprecierea lucrului efectuat în echipă; vor aprecia sau găsi defectele produselor expuse de alte echipe.
- ✓ *Brainstormingul* – la elevii cu CES va fi metoda cu toți elevii, fiecare va expune ideile fără a fi criticate; se va dezvolta limbajul (exprimarea), acceptarea ideilor celorlalți, interacțiunea între colegi.
- ✓ *R.A.I* (răspunde-aruncă-întreabă) – este o metodă în cadrul orelor de socializare; este o metodă care dezvoltă aspirații, temeri, prietenii, antipatii, plăceri [6].

Consolidarea învățării devine cheia integrării oricărui copil în societate, indiferent de mediul din care provine. Învățarea nu se bazează doar pe imitare, reflex, ci prin utilizarea cât mai des a jocului de rol care-l determină pe copil să ia contact cu normele sociale, cu regulile și respectarea acestora chiar și cu depășirea unor bariere, cu rezolvarea unor probleme care îi fac să iasă din tipar.

Școala contemporană trebuie, pentru elevii cu CES într-un context social în continuă transformare, să ajute la:

- ✓ controlarea modului de exteriorizare a sentimentelor;
- ✓ satisfacerea cerințelor educaționale ale tuturor copiilor;
- ✓ menținerea contactului, interacțiunii sociale pentru posibilitatea creării de relații interpersonale;
- ✓ extinderea relațiilor de interacțiune cu persoane importante din viața lor;
- ✓ strategii adaptate pentru formarea autonomiei personale;
- ✓ recunoașterea emoțiilor;
- ✓ formarea de relații de cooperare, de coeziune, de acceptare a fiecărui coleg;
- ✓ individualizarea educației socio-emoționale în funcție de particularități, de vârstă, de mediu;
- ✓ dezvoltarea unor abilități care să ajute la integrarea socială;
- ✓ modelarea personalității fiecărui copil pentru adaptarea la cerințele sociale.

Importantă pentru cadrele didactice care lucrează cu elevi cu CES este și metoda „Cei trei O”, metodă ce facilitează intervenția și îi dă posibilitatea să se facă în timp cât mai real:

1. Observarea interdependențelor sociale în diferite contexte: cum se comportă într-o activitate - cooperează, discută, cere ajutor, dorește să inițieze un dialog sau din contră – se retrage, nu termină ceea ce a început.
2. Obiectivarea – explicarea cu voce tare a plusurilor și minusurilor activității: „Ați colaborat în prima parte a..., ați sărit peste etapa ..., ora următoare mi-ar plăcea să”.
3. Organizarea cadrului și identificarea metodelor de antrenare pentru noile provocări, obiective propuse [7].

O alternativă a educației pentru integrarea copiilor cu CES este transpunerea metodei PEER Education – o metodă de comunicare pe orizontală, o alternativă am putea spune opusă modelului clasic, care se axează pe comunicarea pe verticală. La început a fost aplicată adolescenților care aveau probleme de comportament, problemele cu consumul de diferite substanțe narcotice. Participanții au în comun mai multe caracteristici: vârstă, trăiri, același statut, fac parte din același grup (clasă, comunitate) și își pot transmite experiențele de viață prin inter-schimb, reciprocitate și colaborare [3, p. 2].

Prin această metodă se creează un mediu propice creșterii stimei de sine, a încrederii în cei cu care se simt egali. Acest cadru motivant dă senzația de libertate, de deschidere și permite dezvoltarea funcțională a aptitudinilor, a competențelor psihosociale (life skills) [ibidem, p.3]. Este un cadru care permite ușurința comunicării, lucrul în echipă, acceptarea diversității, recunoașterea unor idei constructive (benefice grupului), mediul de încredere și de sprijin. Acest climat permite schimbul de cunoștințe (se cunoaște faptul că se imită și învață mai ușor unele

comportamente din cadrul grupului decât impus de către un adult); sunt acceptate greșelile pe premisa că din greșeli se poate învăța; văzând că sunt elevi de aceeași vârstă care au reușit anumite lucruri se pot ambiționa să încerce, ba chiar să inoveze; vor putea să-și asume anumite roluri (coleg, prieten) și să-și dezvolte abilitățile. Învățarea reciprocă îi antrenează și încurajează pentru a explica anumite probleme și găsirea de rezolvări adoptate fiecărui caz. Dialogul dinamic ajută la cunoaștere și intercunoaștere [8].

Rolul cel mai important al cadrului didactic este să combine metodele tradiționale cu metodele interactive, colaborative și cu învățarea reciprocă, obținând, astfel, efecte evidente ale formării la copiii cu CES a aptitudinilor și competențelor psihosociale, care permit ușurința comunicării, lucrului în echipă, acceptarea diversității, învățarea unor comportamente din cadrul grupului ș.a.

BIBLIOGRAFIE

1. AGHEANĂ, V. *Dezvoltarea cognitivă la copiii cu deficiență mentală*. Editura Universității din București, 2017, ISBN 978-606-16-0892-8.
2. BARANETZ EFRAT. *Promovarea interacțiunii sociale în clasă prin utilizarea efectivă a instrumentelor tehnologice de informare și comunicare*. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2015.
3. LACUNZA, A.B.; GONZALES, N.C. *Social abilities in children and adolescents. Their importance in preventing psychopathological disorders*, Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis – Argentina, Año XII – Número I (23/2011) 159/182 pp.
4. NADEAU, L.; TESSIER, R; *Relations sociales entre enfants à l'âge scolaire : effet de la prématurité et de la déficience motrice*, dans *Enfance* 2003/1 (Vol. 55), pages 48 à 55, Éditions Presses Universitaires de France, ISSN 0013-7545, ISBN 2130533612, DOI 10.3917/enf.551.0048.
5. *L'observation du développement social: l'émergence de la socialisation*, <http://w3.uqo.ca/inclusion/g/4410.htm>, (vizitat 22.03.2023).
6. *Metode de lucru pentru elevii cu cerințe educaționale speciale* <https://eduform.snsr.ro/campanie-online/metode-de-lucru-pentru-elevii-cu-cerinte-educationale-speciale>, (vizitat 22.03.2023)
7. Observer, objectiver et organiser: les trois « O » <http://w3.uqo.ca/inclusion/g/4451.htm>, (vizitat 25.03.2023)
8. REEVES, M. *Peer learning: 10 benefits to collaboration in the workplace* <https://www.togetherplatform.com/blog/peer-learning-benefits>, (vizitat 22.03.2023)
9. <https://motherhouse.ru/ro/design/socialnoe-vzaimodeistvie-i-ego-vidy-socialnye-svyazi-i-vzaimodeistviya/> (vizitat 3.04.2023)
10. <https://motherhouse.ru/ro/rent-apartments/socialnoe-vzaimodeistvie-socialnye-svyazi-i-socialnoe-vzaimodeistvie/> (vizitat 3.04.2023)

IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR PRACTICE LA ELEVII MICI ÎN DOMENIUL SOCIOUMANIST

*Florica Cristina Nedelcu, drd.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

THE IMPORTANCE OF THE DEVELOPMENT OF PRACTICAL COMPETENCES FOR YOUNG STUDENTS IN THE SOCIO-HUMANISTIC DOMAIN

*Florica Cristina Nedelcu, PhD candidate,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID 0000-0003-4480-461X
savacristina79@yahoo.com*

CZU: 373.3.016

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p279-284

Abstract. In the current context of education, the development of practical skills for young students is considered a priority. Specifically, in the socio-humanistic domain, these skills are essential for fostering critical thinking and understanding of social and cultural issues. The purpose of this article is to present the importance of developing practical skills in the socio-humanistic domain for young students. To achieve this aim, the pedagogical methods and techniques suitable for developing these skills will be discussed, including practical activities and authentic learning experiences. Additionally, concrete examples of such activities will be provided to illustrate how the development of practical skills can improve students' performance and contribute to their formation as active and responsible citizens. Finally, the article's conclusions underline the importance of the active involvement of teachers in the development of practical skills for young students and the need for an integrated approach to education that considers the socio-humanistic aspects of learning.

Keywords: practical skills, the socio-humanistic domain, importance, pedagogical methods and techniques, authentic learning, teachers.

În lumea modernă, competențele practice devin din ce în ce mai importante pentru dezvoltarea unor indivizi capabili să facă față provocărilor vieții de zi cu zi. În special, la elevii mici, dezvoltarea acestor competențe este esențială pentru a-i pregăti pentru viitorul lor.

În acest articol, vom discuta importanța dezvoltării competențelor practice la elevii mici în domeniul socio-umanist.

Dezvoltarea competențelor practice la elevii mici poate avea un impact semnificativ asupra dezvoltării lor generale, în special în domeniul socio-umanist. Aceste competențe includ abilități practice, cum ar fi comunicarea, interacțiunea socială, rezolvarea problemelor și gândirea critică.

În acest sens, profesorii și educatorii pot juca un rol important în dezvoltarea acestor competențe la elevii mici. Prin încurajarea elevilor să participe la activități practice, cum ar fi jocurile de rol, dezbaterile sau proiectele de cercetare, aceștia pot dezvolta abilități precum ascultarea activă, argumentarea, interpretarea informațiilor și respectul pentru opinii diferite.

Dezvoltarea competențelor practice în domeniul socio-umanist poate aduce numeroase beneficii elevilor mici. În primul rând, aceste competențe le pot ajuta să își dezvolte o mai mare încredere în sine și să fie mai siguri în comunicarea cu ceilalți. De asemenea, dezvoltarea acestor competențe poate îmbunătăți capacitățile elevilor de a rezolva probleme și de a lua decizii în situații complexe, ceea ce le va fi de ajutor în viața de zi cu zi. Pe lângă aceste beneficii individuale, dezvoltarea competențelor practice în domeniul socio-umanist poate aduce beneficii și comunității. Elevii care sunt învățați să își exprime punctele de vedere, să se respecte unii pe alții și să colaboreze într-un mod constructiv vor fi capabili să contribuie pozitiv la societate.

Prin încurajarea elevilor să participe la activități practice și prin promovarea unui mediu de învățare care le permite să își exprime ideile și opiniile, profesorii și educatorii pot juca un rol esențial în dezvoltarea acestor competențe. Dezvoltarea acestor competențe nu numai că va aduce beneficii individuale pentru elevi, dar va putea contribui și la crearea unei societăți mai bune și mai armonioase.

O modalitate eficientă de a dezvolta competențele practice la elevii mici este prin intermediul activităților practice care să îi implice învățarea prin experiență. Aceste activități pot varia de la jocuri de rol la proiecte de cercetare, de la simulări la dezbateri. Un exemplu de activitate prin care se poate dezvolta competența de comunicare este jocul de rol. În timpul acestui joc, elevii pot fi împărțiți în grupuri, fiecare grup jucând un rol diferit, precum un profesor, un elev sau un părinte. Această activitate le permite elevilor să își dezvolte abilitățile de comunicare și să exerseze exprimarea și ascultarea opiniei celorlalți.

O altă activitate eficientă este proiectul de cercetare, care îi poate ajuta pe elevi să își dezvolte abilitățile de gândire critică. În cadrul acestui proiect, elevii trebuie să investigheze un subiect specific și să își exprime opinia pe baza informațiilor culese. Această activitate îi poate ajuta pe elevi să își îmbunătățească abilitățile de interpretare a datelor și de analiză.

Experiența de voluntariat este o altă modalitate prin care se pot dezvolta competențele practice la elevii mici. Acest tip de experiență poate oferi elevilor oportunitatea de a-și dezvolta abilitățile sociale și de a se implica activ în comunitatea lor. Prin intermediul experienței de voluntariat, elevii pot dezvolta competențe precum empatia, respectul, compasiunea și grija față de ceilalți. În timpul experienței de voluntariat, elevii pot ajuta la organizarea de evenimente în comunitate sau pot lucra cu persoane în vârstă sau cu persoane cu nevoi speciale.

Dezvoltarea competențelor practice în domeniul socio-umanist poate aduce numeroase beneficii pentru elevi. Aceste beneficii includ:

- Îmbunătățirea abilităților de comunicare și de relaționare: Elevii care își dezvoltă abilitățile de comunicare și relaționare vor fi mai capabili să se exprime și să interacționeze cu ceilalți într-un mod pozitiv.
- Îmbunătățirea abilităților de gândire critică: Dezvoltarea abilităților de gândire critică îi poate ajuta pe elevi să fie mai capabili să analizeze informațiile și să ia decizii în situații complexe.
- Dezvoltarea abilităților de colaborare: Activitățile practice și experiențele de voluntariat pot ajuta elevii să învețe să lucreze împreună și să colaboreze pentru atingerea unui obiectiv comun.
- Creșterea încrederii în sine: Atunci când elevii își dezvoltă abilități practice și își demonstrează abilitățile în fața altora, pot dobândi o mai mare încredere în propria lor capacitate.
- Crearea unui sentiment de apartenență: Activitățile practice și experiențele de voluntariat pot ajuta elevii să se simtă conectați cu comunitatea lor și să înțeleagă importanța contribuției lor la aceasta.

Implicarea profesorilor și educatorilor în dezvoltarea competențelor practice la elevii mici este esențială pentru succesul acestora. Aceștia pot juca un rol important în selectarea activităților practice și experiențelor de voluntariat care să se potrivească cel mai bine nevoilor și intereselor elevilor. De asemenea, profesorii și educatorii pot oferi feedback elevilor pentru a-i ajuta să își dezvolte abilitățile și pot crea oportunități pentru ca elevii să își demonstreze abilitățile în fața altora.

În plus, implicarea părinților în dezvoltarea competențelor practice este de asemenea importantă. Părinții pot susține eforturile elevilor în dezvoltarea abilităților practice prin implicarea în activitățile școlare și prin crearea unui mediu de învățare pozitiv acasă.

Disciplinele istorie, educație civică, cunoașterea mediului și religie pot juca un rol important în dezvoltarea competențelor practice la elevii mici în domeniul socio-umanist. În cadrul disciplinei istorie, elevii pot învăța despre evenimente istorice importante și despre modul în care acestea au influențat societatea. În același timp, prin activități practice, elevii pot să învețe cum să identifice și să evalueze sursele de informație istorică, să creeze prezentări și să ia parte la dezbateri despre evenimente istorice.

Disciplina educație civică poate ajuta elevii să învețe despre sistemul politic și despre rolul lor ca cetățeni responsabili. Prin activități practice, elevii pot învăța cum să ia parte la procesul democratic, să identifice problemele din comunitatea lor și să găsească soluții pentru acestea.

Cunoașterea mediului poate ajuta elevii să înțeleagă importanța protejării mediului înconjurător și să învețe cum să ia măsuri pentru a-l proteja. Activitățile practice în această disciplină pot include vizite în natură, analizarea și înțelegerea diferitelor aspecte ale ecosistemului și dezvoltarea de proiecte care să contribuie la protejarea mediului.

Disciplina religie poate ajuta elevii să învețe despre valorile și tradițiile culturale, precum și despre toleranța și respectul față de diferitele credințe religioase. Activitățile practice în această disciplină pot include discuții și dezbateri despre aspecte legate de religie, precum și participarea la evenimente religioase pentru a înțelege mai bine aceste valori și tradiții.

În general, disciplinele socio-umane pot oferi oportunități excelente pentru dezvoltarea competențelor practice la elevii mici. Prin integrarea activităților practice în procesul de învățare, elevii pot să își dezvolte abilitățile practice și să înțeleagă mai bine cum acestea se aplică în viața de zi cu zi. În același timp, profesorii și educatorii pot juca un rol important în selectarea activităților practice potrivite și în susținerea elevilor în dezvoltarea competențelor practice.

Pentru a dezvolta competențele practice la elevii mici în domeniul socio-umanist, există o varietate de modalități și resurse didactice disponibile. Pentru a fi eficiente, aceste activități ar trebui să fie planificate și implementate într-un mod sistematic și structurat, astfel încât elevii să poată învăța să aplice cunoștințele într-un mod coerent. De asemenea, sunt disponibile și o serie de resurse didactice care pot fi utilizate în procesul de învățare. Acestea pot include manuale școlare, fișe de lucru, jocuri educaționale, instrumente digitale și materiale multimedia. Pentru a fi eficiente, aceste resurse ar trebui să fie adaptate nevoilor elevilor și să fie selectate cu grijă de către profesori și educatorii implicați.

În ceea ce privește disciplina istorie, profesorii pot utiliza jocuri de rol, simulări și proiecte care să ajute elevii să înțeleagă mai bine evenimentele istorice și să învețe cum să ia decizii bazate pe fapte. De asemenea, vizitele la muzee și monumente istorice pot fi o modalitate excelentă de a învăța prin experiență și de a descoperi importanța istoriei în viața noastră de zi cu zi.

Pentru disciplina educație civică, profesorii pot utiliza jocuri de rol și simulări care să ajute elevii să înțeleagă procesul democratic și să învețe cum să ia parte activă la viața comunității. De asemenea, resursele online și platformele digitale pot fi utilizate pentru a facilita comunicarea între elevi și pentru a le permite să ia decizii bazate pe argumente și fapte.

În ceea ce privește disciplina cunoașterea mediului, elevii pot învăța prin intermediul excursiilor în natură, prin observarea și analizarea diferitelor aspecte ale ecosistemului și prin dezvoltarea de proiecte care să contribuie la protejarea mediului. De asemenea, jocurile educaționale și instrumentele digitale pot fi utilizate pentru a explora și înțelege mai bine problemele legate de mediul înconjurător.

În disciplina religie, profesorii pot utiliza discuții și dezbateri care să încurajeze toleranța și respectul față de diferitele credințe religioase. De asemenea, vizitele la diferite locuri de cult și participarea la evenimente religioase pot fi o modalitate excelentă de a înțelege mai bine aceste valori și tradiții.

Un alt mod eficient de a dezvolta competențele practice la elevii mici în domeniul socio-umanist este prin intermediul proiectelor de grup. Acestea implică colaborarea între elevi,

dezvoltarea de abilități de comunicare și de leadership, precum și dezvoltarea de competențe practice specifice disciplinei respective. Proiectele de grup pot fi planificate și implementate într-un mod structurat, cu obiective clare și evaluare regulată a progresului.

O altă resursă didactică importantă în acest sens sunt activitățile extracurriculare. Acestea includ cluburile școlare, organizarea de excursii și participarea la concursuri școlare. Activitățile extracurriculare permit elevilor să învețe prin experiență, să dezvolte competențe practice și sociale și să se implice activ în viața școlii și a comunității.

De asemenea, resursele online și digitale pot fi utilizate cu succes pentru dezvoltarea competențelor practice în domeniul socio-umanist. Platformele digitale de învățare și aplicațiile mobile pot fi utilizate pentru a permite elevilor să învețe într-un mod interactiv și atractiv. De asemenea, acestea pot fi folosite pentru a facilita comunicarea între elevi și profesori și pentru a oferi oportunități de învățare personalizată.

Despre importanța dezvoltării competențelor practice la elevi în domeniul socio-umanist s-au scris multe lucrări de succes. Unul dintre acești autori este Richard Murnane, profesor de educație la Harvard Graduate School of Education. În cartea sa „The New Division of Labor: How Computers Are Creating the Next Job Market”, Murnane susține că elevii care învață să utilizeze tehnologiile digitale și să se adapteze la schimbările rapide în ceea ce privește cererea de competențe într-un domeniu de muncă în continuă evoluție vor avea un avantaj semnificativ în viața profesională. El spunea că: „Nu este suficient ca elevii să învețe fapte și concepte; trebuie să-și dezvolte și abilități practice care îi vor pregăti pentru lumea reală a muncii.” (The New Division of Labor: How Computers Are Creating the Next Job Market). Un alt autor care a scris despre importanța dezvoltării competențelor practice în domeniul socio-umanist este Howard Gardner, profesor la Harvard Graduate School of Education. În cartea sa „Multiple Intelligences: The Theory in Practice”, Gardner argumentează că educația trebuie să fie adaptată la nevoile și aptitudinile individuale ale elevilor, pentru a-i ajuta să-și dezvolte potențialul și să devină cetățeni activi și productivi ai societății.

De asemenea, o lucrare de referință în acest domeniu este „Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods” scrisă de Graham Gibbs, profesor de învățământ superior la Universitatea din Oxford. Această carte oferă o serie de modalități practice și eficiente de învățare, inclusiv activități practice integrate, proiecte de grup și activități extracurriculare. El amintește că „învățarea prin fapte este o metodă eficientă de dezvoltare a competențelor practice și de îmbunătățire a performanței academice.” (Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods) „Un învățământ orientat către elevi, care se concentrează pe dezvoltarea de abilități practice și de înțelegere profundă, poate transforma experiența de învățare a elevilor și poate îmbunătăți rezultatele academice.” M. Weimer. Maryellen Weimer, profesor emerit de pedagogie la Penn State University, a scris o serie de lucrări despre importanța dezvoltării competențelor practice în învățământul superior. În cartea sa „Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice”, Weimer argumentează că un învățământ orientat către elevi, care se concentrează pe dezvoltarea de abilități practice și de înțelegere profundă, poate ajuta elevii să-și îmbunătățească performanța academică și să devină mai implicați în propria lor învățare. Acești autori și mulți alții au demonstrat că dezvoltarea competențelor practice la elevii mici în domeniul socio-umanist este esențială pentru a-i pregăti pentru viitorul lor și pentru a-i ajuta să-și realizeze potențialul.

Un studiu recent realizat de către UNESCO arată că dezvoltarea competențelor practice este esențială pentru crearea unei societăți mai incluzive și mai sustenabile. De asemenea, studiul subliniază că dezvoltarea acestor competențe poate contribui la îmbunătățirea performanțelor școlare ale elevilor și la reducerea abandonului școlar. Un alt studiu realizat de către profesorul Howard Gardner arată că există opt tipuri diferite de inteligențe, printre care și inteligența practică sau kinestezică. Dezvoltarea competențelor practice poate ajuta la valorificarea acestui tip de inteligență și la îmbunătățirea performanțelor elevilor care se regăsesc în acest profil.

O bună practică care a fost implementată cu succes în multe școli din întreaga lume este abordarea proiectelor interdisciplinare care implică disciplinele socio-umane și care au ca scop dezvoltarea competențelor practice ale elevilor mici. Aceste proiecte pot avea teme diverse, precum drepturile omului, protejarea mediului, istoria locală sau multiculturalismul, și pot implica activități practice, cum ar fi crearea de prezentări multimedia, organizarea de expoziții sau dezbateri publice.

Un alt exemplu de bună practică ar fi utilizarea tehnologiei pentru a sprijini dezvoltarea competențelor practice. De exemplu, utilizarea jocurilor digitale sau a platformelor online de învățare poate fi o modalitate eficientă de a implica elevii într-un proces de învățare interactiv și de a dezvolta competențele practice, precum rezolvarea problemelor sau colaborarea în echipă.

De asemenea, implicarea părinților și a comunității în procesul educațional poate fi o altă modalitate eficientă de a sprijini dezvoltarea competențelor practice ale elevilor mici în domeniul socio-umanist. De exemplu, organizarea unor evenimente sau proiecte comunitare în care elevii să participe și să se implice poate fi o modalitate de a dezvolta competențe precum comunicarea, responsabilitatea socială sau spiritul civic.

De asemenea, cercetările realizate de către organizații precum OECD sau European Commission au identificat competențele practice (cum ar fi gândirea critică, comunicarea, colaborarea și rezolvarea problemelor) drept competențe cheie necesare pentru succesul într-o lume aflată în continuă schimbare.

Un alt studiu interesant este cel realizat de către Anne Looney și Mark O'Reilly, care a investigat impactul utilizării unor strategii de învățare active în dezvoltarea competențelor practice ale elevilor. Rezultatele studiului au arătat că utilizarea unor strategii de învățare active (cum ar fi proiectele interdisciplinare sau activitățile practice) poate îmbunătăți semnificativ dezvoltarea competențelor practice ale elevilor.

În plus, există cercetări care evidențiază beneficiile implicării părinților și a comunității în procesul educațional, precum studiul realizat de către J. Lawrence Aber și colegii săi, care a arătat că implicarea părinților în educația copiilor are un impact pozitiv asupra performanțelor școlare și asupra dezvoltării competențelor sociale și emoționale ale acestora. Toate aceste studii și cercetări susțin importanța dezvoltării competențelor practice în educația socio-umanistă și evidențiază beneficiile implicării activităților practice, a resurselor didactice adecvate și a implicării părinților și a comunității în procesul educațional.

În continuare, aș dori să dezvolt subiectul prin prezentarea unor exemple concrete de activități practice și resurse didactice care pot fi folosite pentru dezvoltarea competențelor practice în disciplinele istorie, educație civică, cunoașterea mediului și religie.

În cazul disciplinei istorie, una dintre activitățile practice care poate fi utilizată pentru a dezvolta competențele practice ale elevilor este realizarea de proiecte interdisciplinare care să includă activități practice precum vizite la muzee sau monumente istorice, realizarea de prezentări multimedia sau realizarea de expoziții tematice. Aceste activități îi ajută pe elevi să își dezvolte abilități precum gândirea critică, abilitățile de comunicare, colaborarea și prezentarea în public.

În ceea ce privește disciplina educație civică, activitățile practice pot include realizarea de proiecte sociale, participarea la dezbateri și discuții, organizarea de campanii de conștientizare sau realizarea de simulări de alegeri și dezbateri politice. Aceste activități îi ajută pe elevi să își dezvolte abilități precum gândirea critică, capacitatea de a lua decizii informate, abilitățile de comunicare și colaborarea.

În ceea ce privește disciplina cunoașterea mediului, activitățile practice pot include realizarea de experimente și de cercetări de teren, organizarea de excursii în natură sau vizite la laboratoare și centre de cercetare. Aceste activități îi ajută pe elevi să își dezvolte abilități precum observarea și descrierea fenomenelor naturale, formularea de ipoteze și verificarea lor prin experimentare, abilitățile de comunicare și colaborarea.

În ceea ce privește disciplina religie, activitățile practice pot include organizarea de debateri și discuții pe tema valorilor religioase, organizarea de vizite la lăcașurile de cult sau organizarea de activități de voluntariat în cadrul comunității. Aceste activități îi ajută pe elevi să își dezvolte abilități precum respectul pentru diversitatea culturală și religioasă, capacitatea de a lua decizii etice, abilitățile de comunicare și colaborarea.

În ceea ce privește resursele didactice, există o varietate de materiale și instrumente care pot fi folosite pentru a dezvolta competențele practice ale elevilor, cum ar fi ghidurile didactice interactive, jocurile educative, proiectele tematice, filmele și documentarele educative. Aceste resurse îi ajută pe elevi să înțeleagă mai bine conceptele abordate și să își dezvolte abilitățile de comunicare, gândire critică și colaborare.

Pe lângă aceste competențe practice, dezvoltarea unor competențe socio-emoționale este, de asemenea, deosebit de importantă la elevii mici din domeniul socio-umanist. Aceste competențe pot include lucruri precum empatia, comunicarea eficientă, luarea de decizii și rezolvarea de probleme, lucrul în echipă și cooperarea.

În final, dezvoltarea competențelor practice și socio-emoționale la elevii mici din domeniul socio-umanist este esențială pentru pregătirea lor pentru succesul în viață și în carieră. Prin încurajarea și sprijinirea acestor competențe, putem ajuta elevii să devină cetățeni responsabili și implicați, cu abilități necesare pentru a aborda provocările complexe ale lumii de astăzi și de mâine.

În concluzie, dezvoltarea competențelor practice ale elevilor mici în cadrul disciplinelor socio-umane este esențială pentru pregătirea lor pentru o lume complexă și în continuă schimbare. Prin implicarea activă a elevilor în activități practice și prin utilizarea resurselor didactice adecvate, putem sprijini dezvoltarea acestor competențe și putem contribui la crearea unei societăți mai incluzive și mai sustenabile.

BIBLIOGRAFIE

1. BARABAS, E. Dezvoltarea competențelor practice ale elevilor prin activități extracurriculare. *Revista de Educație Fizică și Sport*, 14(1), 2017, pp.30-36.
2. GARDNER, H. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books, 1993.
3. GIBBS, G. *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic, 1988.
4. MURNANE, R. J. *The New Division of Labor: How Computers Are Creating the Next Job Market*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2004.
5. POSTARE, D. Dezvoltarea competențelor practice în cadrul disciplinelor socio-umane. *Revista de Științe ale Educației*, 3(1), 2019, pp.82-95.
6. WEIMER, M. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2013.

IMPACTUL MEDIULUI ȘCOLAR ASUPRA STĂRII EMOȚIONALE A ELEVULUI

*Mariana Zubenschi, lector univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Ecaterina Zubenschi, conf. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

THE IMPACT OF THE SCHOOL ENVIRONMENT ON THE EMOTIONAL STATE OF THE STUDENT

*Mariana Zubenschi, PhD, Univ. lecturer;
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID:0000-0002-4890-2068
marianazubenschi@gmail.com
Ecaterina Zubenschi, PhD, Assoc. Prof.
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID:0000-0002-1822-7460
ecaterinazubenschi@gmail.com*

CZU: 37.011.32:159.942

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p285-290

Abstract. School modernity is experiencing the most acute symptom of the moral crisis. This fact is confirmed by failure, school dropout, illiteracy, school violence, etc.

The concept of school citizenship, launched by the UN Commission on Global Governance (1995), proposes a common grid of rights and responsibilities that could form the basis of school citizenship. Translating them into current educational practices would lead to a school model as a space of the law, which would contribute to the creation of open learning spaces.

Keywords: moral crisis, violence, emotional security, rights, etc.

Școala – arată Jean-Marc Nolle – este un mediu viu, un loc al transmiterii/ construirii/ reconstruirii cunoștințelor și un forum al socializării și al deschiderii către lume. Școala trebuie să reprezinte un mediu prietenos și sigur de muncă și joacă, să încurajeze și să sprijine copiii care învață. Rolul profesorului include grija pentru bunăstarea emoțională și psihică a elevilor. Mediul școlar a fost identificat ca una dintre cele mai importante trăsături ale unei școli [4].

Din perspectivă psihologică, mediul este un factor al dezvoltării, alături de ereditate și educație. Mediul este un factor modelator care permite relevarea, stimularea și amplificarea dispozițiilor genetice prin acțiuni educative. Mediul educațional școlar înglobează totalitatea factorilor, condițiilor care determină realizarea procesului educațional și influențează formarea/ dezvoltarea personalității elevului.

Asigurarea unei înalte calități și eficiențe ale procesului educațional este în corelare cu asigurarea unui mediu adecvat de realizare a procesului educațional [3].

Copiii vin la școală cu o anumită identitate, formată în mediul de apartenență, al familiei. Copiii au o capacitate înăscută de a învăța, dar această capacitate poate fi compromisă și, uneori, distrusă. În situația în care atmosfera din școală este neprietenoasă, intolerantă, sănătatea emoțională și mentală a elevilor și a profesorilor poate fi afectată în mod advers.

În anul școlar 2021-2022, aproape o jumătate dintre elevii din Republica Moldova, cu vârste cuprinse între zece și 18 ani, a declarat că au fost victime ale violenței, numită bullying, în timp ce 41,1% au recunoscut că au fost agresori. Datele statistice, făcute publice de UNICEF, arată cifre îngrijorătoare: aproape 71 la sută din totalul elevilor din Republica Moldova care își

fac studiile în clasele gimnaziale și liceale sunt victime ale bullying-ului. Asociația Telefonul Copilului a înregistrat principalele motive ale bullying-ului, pentru care copiii au fost hărțuiți sunt aspectul fizic - 33,10%, statutul social -27,12%, interesele și pasiunile - 12,18%, situația școlară foarte bună - 8,21%, situația școlară mediocră - 7,55%, nevoile speciale sau dizabilitățile - 4,42%, etnia - 3,17%, religia - 2,14% și 2,11% orientarea sexuală [5].

Impactul unui mediu neprietenos este în mod particular dăunător, dacă persistă o perioadă îndelungată de timp[1].

În acest studiu ne-am propus să studiem impactul mediului școlar asupra stării emoționale ale elevului, factorii care generează insecuritatea stării emoționale a elevului, factorii protectori ai securității emoționale. În realizarea scopului propus, au fost intervievați 80 de elevi din clasele 5 – 8 din mun. Chișinău.

Tabelul 1. Rezultatele studiului realizat

În prezent locuiesc împreună cu mama și tata	59	73,75%
Locuiesc numai cu ...	13	16,25 %
mama		
tata	8	10%
bunica	3	3,75 %
rudele	2	2,5%
În țară, lucrează...	14	17,5 %
mama		
tata	19	23,75%
Părinții mei au o afacere proprie	12	15 %
Peste hotare este plecat...	22	27,5 %
tata		
mama	8	10%
Peste hotare sunt plecați ambii părinți	5	6,25%
Părinții mei se află în divorț	3	3,75%
Familia mea locuiește la bloc, în apartament propriu	49	61,25 %
Familia mea locuiește la gazdă	12	15 %
Familia mea locuiește în casă proprie, pe pământ	19	23,75 %
Cred că nu ducem lipsuri financiare... adevărat	40	50 %
Întâmpinăm unele lipsuri materiale	17	21,25 %
Întâmpinăm mai multe lipsuri	23	28,75 %
Reușita mea școlară este...	33	41,25 %
foarte bună		
mediocră	36	45 %
nu prea bună	11	13,75 %
Întâmpină greutăți la disciplinele...	29	36,25 %
exacte		
umanitare	18	22,5 %
Părinții achită profesorilor lecții suplimentare	33	41,25%
Frecventez ocupațiile opționale	31	38,75 %
Îmi place să învăț... foarte mult	33	41,25%
nu prea	40	50 %
La școală sunt agresat fizic de colegi...	41	51,25%
niciodată		
deseori	28	35%

foarte des	11	13,75 %
La școală sunt agresat emoțional de colegi... niciodată	41	51,25%
deseori	28	35%
foarte des	11	13,75%
La școală sunt bruscat emoțional, de profesori... niciodată	41	51,25%
deseori	28	35%
foarte des	11	13,75 %
Mă înțeleg cu colegii de clasă... foarte bine	41	51,25%
doar cu unii	28	35%
nu mă înțeleg	11	13,75 %
La școală merg cu... plăcere	41	51,25%
cu frică	11	13,75 %
La școală mă simt în siguranță...	41	51,25%
Pe mine, mă percep că sunt: ... prietenos, cu toți colegii mei	63	78,75%
prietenos, doar c unii, cu care mă înțeleg	14	17,5%
indiferent	3	3,75%
Cel mai mult mă înțeleg cu: părinții (mama și tata)	33	41,25%
numai cu tata	15	18,75%
numai cu mama	9	11,25%
numai cu buneii (bunica sau bunelul)	7	8,75%
cu fratele/sora	2	2,5%
cu prietenii din școală	4	5%
cu prietenii din cartier	3	3,75%
cu prietenii virtuali	5	6,25%
cu altcineva	2	2,5%
Majoritatea timpului liber îl petrec la ... școală	37	46,25%
acasă	9	11,25%
afară	13	16,25%
la calculator	21	26,25%
Mă simt că sunt iubit	53	66,25%
valoros	41	51,25%
apreciat	41	51,25%
frustrat	17	21,25%
nedorit	10	12,5%
Cea mai mare încredere o am în... mine însumi	49	61,25%
în părinții mei	37	46,25%
în prieteni	5	6,25%
nu știu	13	16,25%
în nimeni	17	21,25

Din datele prezentate în tabelul de mai sus, se observă că bunăstarea emoțională a elevului în mediul școlar depinde de mai mulți factori, cum ar fi: familia nucleară, formată din ambii

părinți (mama+tata+copilul) și calitatea relațiilor intrafamilială. În cazul studiului nostru, din cei 80 de elevi cercetați, 59 (73,75%) locuiesc cu ambii părinți, 21 de elevi (26,25%) sunt din familii monoparentale, dintre care, 13 (16,25%) au numai mamă, 8 elevi (10%) au numai tată. Bunăstarea materială depinde de locul de muncă în care sunt încadrați părinții elevului, de venitul financiar adus familiei. Astfel, în țară lucrează: mama -14, (17,5 %); tata -19 (23,75%). La 12 (15%) din elevi, părinții au afacere proprie.

Migrația de muncă a părinților afectează starea emoțională a copiilor. Astfel, la 22 (27,5%), tatăl este plecat peste hotare la muncă, la 8 (10%) elevi este plecată mama, la 5 (6,25%) sunt plecați ambii părinți, din care motiv acești copii sunt lăsați în seama bunicilor și a rudelor.

Cele mai multe dificultăți școlare le întâmpină elevii din familii monoparentale, cu venituri materiale nesatisfăcătoare, reușita școlară fiind declarată de către ei mediocră 36 (45 %) și nu prea bună 11 (13,75 %). Pe lângă faptul nereușitei școlare, această categorie de elevi se confruntă la școală cu **agresări fizice**: deseori 28 (35%) și foarte des 11 (13,75 %) și cu **agresări emoționale, cu abuzuri emoționale din partea colegilor de clasă**: deseori 28 (35%), foarte des 11 (13,75%), cât și din partea personalului didactic deseori - 28 (35%), foarte des 11 (13,75 %).

Destructurarea familiei nucleare (divorțul, migrațiunea părinților în căutare de lucru, lipsa spațiului locativ, incertitudinea lipsurilor financiare) are un impact negativ nu numai asupra poziției și statutului social de elev, ci și asupra stării emoționale, punând în pericol reușita școlară și socială, precum și starea de sănătate psihică.

Din cei 80 de elevi, cu plăcere se duc la școală 33 (41,25%), se înțeleg bine cu colegii de școală și cu profesorii 41 (51,25%). Marea majoritate a acestor elevi sunt din familii nucleare, cu state financiară bună a părinților, beneficiind de achitări suplimentare de lichidare a golurilor în cunoștințe, lecții suplimentare, ocupații opționale. Aceasta le conferă o poziție și un statut social de elev superior față de cealaltă categorie de copii.

Este îngrijător faptul că aproape o jumătate dintre elevii chestionați se simt agresați fizic și emoțional în mediul școlar, ceea ce îi demotivează de procesul educațional. Din spusele elevilor s-ar părea că modelul comportamental oferit de către profesor, în ceea ce privește agresarea semenilor săi, este învățat și preluat de elevi. E știut faptul că unui elev dintr-o familie cu situație financiară bună a părinților și cu un statut social înalt i se iartă multe comportamente precare, i se măresc notele pe nedrept, în comparație cu elevii din familii cu situații materiale de incertitudine. Situația dată incită a fi analizate modelele atitudinale comportamentale ale profesorilor față de elevii care necesită respectarea cerințelor speciale de învățare în mediul școlar. Școala ar trebui să ofere elevilor nu numai cunoștințe, ci și să formeze, în primul rând, sufletele copiilor, valorile cetățenești de convingere școlară și socială comună.

Studiul realizat evidențiază și unele aspecte de îngrijorare, 14 (17,5%) dintre elevi cel mai bine se înțeleg cu prietenii din școală – 4 (5%), **cu prietenii din cartier** – 3 (3,75%), **cu prietenii virtuali** - 5 (6,25%), **cu altcineva** – 2 (2,5%) față de 33 (41,25%) dintre elevi care se înțeleg cel mai mult cu ambii părinți; numai cu tata – 15 (18,75%) sau numai cu mama – 9 (11,25%), cu buneii – 7 (8,75%), cu fratele/sora – 2 (2,5%). Această situație evidențiază o stare de insatisfacție, probabil neidentificată în privința cauzelor ei, sau sentimentul de a fi diferit de alții, într-o manieră nedorită, dar neconștientizată.

Fără îndoială, atitudinea față de viață este condiționată de felul în care elevii se percep și de felul în care se plasează printre semenii lor, ceea ce le conferă o stare emoțională protectoare, securizantă. La întrebarea cum se percep ei pe sine au răspuns astfel: **Pe mine mă percep că sunt**: prietenos, cu toți colegii mei – 63 (78,75%), **prietenos doar c unii cu care mă înțeleg** – 14 (17,5%), **indiferent** - 3 (3,75%). Mă simt că sunt: **frustrat** - 17 (21,25%), **nedorit** – 10 (12,5%), față de elevii iubiți - 53 (66,25%), valoroși și apreciați – 41 (51,25%), care, de altfel, fac parte din familii cu ambii părinți și cu o stare materială mai bună.

Conform datelor investigației, resursele de optimism ale elevilor, satisfacția reușitei, aprecierii sunt semnificativ diferite față de cele ale elevilor respinși de mediul școlar. Toate acestea le generează un sentiment de solitudine și, până la urmă, de neincludere în grup, indiferent dacă este vorba de colegi sau prieteni. Acest lucru este susținut și de gradul mai mare de suspiciune, exprimat prin încrederea redusă în alții. Atâta vreme cât nu au încredere în propria lor persoană, 30 (37,5%), dintre care -13 (16,25%) nu știu în cine ar avea încredere, 17 (21,25%) n-au încredere în nimeni, pare firesc ca acești elevi să considere că nu pot să-și schimbe reușita școlară, statutul în mediul școlar, doar dacă ar dispune de strategii de coping. Un rol important în starea emoțională de bine îl joacă zestrea ereditară – factorii biologici, cu impact determinativ asupra stării de sănătate mentală a Sistemului Nervos Central.

Analizând și sumând rezultatele cercetării efectuate, am putea clasifica convențional componentele factorilor protectori și generativi de insecuritate ai mediului școlar cu impact asupra stării emoționale a elevului (vezi tabelul 2).

Tabelul 2 Factorii protectori și factorii insecurizanți ai mediului școlar cu impact asupra stării emoționale ale elevului

	Factori protectori	Factori insecurizanți
Mediul familial	Familie nucleară sau monoparentală, mental, comportamental și relațional sănătoasă, Afecțiuni interrelaționale, atașament părintesc; Stiluri educative eficiente, cerințe unice în educație; Tact părintesc, comunicare eficientă; Drepturi, responsabilități, control comportamental în educația copiilor; Stimă, încredere, grijă, sprijin protector; Empatie, dragoste față de copil;	Familie cu boli psihice; Stiluri precare în educația copilului; Lipsă de drepturi, responsabilități, control comportamental în educația copiilor din partea părinților; Familie agresivă, consumatoare de alcool, droguri, cu antecedente penale; Atitudine indiferentă, lipsă de sprijin protector, comunicare ineficientă Familie dezorganizată: - în proces de divorț; - amorală; - antisocială;
Relația profesor-elev	Măiestrie pedagogică și tact pedagogic; Stiluri eficiente de predare; Atitudine afectivă și comunicare eficientă; Empatie emoțională și empatie predictivă (capacitatea profesorului de a menține concentrată atenția elevilor la lecție, de a se face acceptat de elevi, de a echilibra relațiile cu ei, asigurând astfel, condiții favorabile pentru procesul de predare-învățare). Profesori apreciați buni și foarte buni au indicii superiori de empatie predictivă.	Stiluri pedagogice precare Lipsă de tact, comunicare ineficientă; Abuz (bruscări, frustrări, tachinări) emoționale; Atitudine indiferentă; Aprecieri incorecte, favoritism; Tratamente discriminatorii - intoleranță față de nereușita școlară;
Relația elev-elev	Prietenie; Colaborare; Stimă și ajutor reciproc; Interese comune etc.	Bullying școlar: Discriminări; Agresivitate; Consum de alcool, drog; Violență; Viol etc.

Comisia ONU pentru Guvernare Globală (1995) a propus o grilă comună de drepturi și responsabilități, care ar putea constitui baza cetățeniei școlare (vezi tabelul 3).

Tabelul 3. Conceptul de cetățenie școlară, lansat de Comisia ONU

Dreptul la:	responsabilități
- securitatea vieții; - tratament echitabil; - definirea și păstrarea diferențelor dintre elevi prin mijloace pașnice; - dezvoltarea încrederii în propria identitate și a capacității de a dezvolta noi identități; - participarea la decizie, la toate nivelurile, ceea ce înseamnă recunoașterea formală a participării elevului, structuri deschise, acces la luarea deciziilor și la consiliile școlare; - acces egal la informație și la bunurile globale	- să contribuie la bunurile comune - proprietate și participare activă; - să ia în considerare consecințele acțiunilor sale asupra siguranței și bunăstării altora; - să păstreze patrimoniul cultural și intelectual; - să fie participanți activi la procesul de conducere.
Sursa: Cetățenia școlară. http://articole.famouswhy.ro/valori_morale_ale_societatii_democratice/ [2]	

Educația pentru cetățenie urmărește să promoveze conviețuirea armonioasă și să încurajeze dezvoltarea reciproc benefică a oamenilor și a comunităților în care aceștia trăiesc. În societățile democratice, educația pentru cetățenie îi ajută pe elevi să devină cetățeni activi, informați și responsabili, care sunt dispuși și capabili să-și asume responsabilitatea pentru ei înșiși și comunitățile lor, la nivel național, european și internațional. Transpunerea acestora în practicile educaționale curente ar conduce la un model al școlii ca spațiu al legii.

BIBLIOGRAFIE

1. CARCEA Maria Ileana. Mediul educațional școlar. Editura CERMI, 1999, 190 p. Disponibil: https://dppd.tuiasi.ro/wp-content/uploads/2020/01/mediul_ed_sc_carcea.pdf Vizitat: 1.03.2023.
2. Cetățenia școlară. http://articole.famouswhy.ro/valori_morale_ale_societatii_democratice/ Vizitat: 28.02.2023
3. Mediul educațional școlar în contextul implementării curriculumului. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău, 2020., 93 p. ISBN 978-9975-48-175-5 Disponibil: http://ise.upsc.md/uploads/files/1585343991_mediul_educational_scolar_in_contextul_implementarii_curriulumului.pdf Vizitat: 28.02.2023
4. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/327-333_5.pdf Vizitat: 1.03.2023
5. <https://moldova1.md/p/1027/lina-malcoci-la-moldova-1-tot-mai-multi-elevi-din-republica-moldova-victime-ale-bullying-ului-in-scoli-cum-recunoastem-si-contracaram-fenomenul> Vizitat: 1.03.2023

IMPACTUL PSIHOSOCIAL AL INCLUZIUNII COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

*Liliana Georgiana Tănase, prof. inv. preșc.
Grădinița nr. 245, București, drd.*

PSYCHOEMOTIONAL IMPACT AND INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

*Liliana Georgiana Tănase, preschool teacher;
Kindergarten nr 245 from Bucharest, PhD candidate
ORCID:0009-0009-6620-9169
lilianag.tanase@yahoo.com*

CZU: 373.2:376

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p291-296

Abstract. Inclusion of children with Complex Educational Needs (CES) in preschool education is an important and topical subject. Children with CES may have a variety of educational needs, including learning difficulties, autism spectrum disorders, or mental health problems. In this sense, preschool teachers must be prepared to provide additional and personalized support for each child with CES, so they can be effectively included in the learning process. These children may be more sensitive to stimuli and new situations, which can lead to anxiety and fear. To help these children feel safe, teachers must create a safe and comfortable environment in the preschool class and offer additional opportunities to become familiar with the learning environment. It is also important to provide positive feedback and emotional support during times of anxiety or fear.

Keywords: anxiety, disorders, development, adaptation, inclusion, interaction, regional integration.

Incluziunea copiilor cu CES (Cerințe Educaționale Speciale) în învățământul preșcolar reprezintă un subiect important și de actualitate. Copiii cu CES pot prezenta o varietate de nevoi educaționale, inclusiv dificultăți de învățare, tulburări de spectru autist sau probleme de sănătate mentală. În acest sens, profesorii din învățământul preșcolar trebuie să fie pregătiți pentru a oferi sprijin suplimentar și personalizat pentru fiecare copil cu CES, astfel încât să poată fi incluși în procesul de învățare în mod eficient.

Incluziunea copiilor cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) este un aspect esențial al educației, iar aceasta începe încă din primii ani. Grădinițele sunt primul loc în care copiii încep să învețe, să crească și să socializeze cu alți copii. Constantin Păunescu și Ionel Mușu (1997) consideră că „procesul adaptării constituie o acțiune complexă care, pe baza anumitor funcții și strategii, generează o fuziune esențială între elementele sistemului personalității și elementele sistemului social, determinând o dinamică de dezvoltare și de proces simultan și reciproc”. Din punct de vedere psihopedagogic, integrarea, legată mai ales de munca educativă și de viața socială, de evoluția unor fenomene aflate sub influența mediului socioeconomic, se constituie ca un indicator pozitiv al activității educative și de evoluție a unor fenomene sociale [6, p.363].

Prin urmare, este crucial să ne asigurăm că și copiii cu CES sunt incluși în grădinițe, împreună cu ceilalți copii, pentru a promova dezvoltarea lor socială și emoțională. Incluziunea copiilor cu CES în grădinițe are mai multe beneficii. În primul rând, oferă oportunitatea pentru copiii cu CES de a interacționa cu ceilalți copii, de a învăța de la ei și de a dezvolta abilități sociale. În al doilea rând, ajută la eliminarea stigmatizării asociate cu dizabilitățile și promovează o atitudine înțelegătoare și acceptantă față de indivizii cu CES. În al treilea rând, incluziunea ajută la crearea unei senzații de apartenență printre copiii cu CES, făcându-i să se simtă valorizați și respectați. În cele din urmă, ajută la îmbunătățirea rezultatelor academice pentru copiii cu CES,

deoarece aceștia beneficiază de expunerea la un mediu de învățare structurat și la un curriculum adaptat nevoilor lor individuale.

Cu toate acestea, incluziunea copiilor cu CES în grădinițe prezintă și câteva provocări. Una dintre provocările principale este lipsa de resurse, cum ar fi personalul calificat, echipamentele și facilitățile, pentru a sprijini nevoile individuale ale copiilor cu CES. O altă provocare este lipsa de cunoștințe și de conștientizare printre profesori și alte cadre didactice cu privire la diferitele tipuri de dizabilități și modurile adecvate de sprijinire a copiilor cu CES. În cele din urmă, pot exista rezistențe din partea părinților și a altor actori implicați care pot să nu înțeleagă beneficiile incluziunii sau pot avea preocupări cu privire la siguranța sau bunăstarea copilului lor.

De asemenea, este important să abordăm concepțiile greșite și miturile legate de integrarea copiilor cu CES în grădinițe. Unii părți interesate pot crede că integrarea nu este fezabilă sau că ar putea compromite educația și siguranța copiilor cu dezvoltare tipică. Cu toate acestea, cercetările au arătat că integrarea poate fi benefică pentru toți copiii și că este un drept uman pentru copiii cu CES să fie incluși în medii educaționale generale.

Pentru a asigura o incluziune de succes a copiilor cu CES în grădinițe, pot fi folosite mai multe strategii. În primul rând, este esențial să se ofere resurse adecvate, cum ar fi personal specializat, echipamente și facilități, pentru a susține nevoile individuale ale copiilor cu CES. Acest lucru poate implica formarea învățătorilor și a altor membri ai personalului pentru a lucra cu copiii cu CES, adaptarea curriculumului pentru a răspunde nevoilor lor și furnizarea de echipamente și facilități specializate pentru a susține procesul de învățare. În al doilea rând, este crucial să se promoveze o atitudine pozitivă față de incluziune printre toți cei implicați, inclusiv părinți, învățători și alți membri ai personalului. Aceasta poate fi realizată prin campanii de conștientizare, programe de formare și strategii de comunicare care promovează înțelegerea și acceptarea persoanelor cu CES. În cele din urmă, este important să se stabilească politici și proceduri clare pentru includerea copiilor cu CES, inclusiv protocoale pentru identificarea, evaluarea și sprijinirea copiilor cu CES, precum și pentru monitorizarea progresului lor.

Aceștia pot fi mai sensibili la stimuli și la situații noi, ceea ce poate duce la anxietate și frici. Pentru a ajuta acești copii să se simtă în siguranță, profesorii trebuie să creeze un mediu sigur și confortabil în clasa de preșcolari și să ofere oportunități suplimentare pentru a se familiariza cu mediul de învățare. De asemenea, este important să ofere feedback pozitiv și sprijin emoțional în momentele de anxietate sau frică.

Prin urmare, este important să recunoaștem că incluziunea copiilor cu CES în grădinițe este doar începutul unei călătorii pe termen lung către includere și echitate. Pe măsură ce copiii cu CES avansează către niveluri superioare de educație, pot întâlni noi provocări și obstacole care necesită sprijin și intervenție suplimentară. În plan practic, o persoană cu dizabilitate poate dezvolta relații spontane, dar și regulate, cu un număr mare de semenii, în funcție de preferințele și interesele sale, fiind, la rândul ei, acceptată și valorizată ca membru al anturajului respectiv. Adaptarea psihosocială se bazează pe faptul că persoana în dificultate se poate folosi în mod neîngrădit de toate facilitățile create [3, p.230].

Prin urmare, este important să avem o abordare holistică și pe termen lung a includerii, care să asigure că toți copiii cu CES sunt incluși în toate aspectele societății și au acces la aceleași oportunități ca și colegii lor cu dezvoltare tipică.

Integrarea copiilor cu CES în grădinițe este un proces complex și provocator care necesită colaborarea și cooperarea tuturor părților implicate. Prin furnizarea de resurse adecvate, instruire și campanii de conștientizare, și prin adoptarea unei abordări flexibile și individualizate a includerii, putem asigura că toți copiii, indiferent de abilitățile lor, primesc sprijinul și îngrijirea de care au nevoie pentru a prospera și a-și atinge întregul potențial. În plus, prin promovarea unei culturi a includerii și echității, putem crea o societate mai bună și mai inclusivă pentru toți.

Pentru a asigura o incluziune reușită a copiilor cu nevoi educaționale speciale în grădinițe, există câțiva factori cheie care trebuie luați în considerare. Acestea includ furnizarea de resurse și suport adecvat, implementarea de strategii de predare eficiente și stabilirea de parteneriate colaborative între părțile interesate. Educația, grație caracterului prospectiv, nu doar se adaptează la specificul schimbărilor sociale, dar și pregătește condițiile pentru apariția acestor schimbări, modelează prin acțiunile de azi esența societății viitoare. [7, p.5]

Unul dintre factorii cei mai critici pentru incluziune reușită este furnizarea de resurse și suport adecvat. Aceasta include accesul la echipamente și facilități specializate, cum ar fi tehnologia de asistență și camere senzoriale, precum și sprijinul din partea profesioniștilor, cum ar fi terapeuții și psihologii educaționali. În plus, fondurile trebuie alocate pentru a asigura că grădinițele au niveluri suficiente de personal și că profesorii au acces la o pregătire și dezvoltare profesională pentru a-și îmbunătăți cunoștințele și abilitățile în lucrul cu copiii cu nevoi educaționale speciale.

Un alt factor esențial pentru o incluziune reușită este implementarea de strategii de predare eficiente care să răspundă nevoilor tuturor copiilor, indiferent de abilitățile lor. Aceasta implică adaptarea curriculumului pentru a satisface nevoile individuale ale copiilor cu nevoi educaționale speciale, furnizarea de instruire și evaluare diferențiate și utilizarea unei varietăți de metode și materiale didactice pentru a susține diferite stiluri de învățare.

Parteneriatele colaborative între părțile interesate, inclusiv părinții, profesorii, furnizorii de îngrijire medicală și terapeuții, sunt, de asemenea, cruciale pentru incluziune reușită. Lucrând împreună, părțile interesate pot asigura că copiii cu nevoi educaționale speciale primesc sprijinul și îngrijirea necesare, că se dezvoltă și implementează planuri educaționale individualizate și că progresul este monitorizat și evaluat în mod regulat.

Deși integrarea copiilor cu nevoi educaționale speciale în grădinițe prezintă numeroase provocări, este un pas necesar în crearea unei societăți mai incluzive și echitabile. Prin furnizarea de resurse și suport adecvat, strategii de predare eficiente și parteneriate colaborative, putem asigura că copiii cu nevoi educaționale speciale primesc educația și îngrijirea de care au nevoie pentru a-și atinge întregul potențial.

Totodată, copiii cu CES pot avea probleme de încredere în sine sau pot fi afectați emoțional de stresul din viața lor cotidiană. Profesorii trebuie să ofere sprijin emoțional individualizat pentru fiecare copil, astfel încât să poată dezvolta o încredere mai mare în sine și să fie capabili să gestioneze emoțiile lor. Acest sprijin poate fi oferit prin discuții individuale, prin crearea unui mediu care să le permită copiilor să-și exprime emoțiile și prin dezvoltarea unor activități care să încurajeze copiii să își dezvolte abilitățile sociale și emoționale.

În cercetările prezentate de F. Golu (2009) se analizează faptul că a-l pregăti pe copil pentru școală nu înseamnă a-l învăța mai devreme să scrie, să citească, să socotească, ci presupune a-l pregăti pentru o nouă modalitate de dobândire a unor cunoștințe și experiențe, a-l ajuta să atingă o stare de disponibilitate pentru activitatea de învățare, stare psihologică pozitivă necesară debutului școlar. [4, p. 216]

Integrarea copiilor cu nevoi educaționale speciale în grădinițe este esențială pentru promovarea echității și justiției sociale în educație. Cu toate acestea, realizarea unei includeri de succes necesită asigurarea resurselor și suportului adecvat, implementarea de strategii didactice eficiente și stabilirea de parteneriate colaborative între părți interesate. Deși incluziunea poate fi însoțită de provocări, acestea pot fi depășite prin abordarea flexibilă și individualizată care ia în considerare nevoile și abilitățile unice ale fiecărui copil. În cele din urmă, lucrând împreună, putem crea o societate mai incluzivă și echitabilă care valorizează diversitatea și promovează bunăstarea tuturor copiilor, indiferent de abilitățile lor. Succesul instruirii și educării acestor categorii de copii este asigurat de pregătire școlară și în mare măsură de calitatea acesteia. [2, p.96]

Este important de menționat că beneficiile incluziunii se extind dincolo de sala de clasă. Atunci când copiii cu nevoi educaționale speciale sunt incluși în grădinițe, aceștia au oportunitatea de a dezvolta prietenii și conexiuni sociale cu colegii lor dezvoltare tipici. Acest lucru poate promova un sentiment de apartenență, stima de sine și bunăstare, care sunt cruciale pentru dezvoltarea lor generală și a rezultatelor lor de viață.

În plus, incluziunea poate promova, de asemenea, atitudini pozitive față de persoanele cu dizabilități în societate în ansamblu. Atunci când copiii sunt expuși la persoanele cu nevoi educaționale speciale încă dintr-o vârstă fragedă, aceștia sunt mai predispuși să dezvolte empatie, înțelegere și acceptare față de persoanele cu dizabilități. Acest lucru poate promova o cultură a incluziunii și diversității care valorizează și respectă indivizii de toate abilitățile.

Este important să recunoaștem faptul că integrarea copiilor cu nevoi educaționale speciale în grădinițe nu este un eveniment unic, ci mai degrabă un proces continuu care necesită evaluare și ajustare constantă. Pe măsură ce copiii se dezvoltă și nevoile lor se schimbă, suportul și intervențiile de care au nevoie pot necesita și ele modificări. Prin urmare, este important să avem o abordare dinamică și receptivă a includerii care ia în considerare evoluția nevoilor fiecărui copil.

Mai mult, ei pot avea dificultăți în a se adapta la schimbări sau la situații noi. Profesorii trebuie să ofere suport suplimentar pentru acești copii în procesul de adaptare la mediul de învățare și la interacțiunea cu ceilalți copii. Acest sprijin poate fi oferit prin crearea unor rutine clare și structurate, prin comunicarea cu părinții și prin dezvoltarea unor activități care să le permită copiilor să se familiarizeze cu mediul de învățare.

În final, este important să recunoaștem că integrarea nu este doar o chestiune de politici și practici, ci și de atitudini și valori. Ea necesită o schimbare în percepțiile noastre asupra indivizilor cu CES de la o abordare bazată pe deficiențe la una bazată pe punctele lor forte. Aceasta înseamnă să ne concentrăm asupra abilităților, talentelor și intereselor unice ale fiecărui copil și să le oferim oportunități pentru a le dezvolta și a le demonstra punctele lor forte. De asemenea, înseamnă recunoașterea contribuțiilor pe care indivizii cu CES le pot aduce societății și promovarea participării lor deplină și implicarea lor în toate aspectele vieții.

În concluzie, incluziunea copiilor cu CES în grădinițe este un pas crucial spre crearea unei societăți mai incluzive și echitabile. Aceasta necesită furnizarea de resurse și sprijin adecvate, strategii de predare eficiente și parteneriate colaborative între părți interesate. Cu toate acestea, necesită și o schimbare în atitudinile și valorile noastre față de indivizii cu CES, de la o abordare bazată pe deficiențe la una bazată pe punctele lor forte. Lucrând împreună, putem crea o societate mai incluzivă și diversă care valorează și respectă indivizii cu toate abilitățile.

N.Mitrofan (1997) definește vârsta preșcolară ca vârsta când copii intră în posesia unor importante achiziții (cunoștințe și abilități) ce pot fi analizate multiaxial. Aceste axe constituie „structura de rezistență” al întregului profil psihocomportamental al copilului, conferindu-i acestuia posibilități de adaptare specifică la condițiile solicitante ale mediului și relevând potențialul necesar către procesul de școlarizare. [5, p17-18] I. Chiriac și V. Chivu (1977) definesc drept domenii de bază ale dezvoltării copilului preșcolar : domeniul motor, domeniul cognitiv, domeniul verbal și domeniul socio-afectiv. P. Jelescu, R. Jelescu (2005), în cercetările lor de diagnosticare a copiilor preșcolari, relevă necesitatea studierii sferei cognitive și relațional-sociale necesară pentru debutul școlar

Incluziunea copiilor cu CES în grădinițe nu este doar o obligație legală și morală, ci și o responsabilitate socială. Ca societate, avem datoria de a ne asigura că fiecare copil are acces la sprijin, resurse și educație de care au nevoie pentru a-și atinge întregul potențial, indiferent de abilitățile lor. Incluziunea nu este doar despre satisfacerea nevoilor copiilor cu CES, ci și despre promovarea unei culturi a diversității și a acceptării care valorizează și respectă contribuțiile unice ale fiecărui individ.

Prin urmare, este esențial să continuăm să pledăm pentru drepturile copiilor cu CES și să lucrăm spre crearea unor grădinițe incluzive care să le ofere sprijinul și educația de care au nevoie pentru a reuși. Aceasta include asigurarea alocării de fonduri și resurse pentru susținerea includerii, accesul profesorilor la o formare și dezvoltare profesională adecvate și stabilirea de parteneriate colaborative între părțile interesate.

Incluziunea copiilor cu nevoi speciale în grădinițele de copii este un proces complex și provocator, dar este și un pas necesar spre crearea unei societăți mai incluzive și echitabile. Prin colaborarea și adoptarea unei abordări bazate pe punctele tari, putem asigura că copiii cu nevoi speciale primesc educația și sprijinul necesar pentru a-și atinge întregul lor potențial.

În cele din urmă, incluziunea nu este doar despre accesul la educație, ci și despre promovarea bunăstării sociale și emoționale a copiilor cu nevoi speciale. Când acești copii sunt incluși în grădinițe, au ocazia să dezvolte relații semnificative cu colegii lor, ceea ce poate duce la creșterea abilităților sociale și a stimei de sine. De asemenea, sunt mai susceptibili să fie expuși la o gamă mai largă de experiențe și oportunități, ceea ce poate să le lărgescă orizonturile și să le mărească înțelegerea lumii.

În plus, includerea poate avea, de asemenea, un impact pozitiv asupra comunității mai largi. Când copiii cu nevoi speciale sunt incluși în grădinițe, sunt văzuți ca membri valoroși ai societății care au contribuții unice de adus. Acest lucru poate ajuta la ruperea stereotipurilor și la promovarea unei culturi de acceptare și includere care valorizează diversitatea și recunoaște valoarea fiecărui individ.

În concluzie, integrarea copiilor cu nevoi speciale în grădinițe este un proces complex și provocator care necesită asigurarea de resurse și sprijin adecvat, strategii didactice eficiente și colaborarea dintre diferite părți interesate. Cu toate acestea, beneficiile includerii se extind dincolo de sala de clasă și au potențialul de a promova o societate mai incluzivă și echitabilă, care valorizează diversitatea și respectă indivizii cu toate abilitățile lor. Este responsabilitatea noastră colectivă să ne asigurăm că fiecare copil are acces la sprijin, resurse și educație de care au nevoie pentru a-și atinge întregul potențial, iar includerea este un pas critic în atingerea acestui obiectiv.

Incluziunea copiilor cu CES în grădinițe este esențială pentru a promova dezvoltarea lor socială și emoțională și rezultatele academice. Cu toate că pot exista provocări asociate cu integrarea, acestea pot fi depășite prin furnizarea de resurse adecvate, formare și campanii de conștientizare. Lucrând împreună, toți cei implicați pot asigura că copiii cu CES sunt incluși în grădinițe, împreună cu colegii lor, și că primesc sprijinul și îngrijirea necesare pentru a-și atinge întregul lor potențial.

Totodată, este important de remarcat faptul că integrarea copiilor cu CES în grădinițe nu este benefică doar pentru copiii cu CES, ci și pentru colegii lor fără dizabilități. Prin integrare, copiii fără dizabilități pot dezvolta o simțire de empatie, înțelegere și acceptare față de persoanele cu CES. Aceasta poate promova o cultură școlară pozitivă și inclusivă.

În plus, este crucial să se sublinieze rolul părinților în procesul de integrare. Părinții joacă un rol vital în apărarea intereselor copiilor lor și în asigurarea satisfacerii nevoilor individuale ale acestora. Prin urmare, este important să se stabilească canale de comunicare deschise și transparente între părinți și profesori pentru a asigura că părinții sunt implicați în procesul de integrare și pot oferi feedback cu privire la progresul copilului lor.

În concluzie, integrarea copiilor cu CES în grădinițe este un aspect vital al educației care promovează dezvoltarea socială, emoțională și academică. Cu toate că integrarea poate fi asociată cu anumite provocări, acestea pot fi depășite prin asigurarea de resurse adecvate, formare și campanii de conștientizare. Prin colaborarea tuturor părților interesate, putem asigura că toți copiii cu CES sunt integrați în grădinițe, împreună cu colegii lor și primesc suportul și îngrijirea de care au nevoie pentru a-și atinge întregul lor potențial.

În învățământul preșcolar, este important ca profesorii să ofere un mediu sigur și susținător pentru copiii cu CES, astfel încât să poată dezvolta abilitățile sociale, emoționale și academice necesare pentru a fi pregătiți pentru școala primară.

Mai mult decât atât, este important să evidențiem faptul că integrarea nu este o abordare universală. Fiecare copil cu CES are nevoi și abilități unice care necesită suport și intervenții personalizate. Prin urmare, este esențial să adoptăm o abordare flexibilă și individualizată în ceea ce privește integrarea lor, care să ia în considerare nevoile și abilitățile fiecărui copil. Aceasta poate implica adaptarea curriculumului, furnizarea de echipamente și facilități specializate și colaborarea cu alți specialiști, cum ar fi terapeuții și furnizorii de îngrijire medicală.

BIBLIOGRAFIE

1. Danii A., Popovici D.V., Racu A. Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă. Chișinău: „Univers Pedagogic”, 2007. p. 232. ISBN 978-9975-48-037-6
2. Gînu D. Importanța calității pentru dezvoltarea copilului. Chișinău: PRAG 3, 2007, 96 p.
3. Gherguț A. Educația incluzivă și pedagogia diversității. Iași: Polirom, 2016. 230 p
4. Golu F. Pregătirea psihologică a copilului pentru școală. Iași: Polirom, 2009. p.216 ISBN
5. Mitrofan N. Testarea psihologică a copilului preșcolar. În : Revista de psihologie școlară, vol. I, nr. 1/2008. București: Asociația Națională a Psihologilor Școlari, 2008. p. 14-18 ISSN
6. Păunescu C., Mușu I. Psihopedagogie specială integrată. Handicapul mental. Handicapul intelectual. București: Pro Humanitate, 1997. 363 p
7. Viorica Goras-Postica. Competența acțional-strategică. Chișinău, 2012, p. 5-6.

COMUNITATEA ÎN VIZIUNE SOCIOLOGĂ

*Ecaterina Zubenschi, conf. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

COMMUNITY IN SOCIOLOGICAL VISION

*Ecaterina Zubenschi, PhD, Assoc. Prof.
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID:0000-0002-1822-7460
ecaterinazubenschi@gmail.com*

CZU: 316.3

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p297-304

Abstract. The community is a social-human entity. In the sociological view, the community appears as a totality of beliefs, value orientations, interests. Although it cultivates the spirit of unity of the members, the collective voice, the community does not mean simple and primitive social relations. It presents itself as a complex organization, often with rigid institutional norms, bringing together similar interests, often negotiated by the members (the case of the „scientific community” or the „business community”).

The community represents one of the main source of solving a wide spectrum of social problems. The systematization of sociologists’ views on community, allows us to identify a number of potential and real, necessary and sufficient reasons for community identification.

Keywords: community, types of communities.

Primele studii în definirea comunității au fost întreprinse de către fondatorii școlii de sociologie, care au întemeiat bazele cercetării sociologice a comunității.

În viziunea lor, comunitatea apare ca o totalitate de credințe, orientări valorice, interese. Comunitatea se prezintă ca o organizare complexă, cu norme instituționale rigide, reunind interese asemănătoare, negociate adeseori de către membri (cazul „comunității științifice” sau al „comunității oamenilor de afaceri”). [1]


Școala lui Frederic Le Play a menționat importanța teritoriului în condiționarea și desfășurarea proceselor de obținere a mijloacelor de satisfacere a nevoilor individuale și sociale, în modalitatea de organizare a grupurilor umane, în stabilirea relațiilor sociale. Școala lui Le Play introduce termenul de știință a societății, care se definește ca fiind știința despre grupuri și despre legile pe care le stăpânesc. Conform acestei școli, grupurile se caracterizează în funcție de trei criterii: *grupuri voluntare* (sindicatul, școala, atelierul) și *involuntare* (familia, comuna, statul), *grupuri permanente* (familia, atelierul, Biserica, comuna) și *temporale* (un târg, un tren de călători, o sală de teatru), *grupuri elementare* (familia, armata, școala) și *grupuri complexe* (comuna, țara, provincia) [7].



Frédéric Le Play (1806-1882), sociolog, inginer, economist, scriitor francez, adept al corporatismului modern și teoretician al economiei sociale. *Fondatorul sociologiei empirice. Apărător al valorilor Vechiului Regim* (familia, ordinea socială și menținerea la putere a elitelor). În a doua jumătate a sec. al XIX-lea, primul a abordat sociologic problematica familiei. *Cercetările sale monografice asupra familiilor muncitorești au pus bazele primelor demersuri de studiere a calității vieții de familie.* Cercetarea a inclus date demografice, etnografice și economice, în baza constituirii și fundamentării bugetelor de familie).


Sursa: https://fr.wikipedia.org/wiki/Fr%C3%A9d%C3%A9ric_Le_Play

În 1837, Frédéric Le Play a participat la expediția științifică organizată de Anatolie N. Demidoff prin Țările Române spre Crimeea și sudul Rusiei. Prin ideea sa de valoare europeană și a școlii sale despre un „muzeu social“, un „sat muzeu“ (instituție reprezentată de Muzeul Satului din București), s-a dorit să se însușească caracteristicile și identitatea tuturor satelor din România, idee mai apoi adoptată de Dimitrie Gusti și urmașii săi [2, p.84].

 <p>The Growth of Modern Nations; A History of the Particularist Form of Society</p> <p>Henri de Tourville</p>	<p><i>Nomenclatorul științelor sociale</i>, propus de Henri de Thourville, reprezintă un plan de analiză sistematică a comunităților sociale, incluzând 25 de diviziuni majore, cuprinse în mai mult de o 100 de subdiviziuni. <i>Familiile fiind clasificate în funcție de</i> mediul geografic, comunitate teritorială, societate, factorii economici, tipurile de familii, organizarea familiei, funcții, responsabilități, relațiile intrafamiliale, mediul social familial, educație, religie, naționalitate, formă de proprietate, relațiile de moștenire, studii, activitate, locul muncă, salarizare, venituri, cheltuieli, rol, statut etc.</p>
<p>H. de Thourville (1842 – 1903) (școala Frederic Le Play)</p>	

Această clasificare s-a efectuat în baza analizei teritoriale a regiunilor, districtelor administrativ-teritoriale, orașelor, satelor, comunelor, cartierelor, statelor, relațiilor naționale și internaționale dintre state etc. Studiile expuse în *Nomenclatorul* elaborat au permis generarea, compararea și verificarea diferitelor ipoteze, producând două tipuri de legi: 1. *legea cauzalității* - orice fenomen are o cauză (dacă fenomenul „x” există, atunci există și cauza „y”) și 2. *legea coexistenței* - existența simultană a mai multor lucruri, ființe, fenomene, creează anumite tipuri de condiții și relații sociale (dacă fenomenul „x” există, atunci și cauza „y” variază). Prin urmare, *comunitatea teritorială constituie nucleul principal al spațiului social* în care se relaționează locul de muncă și locul de rezidență. *Mobilitatea locurilor de muncă determină mobilitatea rezidențială, iar sedentarizarea acestora impune și sedentarizarea rezidențială* [7].

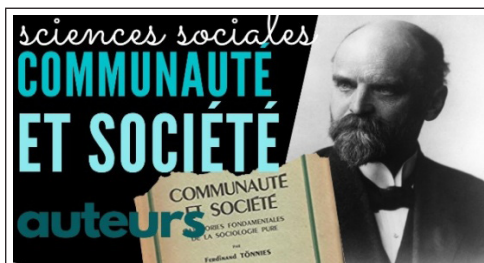
O societate (umană) reprezintă un grup de persoane între care se manifestă relații permanente sau o grupare socială ce ocupă un anumit areal geografic și care se supune unei anumite autorități politice și ai cărei membri au în comun anumite aspirații culturale.

	<p><i>Emile Durkheim Ferdinand</i> (1858 -1917), filozof și sociolog francez, considerat fondatorul școlii franceze de sociologie. Emil Durkheim a realizat întâiul studiu concret de sociologie (<i>Sinuciderea</i>, 1897), bazat pe date statistice teoretico-metodologice. Ideea fundamentală a gândirii durkeimiene este că mediul social (economic, politic, juridic, cultural, religios etc.) determină comportamentul indivizilor aproape în întregime. Fenomenele sociale trebuie explicate prin fapte sociale, ele neputând fi reduse la motivații și comportamente individuale. Faptul social evoluează independent fără a se conforma voinței individuale.</p>
---	---

Societatea însăși acționează ca un sistem de constrângeri, determinând individul să acționeze așa cum îi dictează ea. Durkheim descrie două forme de solidaritate socială: *Solidaritatea mecanică și Solidaritatea organică*. Pentru Durkheim societățile moderne sunt cele caracterizate de solidaritate organică (diviziune a muncii, eterogen ocupațională, relații între oameni, predefinite de organizații, concurență ocupațională etc.). Societățile tradiționale, caracteristice solidarității de tip mecanic, se caracterizează prin indivizi similari unii altora (aceleași comportamente, aceleași convingeri, aceleași valori morale, stil de viață, ocupații asemănătoare, legături directe, afectivitate, poziții sociale asemănătoare etc.). Caracteristică principală în societatea modernă este diferențierea. Relațiile dintre indivizi nu mai sunt dependente, ci de interdependență (devine obligatoriu a fi diferit, dar o diferență ce ține cont de celălalt ca urmare a cerinței complementarității; sunt diferit dar trebuie să fie cu celălalt). Durkheim afirmă că pe măsura avansării evoluției sociale, solidaritatea mecanică scade ca importanță, iar solidaritatea organică dobândește treptat preponderență, conferind coerență societăților actuale. [3]

Societatea este considerată ca un sistem, un întreg compus din mai multe părți aflate în interacțiune, fiecare parte îndeplinind o funcție specifică. Societățile tind spre echilibru, atin-

gerea acestuia fiind posibilă dacă fiecare parte a sistemului își îndeplinește funcția specifică. Neîndeplinirea funcției conduce la disfuncționalități, iar acestea, acumulate și accentuate, pot determina chiar moartea sistemului.



Ferdinand Tönnies (1855–1936) este un important sociolog german, contemporan cu Max Weber. A fost influențat de filozofia lui Thomas Hobbes (1588 – 1679), de la care *preia parțial ideea de voință rațională*. Conceptul sociologic de comunitate se datorează lucrării *Gemeinschaft und Gesellschaft* (Comunitate și Societate), (1887) a sociologului german Ferdinand Tönnies.

În opinia autorului, *există comunități* de limbă (etnice), de moravuri, de credință; dar și societăți industriale, comerciale, științifice etc. *Există și proprietatea comună* asupra bunurilor între soți și proprietatea comunitară asupra terenurilor, pădurilor etc. În sens general, există o comunitate care înglobează întreaga Umanitate, așa cum vrea să fie Biserica. *Ferdinand Tönnies (1887) consideră comunitatea și societatea, ca noțiuni opuse. Ființele umane conviețuiesc în raporturi și asociații diverse. Există două tipuri principale de asociații umane: comunitatea și societatea* [4].

Tabelul 1. Tipuri principale de asociații umane, în viziunea lui Ferdinand Tönnies

Comunitatea	Societatea
<p>Asociațiile de tip comunitar este primul tip de societate (cea comunitară), se referă la societățile dominate de voința naturală a oamenilor (Wesenwille eng. natural will) de a relaționa potrivit emoțiilor și intereselor directe reciproce, tradițiilor și obiceiurilor. Relațiile umane în astfel de societăți sunt simple și directe, față în față, mai mult sau mai puțin naturale. Viața comunitară se desfășoară în: casa familială, în care membrii săi dispun împreună de bunurile lor; satul, care deține în posesie și folosință comună terenurile, pădurile etc.; și micul burg, în interiorul căruia apar, ca produse specifice ale sale, corpurile profesionale și comunitățile religioase, care sunt cele mai înalte manifestări ale ideii de comunitate. Familia, satul, micul oraș, o origine comună, o generație și chiar un popor sunt forme de comunitate umană. Comunitatea poate fi înțeleasă ca un organism viu, conviețuirea intimă, privată. https://dokumen.tips/documents/153-conservatorism-si-neoconservatorism-sfera-politicii.html?page=12 [12]</p>	<p>Asociațiile de tip societal (societățile asociative), cel de al doilea tip de comunitate, sunt societăți urbane, moderne. Ele sunt societăți contractuale, dominate de organizații formale, de relații formalizate, de sisteme birocratice, care intermediază mare parte din relațiile umane. Societățile asociative se bazează pe voința rațională de a stabili relații și interacțiuni. Aceste distincții, indiferent de denumirile utilizate sau de autorii care le-au propus, se referă la natura diferită a relațiilor interumane existente în comunitățile de tip urban și cele de tip rural. Astfel, acest cadru conceptual facilitează descrierea atât a grupurilor sociale mici, primare, informale etc., cât și analiza marilor organizații sociale și chiar a societăților în ansamblul lor. Societatea este „un grup de oameni care, trăind ca și în comunitate, pașnic, nu sunt organic legați, ci sunt organic separați (s.m.); dacă în comunitate ei rămân legați în ciuda oricărei separări, în societate ei sunt separați în ciuda oricărei relații... Aici <i>fiecare este pentru sine și într-o stare de tensiune față de toți ceilalți... Nimeni nu face ceva pentru altul, nimeni nu vrea să dea ceva altcuiva decât în schimbul unui bun sau serviciu estimat ca fiind cel puțin echivalent cu al său</i>. Aceste societăți comunitare fac inteligibile toate formele posibile de asociații umane, căci sunt reprezentați de asociațiile de tip comunitar, precum familia, de exemplu, și de asociațiile de tip societal, cum ar fi întreprinderea industrială sau comercială modernă, „capitalistă”. Societatea, reprezintă ceea ce este public; ea este lumea. Societatea poate fi înțeleasă ca un agregat mecanic și artificial.[12] https://dokumen.tips/documents/153-conservatorism-si-neoconservatorism-sfera-politicii.html?page=12</p>

Conviețuirea comunitară este imediat sesizabilă în trei tipuri de legături interumane: *de rudenie* (comunitatea de sânge), *de vecinătate* (comunitatea de loc) și *de prietenie* (comunitatea spirituală). Așadar, *societatea separă indivizii și bunurile lor*. Există însă un bun social comun, care este creația tuturor și se dezvăluie tuturor prin actul schimbul de bunuri și servicii, ca relație socială fundamentală. Omul comunitar este influențat de „voința organică”, iar de „voința reflectată” individul social este animat în două moduri tipice diferite. Astfel, *omul comunitar este ancorat în trecut, iar individul social este situat în prezent și orientat către viitor*. Formele activității celui dintâi sunt plăcerea, obiceiul și memoria, iar ale celui de-al doilea sunt reflecția, decizia și conceptul. „Fără cunoașterea și acceptarea acestei opoziții, avertiza Tönnies, comprehensiunea sociologică a conceptelor prezentate aici este imposibilă. Formele implicate în plăcere, obicei și memorie sunt la fel de esențiale și caracteristice pentru asociațiile comunitare precum sunt acelea ale reflecției, deciziei și conceptului pentru tipurile societății. [4, p.78; p.113].

Comunitatea corespunde formei străvechi de viață arhaică, unde raporturile interindividuale erau trăite afectiv, nefiind abstracte și nici supuse calculului monetar. Pe măsură ce aceste raporturi se intelectualizează și devin abstracte sub influența culturii și civilizației, comunitatea evoluează spre societate. Și comunitatea, și societatea exprimă faptul că membrii lor posedă ceva în comun. *Membrii unei societăți posedă însă în comun ceva ce le este dat, attribute pe care le moștenesc, pe când membrii unei comunități își dobândesc caracteristicile printr-un efort conștient și voluntar, prin asumarea destinului comun, prin relații sociale personalizate, colorate și nuanțate de istoria comună, de mediul economic și cultural care creează contextul social-ideologic specific. Evoluția economică și progresele urbanismului au condus la evoluția societății, unde individul trăiește pentru sine, iar relațiile sociale și economice cu ceilalți sunt de concurență. Modernitatea se caracterizează prin predominanța relațiilor parțiale între indivizi* (indivizii nu se cunosc unii pe alții, decât prin intermediul unor roluri parțiale), relațiile sunt tranzitorii și instrumentale, ghidate de interese specifice, impersonale. Comportamentele sunt performate în funcție de obligații formale, de tip contractual. După Tönnies, *modernitatea este, derivată din contract, existentă pe cont propriu, într-o stare de tensiune cu ceilalți*”. Fiecare urmărește „desființarea” semenului său, producându-se o relație de concurență acerbă și generându-se o atmosferă de tip hobbes-ian, aceea din unu *homo hominis lupus est*. *La baza acestora – după Tönnies – se află „piața”, unde „scopul scuză mijloacele” și unde „calculul monetar” reglementează toate relațiile sociale, ceea ce nu se întâmplă în cadrul comunității. În comunitate, legăturile dintre oameni se întemeiază pe înțelegere. În societate „omul este străin omului,” iar „binele nu se cunoaște decât sub „forma unei ficțiuni”*. Aceasta se datorează faptului că *fiecare există pentru sine, „necedând câte ceva altuia decât contra acceptării unui lucru echivalent”*. Separarea indivizilor corespunde separării a cărei consecință esențială o constituie schimbul sau tranzacția. [5]

Comunitatea în viziunea sociologilor români. Școala Monografică de la București.

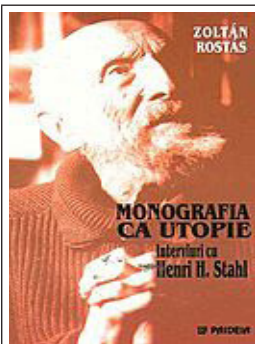


Dimitrie Gusti (13.02.1880 – 30.10.1955), unul dintre cei mai mari oameni de cultură din România din secolul XX: jurist, sociolog, psiholog, profesor la Universitățile din Iași și București, ministru al învățământului (1932-1933), membru al Academiei Române din 1919, apoi președintele ei (1944-1946). A întemeiat una din primele școli de sociologie din lume, alături de Școala de la Chicago sau de școala franceză creată de Emile Durkheim. *Fondator al primei școli de cercetare monografică din lume. Școala de la București (fondată de D. Gusti)*, în România interbelică, a fost una de pionierat privind ideea valorificării cercetării sociale la nivelul de practici și intervenții, în direcția dezvoltării comunitare.

Metoda monografică fundamentată de D. Gusti, în cadrul școlii de sociologie de la București, este o metodă de cercetare monografică interdisciplinară a satelor din România (1925–1948). În acțiunea de cercetare a lui Gusti, au fost implicați cercetători sociali, medici, economiști, agronomi, ingineri etc.

În 1939, reprezentanții școlii lui D. Gusti au obținut legiferarea serviciului social, prin care s-a instituționalizat, pentru prima dată în lume, cercetarea sociologică, îmbinată cu acțiunea socială practică și cu pedagogia socială. Recensământul general al populației României (inclusiv a Basarabiei) din 29.12.1930 a dovedit existența a 72 de orașe și 15201 sate. D. Gusti menționa că satele de pe teritoriul țării noastre se deosebesc tipologic după nenumărate criterii. Sunt sate: de munte, de deal, de câmpie, de litoral, de ape, cu vetre aglomerate și sate cu vetre împrăștiate. Sunt și sate deosebite după natura ocupațiilor lor economice, sate agricole, forestiere, pastorale, meșteșugărești, industrializate; după gradul lor de integrare în ansamblul vieții noastre economice, sate rămase la un stadiu de economie închisă și sate adânc capitalizate.[8, p. 5-27; p. 38-57.]

Scopul cercetării lui D. Gusti și colaboratorii săi viza cercetarea satelor din întreaga Românie, pentru a stabili toate tipurile de sate, a afla cauzalitatea lor socială, procesele și tendințele lor. Odată cu instalarea regimului comunist, sociologia ca știință și activitatea Școlii de la București a fost interzisă. La sfârșitul anilor 1960, sunt relansate studiile de teren [1., p. 60-89].



Henri H. Stahl (1901-1991), sociolog, antropolog, etnograf istoric, membru al Academiei Române. Elev al lui Nicolae Iorga și al lui Dimitrie Gusti. Stahl a fost unul din cei mai mari sociologi români. A studiat câteva decenii satele din România, în special cele din zona Moldovei, Munteniei și Olteniei. El este și printre primii realizatori (regizor) de filme documentare sociologice, în România, și pe plan mondial. Henri H. Stahl s-a specializat în sociologia rurală. A studiat tipul de comunitate rurală devălmașă, caracterizată prin modul de producție tributual.

Organizarea în devălmășie a fost istoric forma de bază a organizării comunitare a românilor. Henri H. Stahl a distins între satele devălmașe de tip arhaic și cele care cunosc deja o stratificare pe avere a obștii sătești și care sunt mai noi, cele umblătoare pe bătrâni.

H.H. Stahl (1946) considera satul devălmaș o „totalitate” (de norme, valori, stil de viață), un „atelier de muncă”, o „asociație egalitară”, care funcționa după „mecanisme psihice” bazate pe „tradiții difuze”. Devălmășia se referă la proprietatea în comun asupra pământului, stăpânirea colectivă a unui teritoriu, legături de rudenie, diviziunea muncii bazată pe vârstă și sex, cultura proprie; organizarea și controlul de către obște a întregii activități. Satul devălmaș existent la începutul secolului trecut funcționa ca o colectivitate legată prin rudenie de ceată, ca o asociere care controla comportamentele indivizilor componenți și care lua decizii prin consultarea „părtașilor”.

Obștea era tradițional formată din capii fiecărei familii, dar un rol primordial îl aveau bătrânii. Obștea era o instituție de conducere formată din cei mai reprezentativi membri ai comunității (de genul sfatului bătrânilor existent la populațiile vechi). Obștea reprezenta comunitatea în raporturile cu orice autoritate din afara acesteia. Ea era singura instanță de judecată pentru membri comunității, ea avea datoria de a repartiza fiecărei familii, în fiecare an, pământurile agricole sau cele pentru pășunat. Obștea organizează întregul proces de producție, intervine în viața publică și privată a satului, reglementează relațiile intercomunitare și supraveghează relațiile comerciale cu exteriorul, reprezintă comunitatea. O instituție de reglare a vieții comunitare era „sfatul bătrânilor”, format din oamenii „așezați” și „cinstiți” care judecau „părerile” și care aveau rolul de a transmite elementele memoriei comune. Din nevoia de cooperare în muncile agricole de sezon au apărut asocierile pentru muncă (tovărășia, învoiala, vecinătatea, ortăcia etc.). Acestea au avut și funcții psihosociale corespunzătoare: cultivarea spiritului de solidaritate, ajutorul reciproc, întărirea legăturilor de neam. În același context se înscriu claca și șezătoarea. Claca semnifica o obligație socială, o „cinst”, un dar, un ajutor acordat celor în impas. Șezătoarea avea un pronunțat caracter cultural, creație folclorică, învățarea unor datini și obiceiuri, mijloc de însușire a normelor de viață comunitară, activând conștiința colectivă. După 1990, în România s-a manifestat o tendință de revitalizare a comunității rurale, prin reînființarea obștilor sătești. Tendința a fost motivată de eforturile unor comunități rurale, de regulă izolate, de a-și redobândi drepturile de proprietate colectivă asupra unor pământuri naționalizate sau trecute în sistem cooperatist de regimul comunist. Un asemenea tip de instituție arhaică nu mai poate funcționa astăzi pe baza principiilor originare, raportată într-o ordine și o logică a dezvoltării [5, 6].

Comunitățile rurale, cu variate determinări și caracteristici complexe, prezintă o mare diversitate de la o societate la alta și de la o perioadă istorică la alta. Clasificarea tipologică din perspectiva istorică genetică evidențiază dinamica comunităților rurale [2, p. 80-98].

Tabelul 2. Comunitatea în viziunea sociologului român Henri H. Stahl

<p>Referindu-se la vechile comunități rurale românești, Henri H. Stahl le definește, pornind de la o serie de caracteristici demografice, economice, sociale și culturale: sub aspect economic, satul era autarhic, satul era un grup biologic relativ redus, bazat pe legături de rudenie; satul avea o cultură proprie cu caracter folcloric; întreaga activitate a satului era organizată și controlată de obște;</p> <ul style="list-style-type: none"> • comunitățile rurale întrețineau legături unele cu altele în cadrul societăților țărănești regionale. <p><i>Integrarea acestora în societatea globală a contribuit la diminuarea autonomiei economice, demografice, sociale și culturale.</i> Schimbările în diviziunea socială a muncii au condus la specializarea continuă și la diversificarea structurii sociale locale. Astăzi, comunitățile rurale nu mai sunt limitate doar la raporturile sociale dintre populația rurală. Relațiile sociale se orientează spre modelele de interacțiune globală a populației. <i>Definiție pentru ruralul rămân ar fi:</i> volumul demografic mic al comunității; densitatea spațială redusă; contactele sociale predominant personale; coeziunea socială ridicată; omogenitatea ocupațională a membrilor comunității; relațiile de rudenie și vecinătate; cultura locală specifică; mobilitatea redusă; predominarea „dreptului viu” (obișnuielnic) asupra dreptului legislativ. Majoritatea populației rurale e concentrată în orașelele centrelor raionale localități care nu dispun de infrastructuri sociale și tehnici adecvate. Rețeaua de localități rurale, privită ca sistem polifuncțional, se confruntă cu grave probleme. Legăturile funcționale dintre localități sunt perturbate. Destrămarea marilor întreprinderi agroindustriale, creșterea costurilor serviciilor, de consum electric, apă, transport, au intensificat navetismul populației rurale spre orașe. <i>Astfel, în Republica Moldova crește decalajul dintre sat și oraș. Drept urmare, se impune dezvoltarea echilibrată a rețelei de localități și prevenirea polarizării social-economice sub aspectul rural-urban.</i> Viața creștină presupune trecerea de la trăirea individuală la starea de persoană relațională cu divinitatea, cu semenii și cu întreaga creație. Fiecare persoană umană din comunitatea Bisericii împlinește un rol de inel în lanțul comuniunii cu Hristos, devenit om, și cu ceilalți oameni care cred în El [5]. Societățile tradiționale și cele moderne cultivă spiritul comunitar ca mijloc de menținere a identității și liantului socioafectiv. În satul românesc au existat (și mai există) valoroase tradiții social-economice prin care s-a cultivat acest spirit comunitar. Obștea țărănească a constituit o asociație de sprijin reciproc și asistență mutuală (stăpânirea pământului în devălmășie, obiceiuri juridice specifice, participare nedeterminată la avutul comun), cultivând spiritul comunitar („noi, tot satul”), conducându-se după „legi” transmise de oameni „buni” și „bătrâni” din generație în generație.</p> <p>Sursa: Henri H. Stahl. Monografia unui sat. Ediția a II-a. Fundația Culturală Legală Principile Carol. Serviciul Social. București, 1939. 155 p. https://sas.unibuc.ro/storage/downloads/metodologia-stiintelor-sociale-26/HHS39c.MONOG_SAT1.pdf [6, p.18, 40-48, 109-113, + anexe].</p>
--

Comunitatea umană contemporană, constituită din mii de popoare și sate, are o cultură unitară. Aceasta se datorează tendinței de integrare în procesul de dezvoltare a economiei mondiale și apariției unor probleme globale ca menținerea păcii, echilibrului ecologic. *Revoluția tehnico-științifică a schimbat radical condițiile materiale și modul de viață a oamenilor, mai ales din țările industrial dezvoltate* [9].

Comunitatea teritorială unește oameni care, în ciuda diversității de clasă, a diferențelor profesionale, demografice și de altă natură, au unele trăsături sociale comune, făcând posibilă aprecierea nivelului relativ de dezvoltare al unei anumite comunități de pe un anumit teritoriu.



Ștefan Buzărnescu, sociolog român, prof. Univ. la Universitatea de Vest din Timișoara, autorul lucrărilor sociologice (selectiv): „Sociologia civilizației tehnologice” (1999); „Sociologia opiniei publice: sistemul conceptual și metodologia cercetării” (2005); „Doctrină sociologică contemporană” (2007) ș.a. În opinia sa, *sociologia românească nu-și poate insera contribuțiile sale în sinergiile modernizării din cauza obtuzității, a inculturii sociologice a noilor autorități din noul capitalism românesc. Tradiționalul complex de inferioritate al sociologiei românești constă în obișnuința prea mare acordată „recomandărilor” din străinătate, neținând cont de necesitățile reale ale membrilor comunității românești.*

În opinia sa, acest fapt generează o serie de probleme, dintre care cele mai importante ar fi: *pierderea controlului asupra resurselor naturale*, trecute în gestiunea companiilor multinaționale, care impun prețuri și condiții de cumpărare, fără să țină cont de puterea de cumpărare a cetățeanului român; *sufocarea comerțului cu produse străine, din care motiv propusele autohtone românești nu pot fi comercializate pe piața românească*; promovarea politicilor și a proiectelor străine în detrimentul nevoilor cetățenilor români; promovarea de către ONG-uri a temelor *total străine priorităților naționale* (educația sexuală, homosexualitatea etc.). [10]

Problemele cu care se confruntă comunitatea românească sunt tipice și pentru Republica Moldova. Acest fapt incită o analiză pe termen lung a priorităților de dezvoltare a țării și a comunităților care o compun: științifice, economice, politice, culturale, juridice, agricole etc.

Clark (1973) considera că unitatea unei comunități nu este dată de spațiul geografic și de funcționarea în comun, ci de elementele psihologice ce leagă indivizii, precum solidaritatea, siguranța, coeziunea. *Impunerea vorbirii unei limbi străine* („a fratelui mai mare” – turcă, rusă sau engleză, chineză etc), *decât cea națională, acceptarea unor varori străine culturii naționale* (culte religioase, obiceiuri, comportamente, consumuri etc.) conduc la disfuncționalități comunitare, caracteristice societăților slab dezvoltate, privilegiind societățile dominante [11]. O comunitate socială este un ansamblu de oameni care se caracterizează prin condițiile vieții lor (economie, statut social, nivel de pregătire și educație profesională, interese și nevoi etc.), comune unui grup dat de indivizi care interacționează (națiuni, clase), grupuri socio-profesionale, colective de muncă etc.); apartenența la entități teritoriale formate istoric (oraș, sat, regiune), apartenența grupului studiat de indivizi care interacționează la anumite instituții sociale (familie, educație, știință, politică, religie etc.).

Schoenberg (1979) este de părere că o comunitate viabilă este cea în care locuitorii își stabilesc împreună scopurile vieții colective, *fără de impunerea dominantei străine*. Pentru aceasta, o comunitate trebuie să fie capabilă: să stabilească rolurile și responsabilitățile membrilor comunității, securitatea lor; să păstreze proprietățile comune; să nu înstrăineze *resursele* (pământul, apele, bogățiile subpământene, flora, fauna); să apere interesele cetățenilor etc. [11].

Baza organizării comunității este acea „nișă ecologică” pe care comunitatea însăși o ocupă, ca dimensiune spațială a comunității și de conviețuire economică a indivizilor. Spațiul comun al comunității, mediul ambiant și statutul legal al localităților prevăd existența unei proprietăți devălmașe (comune).

BIBLIOGRAFIE

1. BALTASIU Radu. Elemente-de-Sociologie-Radu-Baltasiu. Disponibil: <https://www.academia.edu/7865923/Elemente-de-Sociologie-Radu-Baltasiu> Vizitat: 11.01.2023
2. BĂDESCU Ilie. Mari sisteme sociologice. Curs de istoria sociologiei. Universitatea din Oradea, 1998, 204 p. Disponibil: https://www.academia.edu/4523385/Istoria_Sociologiei_Universale_1 Vizitat: 11.01.2023
3. DURKHEIM Emile. / În: Cursul nr. 2. Constituirea și evoluția concepțiilor clasice ale sociologiei teoretice. Disponibil: <https://dreptmd.wordpress.com/cursuri-universitare/sociologie-juridica/cursul-nr-2-constituirea-si-evolutia-conceptiilor-clasice-ale-sociologiei-teoretice/> Vizitat: 12.02.2023
4. TÖNNIES Ferdinand. Comunitate și societate Tratat despre comunism și socialism ca forme empirice de cultură. Traducerea: Mihaela Cristina Pârnu. Editura BELADI Craiova, 2016. 316 p. ISBN 978-973-7773-52-4 Disponibil: <https://revistasferapoliticii.ro/sfera/153/art02-Popa.html> Vizitat: 12.02.2023
5. Disponibil: <https://bibliotecadesociologie.ro/en/download/tonnies-ferdinand-1887-2016-comunitate-si-societate-tratat-despre-comunism-si-socialism-ca-forme-empirice-de-cultura-craiova-beladi/> Vizitat: 12.02.2023
6. SANDU Dumitru. Sociologie și antropologie. Policentrismul Școlii Sociologice de la București: Calea metodologică la Henri H. Stahl. 12 p. Disponibil: http://humanistica.ro/anuare/2014/Continut/02_01_Sandu_2014.pdf Vizitat: 15.02.2023
7. STAHL Henri H. Monografia unui sat. Ediția a II-a. Fundația Culturală Legală Principile Carol. Serviciul Social. București, 1939. 155p. Disponibil: https://sas.unibuc.ro/storage/downloads/metodologia-stiintelor-sociale-26/HHS39c.MONOG_SAT1.pdf Vizitat: 22.02.2023
8. Empirismul sociologic: Aspecte metodologice și doctrinare. Disponibil: <https://www.qreferat.com/referate/psihologie/EMPIRISMUL-SOCIOLOGIC-ASPECTE-531.php> Vizitat: 12.02.2023
9. Dimitrie Gusti sau vocația universală a sociologiei românești. Mutațiile pandemice și legitimitatea crizei perpetue. Editor: Fundația Culturală ”Ideia Europeană”, Co-Editor: Fundația Platon Pardău. Revista Punctul Critic. Trimestrial de diagnoză socială, politică și culturală. Nr. 3-4 (33-34), 2020. 334 p. ISSN: print-2068-8989. Disponibil: https://www.ideeaeuropeana.ro/coperti/2020/12/Punctul-critic-3-4_2020_site.pdf p. 5-27; p. 38-57. Vizitat: 12.02.2023
10. Dezvoltarea științei și culturii în epoca contemporană. Disponibil: <https://www.rasfoiesc.com/legal/administratie/stiinte-politice/DEZVOLTAREA-STIINTEI-SI-CULTUR11.php> Vizitat 21.02.2023
11. Imbold Media ro: PROF.UNIV.DR. ȘTEFAN BUZĂRNESCU: „CEI CARE NE ÎNVĂȚAU TRECEREA DE LA SOCIALISM LA COMUNISM, NE ÎNVĂȚĂ ASTĂZI TRECEREA DE LA SOCIALISM LA CAPITALISM” <https://imboldmedia.ro/prof-univ-dr-stefan-buzarnescu-cei-care-ne-invatau-trecerea-de-la-socialism-la-comunism-ne-invata-astazi-trecerea-de-la-socialism-la-capitalism/> Vizitat: 22.02.2023
12. Asistenta sociala la nivelul comunitatii. <https://www.rasfoiesc.com/sanatate/asistenta-sociala/Asistenta-sociala-la-nivelul-c12.php> Vizitat: 22.02.2023.
13. <https://dokumen.tips/documents/153-conservatorism-si-neoconservatorism-sfera-politicii.html?page=12> Vizitat: 22.02.2023

DEZVOLTAREA SFEREI MOTIVAȚIONALE ÎN CONTEXTUL EVOLUȚIEI GENETICE A OMULUI

*Violina Sturza, asist. univ.,
Universitatea de Studii Europene din Moldova*

THE DEVELOPMENT OF THE MOTIVATION SPHERE IN THE CONTEXT OF HUMAN GENETIC EVOLUTION

*Violina Sturza, Asst. Prof.,
University of European Studies from Moldova
ORCID: 0000-0002-9934-6401
violina.paris@gmail.com*

CZU: 316.628:575.8

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p305-313

Abstract. Humans have an innate tendency and desire to thrive. We want to grow, develop and operate at full capacity. The human being is helped to discover himself, to shape his motivational resources, aptitudes and character, so that he comes to harness his native potential towards a creative end. From a structural-internal point of view, human motivation highlights a great diversity and heterogeneity. Personality is seldom at first what it becomes later. That is why there is, at least in the first half of life, the possibility of its enlargement or transformation. Therefore, if a great idea from outside captures us, we must understand that it captures us only because something within us meets it and vibrates to it. In a certain sense, almost any state of fact that characterizes the organism is itself also a motivational state. A correct theory of motivation should assume that motivation is constant, infinite, fluctuating, and complex, and that it represents an almost universal feature of all states of fact that characterize the organism.

Keywords: development, evolution, heterogeneity, motivation, organism.

Actualitatea temei. În inima umanității se adăpostește instinctul natural pentru libertate și independență, o predispoziție psihologică pentru auto direcționare, un imperativ biologic către dezvoltare și tendința de a înainta în propria existență. De aceea există, cel puțin în prima jumătate a vieții, posibilitatea creșterii sau a transformării acesteia [9].

Complexitatea ființei merge dincolo de orice, ignoranța este și mai mare din cauza îmbinării dintre cine suntem și ce am putea să fim. Personalitatea este în continuă dezvoltare: la început nu este ceea ce va deveni mai târziu. Nu doar existăm pentru a fi, ci și suntem ceva care devine – și amploarea potențială a acelei deveniri ne depășește înțelegerea. Acel potențial este adesea estompat de o sănătate deficitară, de ghinion, de tragedii generale și de întâmplări nefericite ale vieții. Dar mai poate fi ascuns și de absența dorinței de a profita pe deplin de oportunitățile pe care le oferă viața [8, p. 69].

Legea interacțiunii dialectice dintre cauzele și factorii externi și condițiile interne impune luarea în considerație a următoarelor aserțiuni: procesul devenirii și dezvoltării sistemului psihic este declanșat și determinat de influențele externe; modul de recepționare, codificare și prelucrare a informației de la nivelul surselor externe depinde și este condiționat de ansamblul factorilor interni ai individului, de fondul experienței anterioare și de stările actuale de necesitate (motivație); interacțiunea dintre influențele externe și condițiile interne nu are un caracter liniar și plat, ci unul contradictoriu, dinamic, crescând în complexitate de la un nivel evolutiv la altul; pe măsură ce se dezvoltă și se consolidează, diferitele structuri psihice devin condiții (factori) interni, care participă activ la reglarea raporturilor individului cu lumea externă [11. p. 580].

Autorul Butler Bowdon, redă în scrierile sale spusele lui Arendt, precum că natura este, în esență, cíclică, este un proces inexorabil și fără de sfârșit, care alternează neîncetat între viață și moarte și care „condamnă” ființele muritoare. Totuși, oamenii au dobândit șansa de a se salva prin abilitatea de a *acționa*. Oamenii, deși trebuie să moară, nu se nasc pentru a muri, ci pentru a avea inițiative. Acesta este conceptul narațiunii elaborat de Arendt [2, p.31]. Nașterea este un miracol în sine, dar adevăratul triumf se regăsește în modul în care reușim să ne afirmăm identitatea, prin vorbele și faptele noastre [*ibidem* p.32].

Socrate credea că toată învățătura este o formă de reamintire. El a afirmat că sufletul, nemuritor în esența sa, știe totul înainte de a se naște din nou ca bebeluș. Totuși, în momentul nașterii, toată cunoașterea anterioară este uitată și trebuie reamintită prin experiențele vieții [8, p.70]. Cel mai misterios este că putem să ne imaginăm și apoi să experimentăm prin comportament ceva ce pur și simplu n-am mai văzut până atunci, ceva care este cu adevărat original. Și putem codifica și reprezenta toată această aptitudine, referindu-ne la acțiunea adaptivă și la transformarea ei [*ibidem* p.71].

Avem până în acest moment suficiențe dovezi de ordin antropologic pentru a stabili că dorințele fundamentale sau ultime ale tuturor oamenilor nu diferă la fel de mult ca dorințele lor conștiente de zi cu zi. Principalul motiv ar fi că două culturi pot oferi două moduri total diferite de a satisface o anumită dorință [14, p.74]. Tot ce este în prezent cunoscut despre subiectul și obiectele experienței umane a fost la un moment dat doar necunoscutul, nediferențiat, ceea ce a fost numit mai mult decât a rămas de descoperit despre calitățile senzoriale ale lumii [9, p.246]. Civilizația avansează prin extinderea numărului operațiilor importante, pe care le putem realiza fără să ne gândim la ele [*ibidem* p.247].

Oamenii liberi și curajoși nu evită circumstanțele actuale, ci le văd ca temporare. Pentru cei care se bazează pe propria persoană realitatea nu este fixă. Ei își văd existența ca ceva ce poate fi modificat și îmbunătățit. Idei noi sau lumi noi pot înlocui tot ce este cunoscut. Singurul angajament este față de crearea viitorului pentru ei și pentru cei care îi iubesc [1, p. 159].

O schimbare de perspectivă este fundamentală în toate experiențele inițiatice. Autorul Pearson Carol spune că trebuie să învățăm să vedem, să auzim și să gândim în moduri care ne fac accesibile noile niveluri de experiență, pentru că diverse tipuri de practici inițiatice destinate modificării percepției sunt disponibile celor care caută [16, p.70].

Natura intrinsecă a experienței umane generează faptul că motivația puternică pentru adaptarea înșelătoare este mereu prezentă. Întâlnirea cu ceea ce este cu adevărat oribil și înspăimântător este cea care inspiră teamă și provoacă evitarea. Pe măsură ce are loc maturizarea, „mediul” se transformă. Pe măsură ce individul în plină dezvoltare își controlează forțele, capacitatea lui comportamentală se extinde [9, p.500].

Ceea ce ne permite să dăm un sens mulțimii de informații, care provine din celulele simțului, este activitatea mentală. Prin intermediul activității mentale selectăm, procesăm, rafinăm și interpretăm imaginea despre lume oferite de celelalte cinci simțuri [13, p.290].

Dorința de a reprezenta necunoscutul, de a-i capta esența este, în consecință, suficient de puternică pentru a conduce procesul de construire a culturii. Impulsul pentru reprezentarea domeniului neașteptatului a apărut și apare ca o consecință a semnificației afective sau emoționale intrinseci, determinate biologic, o consecință a lumii necunoscute sau noi. Reprezentările necunoscutului constituie încercări de a-i elabora natura, de a-i ilumina semnificația emoțională și motivațională - acesta este serviciul adaptării la ceea ce nu a fost încă înțeles. De aceea necunoscutul oferă o sursă constantă și puternică de energie pentru explorarea și generarea noilor informații. Dorința de a formula o reprezentare a ceea ce înlocuiește clasificarea finală și rămâne etern motivată poate fi bine înțeleasă ca un impuls puternic și irezistibil [9, p 249].

După spusele autorului, „*omul renunță la o plăcere de moment, cu urmări incerte, dar numai pentru a se asigura pe o cale nouă că va avea parte de alta mai târziu*”. Din cadrul unei

imagini a omului lipsește însă acea caracteristică fundamental ontologică a existenței umane, pe care Victor Frankl o numește autotranscendență existenței. Prin această autotranscendență omul uită de sine și se dedică unui lucru, pe care îl servește, sau unei persoane pe care o iubește [5, p.189].

În ziua de azi nu mai poți să acționezi pur și simplu, pentru că trăim într-o lume interconectată și foarte schimbătoare. Lucrul important care ar trebui să fie dezvoltat la om ar fi o calitate de flexibilitate. Succesul în lumea de astăzi se leagă de acțiunea corectă a conceptului de adaptabilitate și flexibilitate [17, 119]. Trebuie să fim flexibili în fața tuturor schimbărilor care au loc în lume, dar, în același timp, să avem principii de bază puternice și bine întărite [ibidem p.120]. Arendt admite că „societatea deținătorilor de slujbe” le permite oamenilor să își abandoneze individualitatea și să se comporte ca și cum nu ar fi decât o „funcție”, în loc să deslușească problemele vieții și să se gândească în mod autentic la ce face pentru ei. Nașterea a însemnat un nou început, o oportunitate de a ființa pentru ceva ce nu exista înainte [1, p. 36].

Biologic, ființele umane sunt deja pregătite să reacționeze la informații anormale – la ceva nou. Această reacție instinctivă include redirectionarea atenției, generarea de afecte și compulsie comportamentală. Acest tipar de reacție activează învățarea, dar nu exclusiv învățarea comportamentului adecvat. Cunoașterea noastră condiționată, în măsura în care acea cunoaștere este relevantă pentru reglarea emoției, este formată din modelele semnificației emoționale ale prezentului, definite în opoziție cu o stare viitoare idealizată, ipotetică sau fantasmată. Evaluăm „prezentul insuportabil” în relație cu „viitorul ideal”. Acționăm ca să transformăm „unde suntem” în „unde ne-ar plăcea să fim” [9, p.57].

Evoluția este un proces de schimbare care trece de un anumit lucru, mai ales de la o stare simplă la una mai complexă [6, p. 297]. Dacă este văzută în terminii unui atac la creație, atunci este normal ca ea să „activeze nu numai formele de viață, ci și ideile care îi vor permite intelectului să o înțeleagă, precum și noțiunile care îi vor permite să o exprime”. Am evoluat până la un asemenea nivel încât ne putem înțelege atât pe noi, cât și forțele care animă viața [2, p.92].

Evoluția vieții în ansamblu este marcată de trezirea conștiinței. Ea reprezintă perceperea mediului înconjurător, a celorlalte organisme și a propriului sine în feluri care pot duce la acțiune. Odată cu creșterea complexității, cu centralizarea și cu optimizarea sistemului nervos, conștiința se dezvoltă în genealogia umană până la momentul în care *devine conștientă de sine*. *Homo sapiens* este singura specie care posedă conștiință reflexivă. Această facultate îi face pe oameni capabili să gândească despre ei și despre relațiile lor cu restul universului [6, p. 504].

Majoritatea umanității pare pierdută și lipsită de conștiință. Ochii goi și lucioși ai atâtor oameni dezvăluie totul: minți prinse în întuneric, teritorii lipsite de emoție ale distragerilor și ale lipsei de rațiune. Fără conștiință nu există un adevărat centru al energiei, o stabilitate, un sentiment vibrant al momentului de Acum. Dacă ne-am dori să fim liberi și plini de viață, trebuie să decidem să aducem toată puterea minții noastre conștiente în experiențele din prezent [1, p.94].

Reconcilierea dintre *genetică și evoluție* a fost numită Sinteza Modernă. Dar chiar și atunci când geneticienii sărbătoreau sinteza dintre ereditate, evoluție și selecția naturală, natura materială a genei rămânea o necunoscută. Genele fuseseră descrise ca particule ale eredității, dar acea descriere nu conținea nicio informație despre ce anume erau, în sens fizic sau chimic. Pe tot cuprinsul lumii biologice, genele se transmit pe *vertical* – adică de la părinte la copii sau de la celulele parentale la celulele fiice. Transmiterea verticală a genelor le-a permis lui Mendel și Morgan să studieze acțiunea genei prin analizarea modelelor ereditare [15, p.114].

Metoda genetică și comparată este simetrică celei aplicate în studiul sistemului nervos. Ea are la bază principiul fundamental al devenirii și evoluției, potrivit căruia organizarea psihică nu trebuie interpretată ca ceva dat, predeterminat și imuabil, ci ca produs al evoluției filogenetice și ontogenetice. Pentru a înțelege un proces psihic aflat la un anumit nivel de structurare și integrare, trebuie să cercetăm etapele genetice anterioare a parcurse [11, p.579].

Omul nu este nici mai mult, nici mai puțin decât un produs al eredității și al mediului, afirmă autorul V. Frankl. Dimensiunile cele mai importante ale existenței umane ar putea fi denumite: **investirea vitală**, de care se ocupă atât biologia, cât și psihologia; și **situația socială a unui om**: *aceasta este tema studierii lui din punct de vedere sociologic* [5, p. 276].

Ereditatea sau o altă determinare biologică nu înseamnă totul sau nimic, e o chestiune de grad, de mult sau puțin. Majoritatea informațiilor adunate până acum arată că la ființa umană există factori determinanți biologici și ereditari, dar majoritatea indivizilor sunt destul de slabi și sunt ușor de dominat de forțele culturale dobândite. Acești factori sunt nu numai slabi, ci și fragmentați, rămășițe, nici pe departe instinctele în forma lor completă, existente la animalele inferioare. Experiența clinică și cea oferită de studierea personalității sugerează că aceste tendințe instinctuale sunt bune, dezirabile și sănătoase, că efortul mare și necesar pentru a le salva de la anihilare este posibil și merită făcut, pentru că el este un rol major al oricărei culturi, care se poate numi bună [14, p.231].

Modelul de ADN al lui Watson și Crick a marcat sfârșitul unei anumite concepții referitoare la genă ca transportor misterios al mesajelor de-a lungul generațiilor, o substanță chimică sau moleculă capabilă să codifice, stocheze sau să transmită informații între organisme. Dacă cuvântul cheie al începutului anilor '20 a fost mesajul, cuvântul-cheie al anilor următori ar fi putut fi codul. Faptul că genele transportă mesaje fusese clarificat îndeajuns, de mai bine de jumătate de secol [15, p.158].

Suntem programați din punct de vedere biologic să avem un răspuns fizic imediat declanșat de perceperea unei amenințări, acele schimbări fiziologice determinate de evoluție și numite **luptă sau fugi**. Corpului nu-i pasă care din aceste opțiuni sunt alese, căci, din punct de vedere fiziologic, schimbările sunt aceleași, iar ambele opțiuni sunt dincolo de controlul conștient. Răspunsul presupus are loc în cea mai veche parte a creierului, care nu poate fi redus la idei, bune sau rele. Decizia cum anume să acționezi este luată de „*neocortex*“ (creierul nou) [13, p. 116].

Creierul nostru conține două sisteme emoționale: unul funcționează când nu știm ce să facem și inițiază procesul, iar celălalt funcționează când suntem în siguranță. Realitatea acestor două subsisteme oferă baza pentru motivație, care ar putea fi înțeleasă prin conectarea stării emoționale cu o activitate motorie.

Fiecare emisferă a creierului pare să aibă ceea ce poate fi descris ca o familie de funcții înrudite [9, p. 132]. Emisfera stângă pare deosebit de pricepută la procesarea lingvistică și comunicare, la gândirea detaliată, liniară și la acțiunile motorii fine, precum și la înțelegerea întregului în termenii elementelor sale constructive. Emisfera dreaptă pare a fi rămas în contact direct cu necunoscutul și terorii sale, cu domeniul instinctului, al motivației și afectului. Emisfera servește la formularea rapidă a unei idei provizorii a evenimentului necunoscut [*ibidem* p.133-134].

Motivația este o componentă esențială a sistemului psihic uman. Având o mare încărcătură energetică și fiind strâns corelată cu perechea antagonică tensiune-reducție/relaxare, ea își are rădăcinile în dinamica bio-fiziologică a organismului uman. Germenii motivației se află, pe de o parte, în caracterul deschis al organismului ca sistem viu, care îl face dependent de schimbările de substanță, energie și informație cu mediul extern, pe de altă parte, în selectivitatea și preferențialitatea lui în raport cu factorii sau condițiile existente în acest mediu. Din punct de vedere structural, motivația umană pune în evidență o mare diversitate și eterogenitate [12, p. 627].

Conceptul de motivație definește totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte. Este cunoscut că orice cauză externă acționează prin intermediul condițiilor interne. Un factor extern va avea efect declanșator când va avea o semnificație în raport cu factorul intern [3, p. 168].

Genetic, relația dintre necesitate și valență este intercondiționare: fără un obiect real sau potențial nu există necesitate, iar valența presupune întodeauna o necesitate, o intenție, adică un suport interior. De menționat că factorul intern genetic este tot de origine externă, mai precis, este produsul interacțiunii dintre organism și mediu. În momentul manifestării sale însă, datorită interiorizării prealabile pe plan fiziologic și psihologic a anumitor relații funcționale, acesta acționează ca factor intern [ibidem p.168]. Reiese că motivația este condiționată de existența obiectului său.

Mintea „*naturală*” preexperimentală sau mitică este preocupată, în primul rând, de sens – ceea ce este în esență un înțeles al acțiunii -, și nu de natura «obiectivă». Obiectul format, așa cum este conceptualizat de conștiința modernă [9, p.33] drept o cochilie nerelevantă, drept ceea ce a rămas după ce tot ceea ce fusese intrinsec interesant a fost înlăturat. Pentru cel care preexperimentează, lucrul reprezintă semnificația proprietăților sale senzoriale, așa cum sunt ele trăite în experiența subiectivă – în afect sau emoție. În realitate să știi ceea ce este ceva înseamnă să știi două lucruri: relevanța lui motivațională și natura specifică a calităților senzoriale [ibidem p. 34].

În funcție de sfera de cuprindere, stadiile pot avea un caracter global, ele referindu-se la dinamica sistemului integral al personalității, sau unul parțial definind dinamica dezvoltării unei anumite componente a organizării psihice – intelectuale, afective, motivaționale etc. [11, p.581].

Punctul de plecare al tuturor schimbărilor comportamentale constă în schimbarea conceptului despre sine, astfel încât să ajungi la conștientizarea faptului că poți realiza mult mai multe lucruri decât ai făcut-o vreodată [17, p.15].

Cu toții producem modele a ceea ce este și a ceea ce ar trebui să fie. Ne schimbăm comportamentul, atunci când consecințele aceluia comportament nu sunt așa cum am dori noi. Însa uneori simpla modificare a comportamentului nu este suficientă. Trebuie să schimbăm nu doar ceea ce facem, ci și ce credem că este important. Aceasta înseamnă reconsiderarea naturii semnificației motivaționale a prezentului și reconsiderarea naturii ideale a viitorului [9, p.52].

Există doar prezentul, motivația și viața, ele nu pot fi simțite separat de Acum. Pentru a câștiga o prezență sporită, va trebui să ne depășim obișnuința de a trăi în trecut sau în viitor, respectiv, vom deveni mai conștienți de rolurile și de responsabilitățile pe care le putem alege în fiecare moment ca persoane libere, conștiente și motivate [1, p. 96].

Stările motivaționale se află în competiție pentru întâietate în prezent, în sferele pur subiective și interpersonale, luptând, de asemenea, de-a lungul timpului. Ceea ce astăzi provoacă frică poate fi tolerat, pentru că înseamnă mai puțină pedeapsă în viitor. Întruparea curentă a obișnuinței umane este consecința unei lupte dintre diferite moduri de luptă pe parcursul generațiilor [9, p.305].

Stările motivaționale reprezintă impulsuri sau stimulente determinate de anumite condiții interne, care împing omul la acțiune sau direcționează comportamentul voluntar în vederea satisfacerii unor necesități corporale [11, p.287].

Uneori, stările motivaționale se manifestă în cadrul interacțiunii dintre stimulii externi și interni. În astfel de situații, problema motivației poate fi redusă la un complex de reflexe aflate sub controlul excitator și inhibitor al unor stimuli multipli, dintre care unii interni. Acest control fiziologic de reglare a variabililor homeostatice permite organizarea gândirii noastre și cu privire la unele sisteme mai înalte și mai complexe [ibidem p. 288].

O teorie corectă asupra motivației ar trebui să presupună că motivația este constantă, infinită, fluctuată și complexă, reprezintă o caracteristică aproape universală a tuturor stărilor de fapt, ce caracterizează organismul. Starea motivațională conduce automat la alte lucruri, cum ar fi dorințele compulsive de recâștigare a afecțiunii, eforturile defensive de deferite tipuri și acumularea ostilității [14, p.76].

Mintea noastră selectează un motiv pentru o acțiune și fie că se dedică acestea, fie că nu. Prin această selecție trăim un nivel înalt sau scăzut al motivației. Puterea personală este întărită în acest mod: abilitatea de a ne stăpâni impulsurile și de a ne ghida mintea către alegerile și angajamentele care ne vor fi utile. Alegem scopul și motivele pentru acel scop, iar concentrația continuă asupra scopului va trezi o dorință de acțiune, pe care noi o simțim ca energie, o putere motivatoare dinăuntru [1, p.74]. Totuși, după o experiență îndelungată asupra filosofiei, fiziologiei și a științelor naturale, se pune un mare accent pe reluarea potențialului uman prin intermediul rațiunii și al întregii puteri a minții [ibidem p.75].

Este necesar să construim scopuri – modele ale unui viitor dorit, – care sunt *rezonabile* din perspectiva experienței anterioare, ancorate în necesitatea biologică. Astfel de scopuri țin cont de necesitatea de a ne gestiona limitele intrinseci; de a ne satisface subsistemele biologice moștenite [9, p.88]. Scopul nostru este mai dezvoltat și mai profund decât simpla supraviețuire. Cu cât este mai nobil, cu cât sunt mai evaluate valorile noastre, cu atât mai mult ele vor influența felul în care trăim zi de zi. *Esența motivației umane nu este despre bani sau bogății, ci esența motivației umane este despre a avea un rost în viață* [4, p.152].

Structura noastră de gândire postexperimentală și structurile de motivare și acțiune coexistă. Unul este modern, celălalt - arhaic. Unul este științific, celălalt - tradițional. Ceea ce acceptăm ca fiind adevărat și modul în care acționăm nu mai sunt proporționale [p.38].

În momentul de față noi posedăm, în formă accesibilă și completă, înțelepciunea tradițională a unei părți a rasei umane, posedăm descrierea exactă a miturilor și ritualurilor care conțin și determină valorile implicite și explicite ale aproape tuturor celor care au trăit vreodată. Aceste mituri sunt preocupate în mod central și corespunzător de natura existenței umane de succes [9, p.48].

Capacitatea activă de înțelegere a scopului comportamentului conceptualizează în rețea cu prezentul interpretat, servește la limitarea sau la furnizarea unui cadru determinat pentru evaluarea evenimentelor în curs, care ia naștere ca o consecință a comportamentului curent. Scopul este o stare imaginară, reprezentată de un „loc” al motivației sau al afectului dezirabil ca fiind ceva (potențial) preferabil prezentului [ibidem p.49]. Indiferent de ce s-a întâmplat în trecut, nimic nu este determinat de aceasta. Nu contează nici dacă există traumă din trecut, deoarece oamenii nu sunt conduși de „cauze” trecute, ci trăiesc în conformitate cu „scopurile” actuale [p. 60].

Suntem ființe condiționate de evenimentele din trecut. Mai bine ar fi să ne determinăm viețile în funcție de *semnificația pe care o dăm acelor evenimente*. Ideile lui Adler se bazează pe credința puternică în demnitatea umană și în potențialul uman, și anume că oamenii se pot determina oricând și oriunde [10, p. 61].

Scopul căruia îi este dedicat comportamentul slujește drept un pol al schemei cognitive, care determină semnificația motivațională a evenimentelor. Membrii aceleiași culturi împărtășesc același țel. Acest țel constă într-o stare dorită în mod ipotetic, care există în opoziție cu o anumită conceptualizare a prezentului și care poate fi obținută prin participarea la un proces particular, consensual acceptat, tradițional determinat. Această schemă este analoagă ca structură cu concepția mitologică normală a căii, care include o reprezentare a prezentului, o idee asupra viitorului și o descriere a metodelor folosite pentru a-l transforma pe primul în ultimul [9, p.418].

Motivele dominate ale umanității presupun fie libertate, fie frică. Propriile rațiuni pentru care explorăm aceste motive sunt numite motivația noastră. Putem să ne simțim motivați să înaintăm sau să ne oprim, să creștem sau să ne micșorăm, să rămânem pe loc sau să vânăm mărirea [1, p.71]. Acțiunile noastre se bazează pe tendința logicii și pe impulsurile noastre. Întregul nostru sistem uman de valori se bazează pe motivație. Niciuna dintre marile valori umane care ne țin sub control pe noi și societatea nu s-ar dezvolta dacă nu am fi motivați să le aducem la viață [ibidem, p.72].

Lumea valorii este o lume a imaginației, rezultatul internalizat al contractului social determinat istoric, oferind o determinare a semnificației afective motivaționale [9, p 622].

Mulțumită cercetărilor făcute de-a lungul anilor s-a reușit să fie înțeleasă esența adevărată a motivației umane. Stilurile învechite au fost înfruntate printr-o combinație între știința contemporană a motivației și aplicațiile acesteia în lumea reală. Există o cale mai bună de a aborda motivația, ceea ce ridică următoarea întrebare: *Dacă există această cale dovedit mai bună de abordare a motivației, de ce nu o utilizăm?*

Această întrebare are trei răspunsuri.

- *Nu cunoaștem realitatea.*
- *Nu credem în ea.*
- *Nu știm ce să facem cu ea [4, p. 20].*

Suntem motivați să protejăm produsele explorării noastre teritoriale și familiare, pentru că fenomenele neexplorate sunt intrinseci semnificative, iar acea semnificație este capabilă să se manifeste ca amenințare [9, p.271]. Atunci când explorăm natura motivației, iese la iveală un adevăr important: Oamenii sunt întodeauna motivați, important este ca omul să înțeleagă ce anume ar face să fie motivat.

Motivația sau energia cu care acționează o persoană poate fi calitativ diferită. Unele rațiuni pentru care sunt motivați oamenii pot avea ca efect creșterea stării de bine a lor sau a celorlalți, dar altele nu au acest efect [4, p. 16].

Problema cu care ne confruntăm este eșecul persoanei de a-și alege atitudinea. Cei mai mulți oameni nici măcar nu gândesc, decât rareori, la dispoziția lor sau la felul în care trăiesc sau își aduc, din punct de vedere energetic, contribuția față de lume. Această neatenție la modul în care gândesc – acest *stil inconștient* – îi costă visurile și moștenirea [p.85]. În afara voinței noastre directe, un mod de a ne păstra sănătoși și optimiști este să ne înconjurăm cu oameni sănătoși și optimiști. Cei cu care interacționăm contează pentru atitudinea și motivația noastră [1, p. 86].

Fiecare dintre lucrurile specifice care semnifică pericol pare ușor de asociat cu alt lucru specific, caracterizat, de aceeași proprietate, ca și noutatea în sine, ceea ce produce frică și speranță, ca parte din natura sa intrinsecă. Aceste experiențe par asociate pe baza stărilor afective și comportamentale similare, pe care le inspiră – efectele motivaționale pe care le provoacă, înainte de dezvoltarea „obișnuirii” în cursul comportamentului explorator [9, p.255].

Când ne depășim frica și ne învingem demonii interiori, trebuie să ne recalibrăm întregul sistem de gândire către progres.

Cei mai mulți oameni nu avansează cu viteza de care sunt capabili, pentru că ei nu au căutat stăpânirea de sine, le lipsește puterea personală pentru a-și ghida energiile. Pentru a ne revendica puterea, trebuie să căutăm o schimbare imediată în credința noastră despre cât de influenți putem fi în modelarea propriei realități. Tot de ce avem nevoie este accesibil în momentul de Acum și, pentru a atinge nivelul motivațional, se află chiar în interiorul nostru [1, p. 157].

Descrierea detaliată a proceselor care stăpânesc aceste evenimente afective oferă baza înțelegerii adecvate a motivației umane. Ceea ce Sokolov și colegii lui au descoperit în mod esențial a fost că necunoscutul, trăit în legătură cu modelul existent de prezent și viitor, are semnificație motivațională a priori sau, altfel spus, necunoscutul servește *drept stimul necondiționat* [9, p.66].

Pentru a condiționa motivația în fiecare fibră a ființei noastre și în fiecare aparență a vieții noastre, avem nevoie de amplificarea motivației până la un alt nivel prin două opțiuni: atitudine și mediu [1, p.84].

Fiecare parte din noi, regatul care suntem, depinde de funcționarea corectă a unei alte părți. De aceea, „*căile noastre optime*” trebuie să fie în mod adecvat tolerante, din perspectiva comunității interne, a psihicului nostru fundamental.

Evaluările și acțiunile celorlalți ne influențează stările emoționale personale și motivaționale, când ne urmărim scopurile individuale într-un context social. De aceea construirea unei stări în care toate nevoile noastre și ale celorlalți trebuie să fie îndeplinite simultan [9, p.87].

Motivația optimă înseamnă să ai energia pozitivă, vitalitatea și sentimentul unei stări de bine, necesare pentru a susține urmărirea și atragerea unor scopuri importante, în timp ce te dezvolți și prosperi. Acest lucru duce la o nouă afirmație: *Motivația este o deprindere. Oamenii pot învăța să aleagă și să creeze propriile motivații optime, oriunde și oricând* [4,p.35].

Suntem ființe capabile de autodeterminare în orice moment. Suntem ființe care pot alege noi identități [10,p. 62].

Concluzie: Viața și destinul nu le putem controla, nu putem nici măcar să presupunem care va fi viitorul și unde vom ajunge. Totul decurge repede și uneori nici nu ne dăm seama cât de departe am ajuns. Viața a evoluat într-o direcție neprevăzută, cu tot ce are ea mai bun și, poate uneori, mai puțin bun. Am ajuns tocmai la acea trecere în care suntem extrem de obosiți, nedumeriți și, mai mult, nemotivați. Totul crește, se dezvoltă la nivelul evoluției, dar oamenii nu reușesc să țină cursul acestor schimbări complexe. Oamenii rămân să trăiască în trecut, cu necesități tradiționale, cu credințe și convingeri formate în tinerețe, cu un haos de amestec nedumerit și cu multe întrebări referitor la ceea ce a fost și ce se întâmplă acum. Realizăm că este vorba de o schimbare majoră și totul a evoluat, dar noi tot pe loc am rămas cu bagajul de suferințe și atitudine față de viață. Trecutul nu mai există, acum este doar prezentul și scopurile bine definite pentru un viitor mai bun. Factorul de bază este să găsim motivația de acum, pentru a progresa, a da sens vieții și a ne dezvolta abilitățile oportune cerințelor de azi.

BIBLIOGRAFIE

1. BURCHARD, Brendon; Manifest pentru motivație 9 declarații pentru a-ți revendica puterea personală. Trad: Radu Filip. Ed. a 2-a. București: ACT și Polirom, 2019, 254 p. ISBN 978-606-913-504-4
2. 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.
3. COSMOVICI, Andrei, Mihai Golu, Paul Popescu-Neveanu, Ana Tucicov Bogdan. Probleme fundamentale ale psihologiei. București. Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1980.
4. FOWLER, Susan. Noua Știință a motivației cum să conduci, să energizezi și să implici prin Motivația Optimă. Trad: Gabriel Crețu. București: Piblica, 2016, 226 p. ISBN 978-606-722-536-9
5. FRANKL, Viktor F. Cel care are un motiv pentru care să trăiască. Logoterapie și analiză existențială - articole și prelegeri. Traducere din limba germană de Cora Radulean. București: Litera, 2019, 413 p. ISBN 978-606-33-4333-9
6. HANDS, John. Cosmosapiens: Evoluția omului de la originile universului. Trad. din lb. engleză de Carmen Strungaru și Doru Căstăian. București: Humanitas, 2019, 754 p. ISBN 978-973-50-6584-3
7. <https://monplan.ru/fr/psihologiya-trudovoi-motivacii-ponyatie-motivacii-truda.html> (vizitat 27.03.2023)
8. JORDAN, B. Peterson. Dincolo de Ordine: Alte 12 reguli de viață. Trad. Limba engleză de Constantin Dumitru-Palcus. București: Editura Trei, 2021. 385 P. ISBN 978-606-40-1010-0
9. JORDAN, B. Peterson. Hărțile sensului: arhitectura credinței; Trad.: Limba engleză de Raluca Hurtuc. - București: Editura trei, 2022. 744 p. ISBN 978-606-40-0707-0
10. KISHIMI, Ichiro, Fumitake Koga. Curajul de a fi fericit: descoperă puterea psihologiei pozitive și un nou mod de a gândi și a trăi. Trad. din lb. Engleză de Irina Nicolaescu. București: Litera, 2020, 287 p. ISBN 978-606-33-4773-3
11. LEON, Dănilă, Mihai Golu. Tratat de neuropsihologie. București: Editura medicala 2015, Vol. 1, 649 p. ISBN 978-973-39-0788-6

12. LEON, Dănilă, Mihai Golu. Tratat de neuropsihologie. București: Editura medicala, 2021, Vol.2, 680 p. ISBN 978-973-39-0788-6
13. MARINOFF, Lou. Întrebări fundamentale: Filosofia îți poate schimba viața. Trad.: Oana Zamfirache. - București: Editura trei, 2013. 592 p. ISBN 968 – 973– 707-741 – 7
14. MASLOW, H. Abraham; Motivație și personalitate. Trad.: Andreea Răduceanu, Ed. a 3-a. București: Editura Trei, 2013, 567 p. ISBN 978-973-707-905-3
15. MUKHERJEE, Siddhartha. Gena: o istorie fascinantă. Trad. din lb. engleză de Carmen Nedelcu. București: Editura ALL, 2018, 559 p. ISBN 978-606-587-415-2
16. 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. 510 p. ISBN 978-606-40-0094-1
17. TRACY, Brian, STRUTZEL Dan. Știința motivației strategii și tehnici pentru a transforma visurile în destin. Trad. din lb. engleză de Tarbă. Dana E. Buburești: For You, 2019, 287 p. ISBN 978-606-639-279-2.

STUDIUL UTILITĂȚII SOFT-ULUI EDUCAȚIONAL ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ A COPIILOR CU DEFICIENȚE MENTALE

*Elena Crișan, profesor,
Șc. Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”
Tecuci, jud. Galați, România,
Valentina Stratan, conf. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

STUDY OF THE UTILITY OF EDUCATIONAL SOFTWARE IN SPEECH THERAPY OF CHILDREN WITH MENTAL DEFICIENCIES

*Elena Crișan, profesor,
„Constantin Păunescu” Christian High School
Tecuci, Galati County, Romania,
ORCID:0000-0002-6090-8956
elena81crisan@gmail.com
Valentina Stratan, PhD, associate doctor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID: 0000-0002-6490-9577
vstratanmd@yahoo.com*

CZU: 376:004.4

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p314-319

Abstract. Educational software represents any software product in any format that can be used on any computer and that represents a subject, a theme, a lesson, a course, etc., being an alternative or the only solution to traditional educational methods (blackboard, chalk, etc.). Educational software is a progressive and motivating method that contributes to the efficiency of teaching/learning/evaluation, the modernization of the didactic act, and the accessibility of knowledge. The questionnaire, applied online, highlighted the implementation of the educational software in speech therapy, the advantages, disadvantages, along with the challenges and opportunities of their use. The most used educational software in online speech therapy by the speech therapists who participated in the study is LOGOPEDIX. Another platform used to a significant extent is Tara, Geno-Pro, Timlogo, Voxi Kids, Octoplay, Tarabostes, Pictosonidos. The role and contribution of educational software in the therapy of language disorders, how it influences the results obtained in speech therapy and how it contributes to solving a number of existing cases, was mentioned. Educational software specially created for children with disabilities are important sources in correcting deficiencies. Using IAC can help people with disabilities overcome their disability, become less dependent and enrich their repertoire of skills and abilities. The use of educational software in the correction of language disorders in students with intellectual disabilities is obvious, but the full exploitation depends on the degree to which speech therapists are prepared to integrate them, as well as the available technological resources.

Keywords: educational software, speech therapy, speech therapist, language disorder therapy, people with disabilities, technological resources.

Noile tehnologii au creat modificări în cadrul societății în care trăim și au influențat pozitiv activitățile din școli, devenind un mediu de dezvoltare prielnic în educația și incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități. Folosind tehnologiile informaționale și de comunicare în educație, s-a născut o schimbare majoră a unor principii didactice și strategii de predare și învățare. În ultimii ani s-a dezvoltat foarte mult adaptarea tehnologiilor destinate utilizatorilor cu nevoi speciale, iar aceste adaptări sunt cunoscute sub sintagma de tehnologii de acces [4, p. 65].

Aplicațiile informatice specializate pot conduce la importante progrese ale copilului cu deficiență [3, p. 372]. Computerul nu poate înlocui intervenția profesorului, dar pedagogul

poate îmbunătății împreună cu computerul capacitățile cognitive și praxiologice ale copiilor cu dificultăți de învățare [ibidem].

Pentru terapia logopedică Softul educațional este o alternativă la metodele tradiționale. Când alegem un soft educațional sau program eficient, trebuie să avem în vedere dacă programul dorit va dezvolta elevului vreo competență și dacă va ajuta elevul să realizeze sarcina dată și nu ar fi putut decât în acest mod. Tot în alegerea unui soft educațional trebuie să ținem cont dacă acesta răspunde obiectivelor propuse din programul educațional individualizat și dacă poate oferi acces la curriculum. Trebuie să avem în vedere dacă programul oferă indicii și feedback elevului, deoarece acest aspect este foarte important pentru copii cu C.E.S. În momentul când acest soft educațional este adaptabil elevilor cu C.E.S. vom ști sigur că acesta ne va fi de ajutor în rezolvarea problemelor pe care le întâmpinăm în lucrul cu astfel de elevi. Trebuie ținut cont ca textul programului să fie suficient de mare și clar, deoarece acest format de text este esențial pentru succesul învățării la elevii cu CES. Elevilor cu CES. le trebuie un program ușor de folosit, pentru că ei nu vor memora prea multe comenzi în rezolvarea sarcinilor din softul educațional respectiv. [ibidem, p.383]

Software educațional reprezintă orice produs software, indiferent de ce format este, poate fi utilizat pe orice calculator ca o alternativă sau soluție în raport cu metodele educaționale tradiționale [4, p. 103]. Softul educațional este o metodă progresivă și motivantă ce contribuie la eficientizarea predării/învățării/evaluării, modernizarea actului didactic, încurajarea inovației didactice, la accesibilizarea cunoștințelor, creșterea randamentului dascălului. Este o alternativă la metodele tradiționale.

Urmare a celor relatate, am fost motivați să concepem, într-un cadru propriu, un chestionar, prin prisma propriei experiențe de utilizare a softurilor educaționale în terapia logopedică. Scopul alcătuirii acestui chestionar a fost de a descoperii perspectivele privind utilizarea unui soft educațional în terapia tulburărilor de limbaj, din perspectiva specialiștilor, iar concluziile acestuia pot ajuta la o înțelegere mai profundă a oportunităților, dar și a obstacolelor cu care s-ar confrunta aceștia. Studiul privind identificarea soft-urilor educaționale în logopedie și eficiența lor a fost realizat în perioada septembrie 2022 – ianuarie 2023. Chestionarul a fost creat în Google Forms. Selecția participanților la studiu a fost aleatoare, pe baza chestionarului distribuit online pe diferite platforme: Facebook, Whatshap, Email, SMS, Instagram. În total au fost dispuși să completeze chestionarul 214 participanți, care activează în funcția de logopezi în diferite locații din România. Chestionarul a fost elaborat pe baza analizei literaturii de specialitate și a cuprins 34 întrebări, cu răspunsuri la alegere despre implementarea soft-ului educațional, avantaje, dezavantaje, provocări și oportunitățile de utilizare a acestora. Prin acest studiu am încercat să urmărim și să evidențiem rolul și aportul adus de softul educațional în terapia tulburărilor de limbaj, cum a influențat rezultatele obținute în terapia logopedică și cum a contribuit la rezolvarea unui număr de cazuri existente.

Majoritatea participanților au fost femei (61,7%), iar în ceea ce privește vârsta 61% dintre logopezi au vârsta cuprinsă între 40 și 60 de ani. Studiile absolvite sunt relevante pentru nivelul de pregătire al logopezilor și am constatat că într-o proporție semnificativă aceștia au absolvit un program de master (65% de logopezi) sau chiar doctorat (11,2% de logopezi), ceea ce indică o formare academică substanțială, dar și dorința de perfecționare în carieră, mai ales pentru faptul că în România, pentru a profesa în domeniul logopediei, sunt necesare în principiu doar studiile de licență de specialitate.

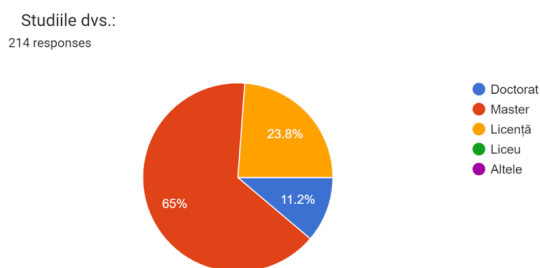


Fig.1 Studii logopezi

Modul în care logopezii își desfășoară activitatea a fost un alt aspect pe care l-am luat în considerare în chestionar. Dintre participanții la sondaj, marea majoritate (47,5% de logopezi) lucrează în școli gimnaziale speciale, deci sunt cadre didactice în învățământul preuniversitar din România. Doar 23,4%, adică 50 de logopezi din 214, își desfășoară activitatea în cabinete individuale, alți 10,3% din logopezi activează în Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională și 7,5 profesează în Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă.

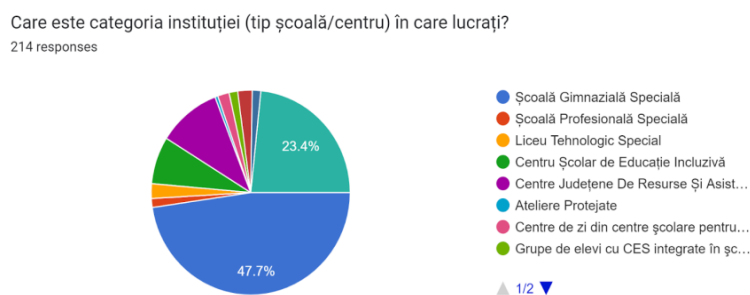


Fig. 2. Tipul instituției unde lucrează

Un alt aspect care ne-a interesat a fost cel legat de tipul de deficiență mentală și de limbaj cu care se lucrează. S-a constatat că printre logopați predomină (45,5%) copiii cu deficiențe mentale ușoare, 26,5% au deficiențe de limbaj cu sau fără tulburări expresive, 10,9% de logopați au autism, sindrom Asperger și aproximativ tot atâția au întârziere mentală moderată.

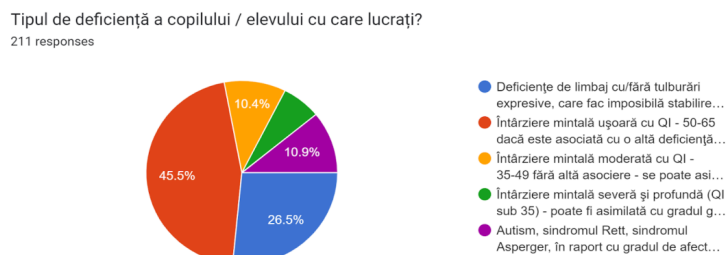


Fig. 3. Tipul deficienței copiilor

Făcând o comparație, observăm procentul destul de mare (49,1%) de utilizare a softului educațional în cadrul orelor de terapie logopedică.

În medie comparativ cu volumul de muncă de tip clasic/tradițional, volumul activității terapeutice utilizând soft-ul educațional a fost:
 212 responses

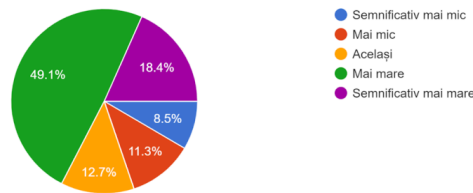


Fig. 4. Comparație stil învățare clasic vs. modern

La întrebarea „În activitatea Dvs. folosiți vreun soft educațional?”, am obținut un procent încurajator de 79,9% afirmativ, fapt ce determină specialiștii de a evolua și de a integra modernul în terapia logopedică.

Soft-ul educațional cel mai utilizat în terapia logopedică de către logopezii care au participat la acest sondaj este LOGOPEDIX-ul. O altă platformă utilizată într-o măsură semnificativă este Tara, Geno-Pro, Timlogo, Voxi Kids, Octoplay, Tarabostes, Pictosonidos.

Care este acel soft educațional? Vă rog să precizați acest soft.
 176 responses

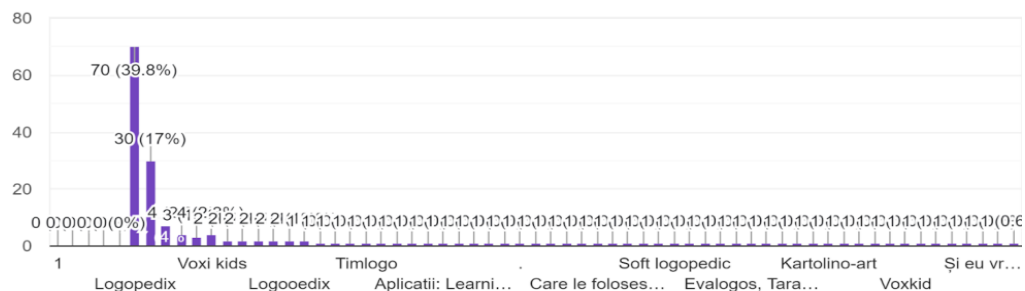


Fig. 5. Soft-uri educaționale

Programul software **Logopedix** este avizat de Ministerul Educației din România și este un produs software interactiv ce permite copiilor să participe în procesul de corectare a tulburărilor de limbaj, are o interfață prietenoasă și este foarte ușor de utilizat în corectarea tulburărilor de limbaj: întârzieri în dezvoltarea limbajului, dislalie, dislexie. Programul educațional pe calculator **Logopedix** este dezvoltat de către Asociația SNAC România și folosit de 3 utilizatori ai software Informer. Cea mai populară versiune printre utilizatorii acestui produs este 1.0., denumirea fișierelor executabile ale programului este logopedix.exe. În pagina de start ne sunt prezentate fișierele pe care le conține softul, fiecare făcând referire la un anumit domeniu: *întârziere în dezvoltarea limbajului, dislalie, disgrafie, ghid metodologic, fișa logopedică*. Structura softului este prezentată sub formă de fagure [2, p. 86].

Pentru majoritatea logopezilor (65,7%), este ușoară utilizarea acestui soft educațional, iar un procent de 36,8 % de logopezi sunt încântați de acest soft educațional.

Vă este ușor utilizarea acestui soft educațional?

198 responses

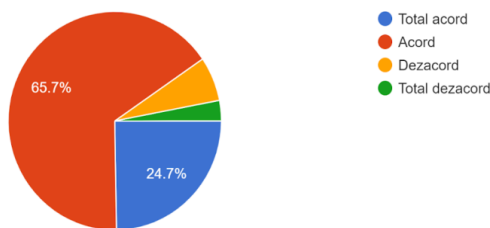


Fig. 6. Stabilirea dificultății utilizării soft-ului

Pe o scară de 1 la 10 cât de mulțumit(ă) sunteți de acest soft educațional pe care îl utilizați?

201 responses

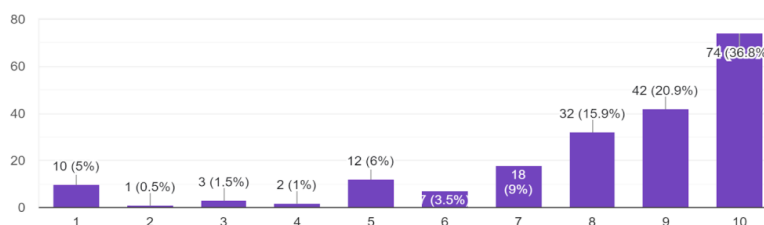


Fig. 7. Gradul de satisfacție a utilizării soft-ului

Procente ridicate găsim și în cazul procedurii de identificare a deficiențelor de pronunție a elevului prin intermediul soft-ului educațional (38,3%).

Un alt aspect care ne-a interesat a fost cel legat de gradul de utilitate a acestui soft educațional în cazul implementării/impostării unui sunet nou, dar și în cazul unei evaluări constatative/finale.

Când ați avut de implementat/impostat un sunet nou v-a fost ușor să o faceți cu ajutorul acestui soft educațional?

203 responses

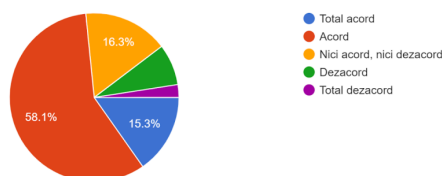


Fig. 8. Gradul de utilizare în impostarea unui sunet deficitar

Când ați avut de făcut o evaluare constatativă/finală v-a fost ușor să utilizați soft-ul educațional?

202 responses

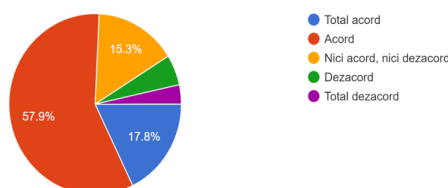


Fig. 9. Gradul de utilizare în procesul de evaluare

Tot prin completarea acestui chestionar s-a ajuns la concluzia că gestionarea timpului a fost mai bună, (57,1%), precum și comunicarea cu elevul a fost mai deschisă și eficientă, (83,8%), transformându-se astfel într-o relație de încredere (56,7%) reducând considerabil stresul/anxietatea elevului în cauză (36,1%).

Un aspect demn de menționat a fost și întrebarea care se referea la ce îmbunătățiri ar aduce programului soft educațional cu care lucrează. Astfel că din 214 de logopezi chestionați, doar un număr de 50 au venit cu oarece propuneri de îmbunătățire a soft-ului educațional cu care lucrează. Acest lucru mă determină să cred că elementele din care este conceput softul sunt cele mai potrivite și pliabile în identificarea, implementarea și corectarea sunetelor deficitare și acest soft este de un real ajutor logopezilor în cadrul orelor de terapie.

În concluzie menționăm că folosirea instruirii asistate de calculator poate ajuta persoanele cu dizabilități să-și depășească starea de handicap, să-și îmbogățească repertoriul de deprinderi și capacități. Cu toate acestea, realitatea a arătat că aceste efecte benefice nu au fost posibile în toate situațiile.

Este dificil să estimăm rolul calculatoarelor și a soft-urilor educaționale în terapia logopedică a copiilor cu CES. Fiind special create pentru această categorie de copii, ele sunt mijloace importante în corectarea deficiențelor de vorbire. Impactul softului educațional în terapia logopedică a elevilor cu tulburări de limbaj este evident: procentul destul de mare a logopezilor (49,1%) care utilizează softul educațional în cadrul orelor de terapie logopedică; utilitatea soft-ului educațional de către logopezi în cazul implementării/impostării unui sunet nou este de 58,1%, și în cazul unei evaluări constatative/finale de 57,9%.

Mijloacele informatice moderne sporesc semnificativ atractivitatea procesului de terapie logopedică. Softul educațional reprezintă „inovația tehnologică cea mai importantă a pedagogiei moderne”. Rezultatele chestionării logopezilor din România au demonstrat utilitatea soft-ului educațional în terapia logopedică a copiilor cu deficiențe mentale.

BIBLIOGRAFIE

1. CROITOR-CHIRIAC. Tatiana. *Valențe metodologice ale instruirii asistate de calculator în învățământul superior: tz de doct. în pedagogie. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2013 - 112 pg*
2. FOLOȘTINĂ, Ruxandra, SIMION Elena. *Învățarea digitală la copiii cu nevoi educaționale de suport*. editura Universitară, București, 2020. 192 p. ISBN: 978-606-28-1206-5.
3. GHERGUȚ, A. *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași, Ed. Polirom. 2013. ISBN: 978-973-46-3386-9
4. PĂDURE, M. *Aspecte ale utilizării tehnologiilor de acces în educația persoanelor cu deficiențe de vedere*. în Preda, V., (coord.) – *Elemente de psihopedagogie specială*, Cluj-Napoca, Ed. Eikon. 2007.
5. PETRESCU, P.R., PACEARCĂ, Ș. *Utilizarea TIC în procesul de predare – învățare în clasele care includ elevi cu C.E.S.*. Brașov. 2011.
6. POPESCU, Ofelia, *Integrarea socială a copiilor cu tulburări de limbaj: tz. de doct. în Psihologie Specială*, Chișinău. 2019. cu titlul de manuscris: C.Z.U.: 316.614-056.264(043.3)

BIBLIOTECA ȘTIINȚIFICĂ A UNIVERSITĂȚII PEDAGOGICE DE STAT „ION CREANGĂ” – SUPTOR INFORMAȚIONAL AL INSTRUIRII ȘI CERCETĂRII

*Ecaterina Scherlet, director, Biblioteca Științifică,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

SCIENTIFIC LIBRARY OF THE „ION CREANGĂ” STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY - INFORMATIONAL SUPPORT FOR TRAINING AND RESEARCH

*Ecaterina Scherlet, director, Scientific Library,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID:0000-0003-3944-3688
scherlet.ecaterina@upsc.md*

CZU: 027.7:021.1/.4

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p320-324

Abstract. The article describes the contribution of the Scientific Library of UPSC in the informational assurance of the education and research process in the context of substantial changes and restructuring in the respective fields. Under these conditions, the Scientific Library is directly involved in providing the university community with informational resources, offers services and facilities corresponding to educational, training and research needs, contributes to increasing institutional visibility in the process of registering publications in international databases. One of the basic objectives of the library is to ensure quality services and unlimited access to information resources, which is achieved by providing information services according to the service offer, diversifying / personalizing information skills development services, carrying out educational / partnership programs, developing skills and digital skills for finding and using information sources. The informational assurance of training and scientific research is possible based on a well-organized and structured information and documentation system in accordance with the informational needs of users and the objectives of scientific research.

Keywords: information resources, information assurance, digital skills, services and products.

Biblioteca Științifică a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” își desfășoară activitatea în conformitate cu cadrul de reglementare național și instituțional. Codul Educației, care stabilește cadrul juridic al raporturilor privind proiectarea, organizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului de educație din Republica Moldova, determină rolul și funcțiile bibliotecilor în sistemul de învățământ: „1) Bibliotecile din instituțiile de învățământ sunt parte integrantă a sistemului de învățământ și participă la activitatea didactică, cultural-educativă, de cercetare și perfecționare. Bibliotecile contribuie, prin mijloace specifice, la procesul de instruire, formare și cercetare ce se desfășoară în instituția de învățământ. (2) Biblioteca din instituția de învățământ are ca obiectiv principal asigurarea posibilităților de informare, documentare, lectură, recreare și studiul elevilor, studenților, cadrelor didactice, cercetătorilor, personalului nedidactic și auxiliar, prin oferirea accesului nelimitat la fondul de carte”. [2]

În Legea cu privire la bibliotecii este confirmată valoarea și necesitatea funcționării bibliotecilor în instituțiile de învățământ: „(1) Bibliotecile din instituțiile de învățământ sunt bibliotecile care se instituie și funcționează ca parte integrantă a unei instituții de învățământ din sistemul național de educație, asigurând elevilor, studenților, cadrelor didactice, cercetătorilor, altui personal din cadrul instituției de învățământ, accesul la resurse informaționale, servicii și facilități corespunzătoare necesităților educaționale, de instruire, cercetare și formare profesională continuă. (2) Bibliotecile din instituțiile de învățământ pot oferi servicii și publicului larg.” [4]

Regulamentul de organizare și funcționare a Bibliotecii Științifice a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, aprobat la ședința Senatului UPSC din 27.02.2020, reglementează activitatea Bibliotecii universitare ca parte integrantă a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, care asigură cu resurse informaționale procesele de instruire, cercetare și formare continuă. Funcția de bază a bibliotecii este dezvoltarea și actualizarea resurselor și serviciilor informaționale, destinate susținerii curriculumului universitar și programelor de cercetare ale studenților, masteranzilor, doctoranzilor, cadrelor didactice, cercetătorilor și altor categorii socio-profesionale din mediul universitar.

Serviciile și programele oferite corespund necesităților de informare, cercetare, lectură, educare și instruire ale utilizatorilor.

Misiunea bibliotecii constă în asigurarea informațională a procesului de studii, cercetarea și formarea continuă prin dezvoltarea și actualizarea colecțiilor, extinderea accesului la resursele informaționale, diversificarea serviciilor și produselor, acordarea facilităților de informare și lectură, formarea culturii informației a utilizatorilor [6].

Biblioteca universitară - suportul informațional al instruirii

Activitatea bibliotecii științifice este orientată spre:

- Asigurarea informațională a fiecărui domeniu de studiu: licență, master și doctorat, specialităților/specializărilor din cadrul programelor de studii.
- Asigurarea calității colecțiilor și resurselor informaționale prin cercetarea continuă a programelor de studii, planurilor de învățământ.
- Corespunderea resurselor informaționale standardelor de acreditare și de calitate.
- Îmbunătățirea calității studiilor prin elaborarea cadrului de referință pentru curricula, fișele disciplinelor, bibliografiile obligatorii și cele opționale.
- Asigurarea informațională și documentară a orelor publice și a celor de curs.

Activitatea de actualizare și dezvoltare a resurselor informaționale se realizează în conformitate cu oferta educațională a universității, conținutul și obiectivele programelor de studii și planurilor de învățământ pentru formarea inițială și continuă de nivel superior a specialiștilor în domeniile Științelor educației, Științelor umanistice, Științelor sociale, Artelor, Științelor exacte și Asistenței sociale. În activitatea de dezvoltare a colecțiilor și resurselor informaționale biblioteca se conduce de prevederile Politicii de Dezvoltare a Resurselor informaționale actualizate și aprobate la ședința Senatului UPSC din 27.01.2022. „Politica de Dezvoltare a Resurselor Informaționale reprezintă documentul principal care fundamentează procesul de dezvoltare a colecției de documente și a resurselor informaționale. Scopul PDRI este de a asigura o dezvoltare coordonată și strategică, coerentă, calitativă și exhaustivă a colecțiilor în conformitate cu cerințele procesului de învățământ și cercetare pentru toate formele de învățământ universitar”. [5]

Calitatea colecțiilor și resurselor informaționale se obține prin identificarea necesităților informaționale, analiza periodică, cel puțin anuală, a curriculei la ciclul licență și master, recomandarea/contribuția cadrelor didactice și științifice în actualizarea și dezvoltarea colecțiilor bibliotecii.

Corespunderea resurselor informaționale standardelor de acreditare și de calitate se reflectă în Raportul de autoevaluare a programelor de studii, care este structurat pe standarde de acreditare și include descrierea clară și succintă a nivelului de realizare pentru fiecare standard, bibliotecii revenind Standardul de acreditare 6. *Resurse de învățare și sprijin pentru student*, criteriul 6.2. *Resurse materiale și de învățare*, indicator de performanță 6.2.3. *Dotarea, dezvoltarea și accesibilitatea fondului bibliotecii destinat programului de studii*. La fiecare program de studiu supus evaluării biblioteca oferă informații solicitate cu privire la suportul curricular la programul de studii și asigurarea didactică a unităților de curs din cadrul programelor de studii.

Asigurarea calității studiilor este realizată printr-un ansamblu de acțiuni de dezvoltare a capacității instituționale, de elaborare, planificare și implementare a programelor de studii, curricula, fișa disciplinelor și suporturilor de instruire, prin care se formează și se menține încrederea beneficiarilor în ceea ce universitatea asigură un nivel înalt de calitate a procesului de formare profesională cu respectarea unor condiții și proceduri de desfășurare a serviciilor educative.

Biblioteca universitară susține elaborarea curriculei și a fișelor unităților de curs/modulelor, în mod special a compartimentului *bibliografie: obligatorie și opțională*. La elaborarea acestui compartiment cadrele didactice propun cele mai recunoscute lucrări în domeniul cursului respectiv, din colecțiile bibliotecii universitare și personale, utilizând diverse instrumente de regăsire și selectare a informațiilor: catalogul electronic PRIMO, baze de date, resurse web etc.

Programul de parteneriat „Biblioteca – Catedră Universitară” permite realizarea în comun a activităților specifice susținerii, promovării și valorificării culturii, educației, științei și tehnologiei. La solicitarea cadrelor didactice biblioteca asigură asistența informațională și documentară a orelor publice și a celor de curs în sala de curs și în spațiile de lectură ale bibliotecii, prin acces la informație, indiferent de formatul acesteia, asigură utilizarea metodelor și tehnicilor de informare și instruire interactivă.

În mod special, realizarea programului de parteneriat „Biblioteca – Catedră Universitară” contribuie la:

- selectarea resurselor informaționale la disciplina de studii, tema lecției;
- utilizarea resurselor informaționale ale bibliotecii în organizarea și la conținutul predării disciplinelor de studii;
- informarea cadrelor didactice despre schimbările inovatoare în domeniul învățământului;
- organizarea și desfășurarea activităților extracurriculare în sprijinul procesului instructiv-educativ.

Biblioteca universitară, fiind un partener activ al cercetătorului la toate etapele cercetării științifice, realizează:

- Informarea cercetătorilor despre resursele informaționale ale bibliotecii, utilizând diferite mijloace și tehnici tradiționale și online: site, email, buletine informaționale, în cadrul activităților de instruire etc.
- Selectarea materialelor științifice la tema cercetării cu ajutorul instrumentelor de regăsire a informațiilor instituționale, naționale și internaționale (catalogul electronic PRIMO, Repozitoriul Instituțional, Biblioteca Electronică, IBN, cataloagele electronice bibliotecilor din Republica Moldova, bazele de date, Resursele LibUniv etc.).
- Asigurarea accesului la instrumente și resurse informaționale prin intermediul site-ului bibliotecii, e-mailului, comunicării științifice.
- Accesul la baze de date obținute prin proiecte (Cambridge Journals Online, Taylor & Francis Online Journal Library, Web of Science, SAGE Research Methods.)
- Abonarea la Bazele de date în cadrul consorțiului REM (BioOne; E-Duke Journals Scholarly Collection; Edward Elgar Publishing Journals and development studies e-books; IMF eLibrary; IOP science; OpenEdition journals, Cambridge Journals Online, Royal Society Journals Collection, ASTM Compass etc.)
- Instruirea în vederea utilizării bazelor de date (seminare, training-uri, workshop-uri).
- Instruiri cu invitația specialiștilor din companii – deținători de resurse electronice full-text și scientometrice.
- Asistența informațională a cercetătorilor la elaborarea și gestionarea datelor bibliografice prin utilizarea softurilor Zotero, Mendeley.

Prezervarea și promovarea rezultatelor cercetărilor științifice în Repozitoriul Instituțional Digital (DIR SPU).

Susținerea info-documentară a cercetărilor științifice și promovarea rezultatelor științifice se desfășoară prin:

- Asigurarea informațională a activităților științifico-didactice (seminare, conferințe științifice, simpozioane, mese rotunde etc.).
- Redactarea referințelor pentru articole științifice / rapoarte științifice.
- Livrarea la cerere a referințelor bibliografice prin e-mail, acordarea consultațiilor individuale.
- Atribuirea indicilor CZU la lucrările ce urmează a fi publicate.
- Înregistrarea publicațiilor în baza de date Crossref și atribuirea DOI.
- Diseminarea Selectivă a Informației la tema cercetării.
- Formarea culturii informației a cercetătorilor.
- Elaborarea și editarea anuarului „Contribuții științifice ale profesorilor și colaboratorilor UPSC: Bibliografie selective”.
- Organizarea colecției „Realizări științifice ale profesorilor UPS „Ion Creangă”.
- Organizarea expozițiilor „Realizări științifice ale profesorilor UPS „Ion Creangă” în cadrul Universității și în afara ei.
- Promovarea colecției electronice „Lucrările profesorilor UPS „Ion Creangă” pe pagina web a Bibliotecii.
- Elaborarea biobibliografiilor, bibliografiilor tematice.
- Realizarea Programului „Cunoaște publicațiile profesorului tău”.

Biblioteca universitară contribuie la asigurarea vizibilității cercetărilor științifice și cercetătorilor prin:

- Înregistrarea publicațiilor științifice a UPSC pe platforma PRIMO <http://primo.libuniv.md/> - un instrument de descoperire, regăsire și furnizare a informației, indiferent de suport sau localizare, asigurând utilizatorilor acces operativ și calitativ la un spectru larg de resurse ale bibliotecii, îmbogățite cu resurse provenite din rezultatele cercetărilor științifice, realizate în cadrul Universității.
- Înregistrarea și promovarea rezultatelor cercetărilor științifice în Repozitoriul Instituțional Digital <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/> care oferă acces la rezultatele cercetării științifice din universitate, materiale didactice, articole științifice din revistele instituționale ale UPSC, materiale ale conferințelor.
- Promovarea rezultatelor cercetărilor științifice și sporirea vizibilității revistelor/universității/cercetătorilor prin înregistrarea în CROSSREF și obținerea DOI (Digital Object Identifier), care reprezintă un identificator unic pentru un obiect digital pentru articole din reviste științifice, publicații din culegeri ale conferințelor, monografii, teze de doctor, resurse educaționale. <http://www.crossref.org> și facilitarea integrării cu bazele de date internaționale (Scopus, Web of Science, EBSCO, DOAJ etc.)
- Facilitarea la crearea conturilor ORCID (Open Researcher and Contributor ID) care este un cod alfanumeric non-proprietar, care permite identificarea de o manieră unică a savanților și autorilor de contribuții academice și științifice <https://orcid.org/>
- Crearea profilurilor și facilitarea evidenței citărilor publicațiilor cercetătorilor UPSC în Google Academic <https://scholar.google.com>.
- Promovarea digitală pe site-ul instituțional și în media socială a publicațiilor autorilor UPSC prin organizarea expozițiilor virtuale, prezentarea noutăților etc.

În concluzie, biblioteca universitară reprezintă o componentă structurală a instruirii și educației, un suport pentru cercetare științifică și un mijloc de obținere a indicatorilor activității de editare și promovare a rezultatelor cercetărilor științifice.

Biblioteca universitară este un canal de promovare a informațiilor științifice și educaționale, furnizor al formării culturii informației, prestator de servicii informaționale, bazate pe diverse tipuri de resurse, obținute prin finanțare instituțională, donații, proiecte și parteneriate.

Partener strategic al facultăților, biblioteca se află într-un proces continuu de interacțiune cu toate structurile din cadrul universității, participă la monitorizarea activității de publicare a personalului universitar (didactic și științific).

Structură de promovare a rezultatelor cercetărilor științifice, depozit digital al conținutului educațional și științific universitar cu acces nelimitat la informație instituțională, expert al produselor informaționale, ea asigură utilizatorilor conexiunea și accesul la resursele electronice full-text și cu serviciile scientometrice.

Biblioteca universitară funcționează ca un sistem complex de produse, servicii și facilități de informare bazate pe utilizarea tehnologiilor informaționale, asigură informațional procesul de instruire, gestionează și oferă utilizatorilor suportul științific, susține activitatea metodologică și educațională în cadrul universității. Una dintre principalele sarcini ale bibliotecii universitare de astăzi este crearea unui sistem de informare și instruire, care va contribui la sporirea calității studiilor și cercetărilor științifice în universitate.

BIBLIOGRAFIE

1. *Cadrul de referință al curriculumului universitar* / Nina Bîrnaz, Otilia Dandara, Viorica Go-raș-Postică [et al.]; coord.: Vladimir Guțu; Min. Educației al Rep. Moldova. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p. ISBN 978-9975-71-689-5. [online] [citat: 16.02.2023]. Disponibil: https://edu.asm.md/sites/default/files/07_Cadrul%20de%20referinta%20a%20curriculumului%20universitar.pdf
2. Codul Educației al Republicii Moldova Nr. 152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial*. 2014, nr. 319-324 [online]. [citat: 18.03.2023]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=133296&lang=ro
3. *Ghid de evaluare externă a programelor de studii superioare de licență (ciclul I) și studii superioare integrate*. Aprobate de Consiliul de conducere al ANACEC, proces verbal nr. 73 din 01.04.2022. [online] [citat: 02.03.2023]. Disponibil: https://www.anacec.md/files/Ghid_licenta_18.04.2022.pdf
4. Lege cu privire la biblioteci nr. 160 din 20.07.2017. In: *Monitorul Oficial*. 2017, nr. 301-315 [online]. [citat: 18.03.2023]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=120694&lang=ro
5. *Politica de dezvoltare a resurselor informaționale Bibliotecii Științifice a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău* [online] [citat: 12.03.2023]. Disponibil: <https://lib.upsc.md/wp-content/uploads/2022/12/Anexa-A.1.6-Politica-de-dezvoltare-a-resurselor-inf..pdf>
6. *Regulament de organizare și funcționare a Bibliotecii Științifice a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău* [online] [citat: 15.03.2023]. Disponibil: https://lib.upsc.md/wp-content/uploads/2022/12/Anexa-A.1.2.-Regulament-de-organizare-si-functionare_reg_nr_7_27_02_20.pdf

BIBLIOTECA UNIVERSITĂȚII ÎN CONTEXTUL ACTUALELOR PROVOCĂRI

*Natalia Cheradi, dr.,
Biblioteca Științifică a Academiei de Studii Economice din Moldova*

THE UNIVERSITY LIBRARY IN THE CONTEXT OF CURRENT CHALLENGES

*Natalia Cheradi, PhD,
Scientific Library, Academy of Economic Studies from Moldova,
ORCID ID: 0000-0002-8261-6815
cheradi@lib.ase.md*

CZU: 027.7:021.1/.4

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p325-330

Abstract. The article describes the objectives of university libraries in the current context of the development of higher education in the Republic of Moldova. The library is an important part of the university infrastructure; it contributes to the development of education and science by satisfying the informational needs of users, capitalizing on document collections and modern informational resources. The current challenges in the operation of university libraries influence the quality of basic activities: acquisition of documents and resources, organization and use of collections, bibliographic and documentary information activity, cataloguing-classification activity, provision of information services, user training, etc. The place of the scientific library in the process of education and research in higher education institutions is determined by the degree of exploitation of the informational potential of the library and the accessibility of information, documents, services and resources. The library, without adequate support at the level of policies, regulations, funding, must adapt on the fly to the new social-economic realities. In order to continue implementing the mission of providing relevant information and services to its users, the university library must be connected to the trends of evolution manifested in the technological environment, while preserving the completeness of traditional functions and activities.

Keywords: University library, information services, information users, information needs, access to information

Bibliotecile universitare joacă un rol-cheie în asigurarea informațională a științei și educației, aduc o contribuție majoră la dezvoltarea proceselor inovatoare în învățământul superior. Biblioteca universitară furnizează informații și servicii relevante utilizatorilor săi, dacă este conectată la tendințele de evoluție manifestate în mediul tehnologic. Totodată, ca să păstreze și caracterul complet al funcțiilor și activităților tradiționale, bibliotecile îndeplinesc sarcina de asigurare informațională a comunității academice, conservând patrimoniul educațional și intelectual, formând colecții de documente și obiecte digitale. Realitățile bibliotecilor universitare sunt legate astăzi de digitizarea fondurilor, crearea depozitelor și arhivelor electronice, dezvoltarea cataloagelor electronice, constituind baza furnizării operative a serviciilor noi pentru utilizatori.

Îmbunătățind continuu instrumentarul informațional și tehnologic, bibliotecile, treptat, se transformă în depozite imense de colecții de documente și materiale digitale, la care accesul utilizatorilor este oferit prin Internet. Proiectele implementate în ultimul deceniu de bibliotecile universităților s-au axat pe dezvoltarea unei colecții vaste de documente electronice necesare pentru cercetare, instruire și comunicare, precum și pe asigurarea accesului nelimitat la ea prin Internet.

Provocările momentului influențează calitatea activităților de bază a bibliotecilor universitare: achiziționare de documente și resurse, organizare și utilizare a colecțiilor, activitatea bibliografică și de informare documentară, activitatea de catalogare-clasificare, prestarea serviciilor informaționale, instruirea utilizatorilor etc.

Astăzi, sintagma „provocări ale momentului” este folosită foarte des în senul „probleme”, „crize”, „riscuri” etc. Cu alte cuvinte, acestea sunt acele probleme sociale, politice, economice, tehnologice, care nu pot fi ignorate sau lăsate neobservate. În această lucrare vom încerca să stabilim cu ce provocări se confruntă bibliotecile în perioada modernă.

Reglementarea juridică a activității bibliotecilor și rolul statului în dezvoltarea lor.

La nivel național, în raport cu bibliotecile universităților, există probleme legate de elaborarea politicilor de bibliotecă, constituirea de garanții juridice și angajamente administrative pentru normativele de funcționare a bibliotecilor, inclusiv pentru crearea unui mediu de modernizare tehnologică. În contextul reformei învățământului superior lipsesc și prevederi juridice legate de mecanismul de fuzionare a bibliotecilor. Oricât ne-am dori, decizia finală cu privire la rezolvarea problemelor existente, de regulă, nu o iau bibliotecile, ci autoritățile locale și instituționale sau guvernul. Nu putem afirma că statul s-a retras din rezolvarea problemelor bibliotecilor universitare. Ca exemplu, au fost minuțios analizate recent amendamentele propuse la legea bibliotecilor din partea liderilor bibliotecilor universitare pentru a fi incluse în proiectul înaintat guvernului și parlamentului pentru aprobare.

Probleme legate de reforma învățământului din Republica Moldova. Activitatea bibliotecilor ca instituții publice s-a bazat de-a lungul timpului pe conceptul „cetățean informat”. În prezent, acest concept s-a extins și include abilități și cunoștințe care răspund nevoilor unei economii industriale în dezvoltare și altor sarcini sociale. Potrivit lui W. Birdsell, conceptul „cetățean informat” trebuie înlocuit cu conceptul „cetățean comunicativ” [1, p.76]. Astfel, schimbările radicale în activitatea bibliotecilor sunt asociate nu numai cu schimbările tehnologice, ci și cu schimbările social-economice, care au avut loc în ultima perioadă în țara noastră.

Tot mai frecvent întâlnim în literatura de specialitate teze care susțin modelul competitiv de activitate a bibliotecilor bazat pe „lupta pentru consumator”. Presupunerea, populară în ultimele decenii, că Internetul și alte realizări ale progresului tehnologic au redus interesul pentru publicațiile tipărite și pentru lectură în general este o bună explicație pentru scăderea indicatorilor activității bibliotecilor (numărul de utilizatori, intrări, împrumut etc.). În aceste condiții observăm o tendință comună – activitățile de divertisment devin inerente în funcționarea oricărei organizații culturale, inclusiv în bibliotecă. Această tendință a fost denumită de autori „disneylandizare” [2, p.170].

În noile condiții socio-economice bibliotecile au încercat să concretizeze misiunea lor și au formulat idei care reprezintă rațiunea de a fi și de a crea valoare pentru societate, determinând evoluția organizației în sensul transformării viziunii în realitate. Însă declararea unor valori nu înseamnă că și societatea percepe biblioteca în același mod în care se poziționează biblioteca însăși. Atestăm o contradicție între misiunea declarată a bibliotecii și modul în care aceasta este percepută de societatea modernă.

Biblioteca este una dintre cele mai vechi instituții sociale, ceea ce îi asigură caracterul conservator al funcțiilor, proceselor și tehnologiilor care îi permite să-și îndeplinească cu succes sarcina sa socială inițială – păstrarea „memoriei omenirii” pentru generațiile viitoare. Cu toate acestea, trăim într-o eră a transformărilor rapide și globale în toate domeniile semnificative ale vieții, iar biblioteca nu poate decât să se schimbe în raport cu acestea. Impactul important asupra valorilor tradiționale ale societății moderne este provocat de procesele de globalizare, care se manifestă prin consolidarea interdependenței politice, economice, culturale a societății și au ca scop formarea unor standarde unificate.

Activitatea bibliotecii este influențată atât de manifestările pozitive, cât și de cele negative ale mediului tehnologic, ea se transformă intens sub influența activă a inovațiilor în domeniul informării și comunicării, care sunt implementate în toate sferile vieții și creează o realitate socială complet diferită de cea de până acum. „Mediul informațional global generează o serie

de probleme de natură extrem de negativă și necesită prezența activă a bibliotecii ca „stabilizator” social” [3, p.298].

Noul mediu informațional determină în mod inevitabil o schimbare a priorităților în activitatea bibliotecilor, o regândire a rolului social al bibliotecii moderne, extinderea relației acesteia cu mediul extern și dezvoltarea noilor forme de interacțiune cu furnizorii de resurse informaționale. Rolul și valoarea bibliotecii în prezent, impactul acesteia asupra societății moderne, criteriile de eficacitate din punct de vedere socio-cultural a activităților sale sunt deosebit de relevante pentru comunitatea bibliotecarilor. Această problemă are o semnificație nu numai funcțională, ci și ontologică și determină, în cele din urmă, statutul social, scopurile și ideologia instituției bibliotecare.

Observăm o transformare treptată a bibliotecilor în centre intelectuale și hub-uri tehnologice, care oferă acces gratuit la resursele informaționale. Bibliotecile digitalizează publicațiile deținute, extind colecțiile pe suporturi digitale și folosesc noi oportunități pentru îmbunătățirea tehnologiilor de servire infodocumentară.

Una din sarcinile importante a bibliotecilor la etapa actuală este să-și înțeleagă rolul și posibilitățile sale de a se adapta la provocările și contradicțiile pe care societatea informațională emergentă le aduce acestor organizații.

Întrebarea dacă este necesară biblioteca într-o eră a abundenței informaționale, a diversității formelor și mijloacelor de acces la informație are o dimensiune globală. S-a schimbat și mediul informațional, există mult mai multe locuri pentru stocarea și difuzarea moștenirii culturale. Biblioteca este frecvent asociată cu o colecție de cărți care nu mai sunt utilizate ca anterior, există păreri că biblioteca a devenit neatractivă, fără avantaje competitive în mediul informațional actual.

Cu toate acestea, în cursul schimbărilor și reformelor inevitabile, punctele forte ale bibliotecilor, avantajele lor competitive sunt identificate treptat și devin mai evidente. Unii autori susțin că aceste avantaje sunt: accesibilitate publică, furnizarea de servicii gratuite, sistematizate și structurate, potențialul imens cultural și educațional, imaginea socială a bibliotecii ca furnizor de informații, lipsit de interes comercial [4].

Provocările legate de dezvoltarea colecțiilor și consolidarea bazei materiale și tehnice a bibliotecilor țin de crearea unui mediu confortabil pentru utilizatori, de dezvoltarea și ameliorarea infrastructurii. Rezolvarea problemelor va permite bibliotecilor universitare să crească nivelul și calitatea servicii informaționale a utilizatorilor și să îmbunătățească serviciile bazate pe tehnologia informațională modernă, a echipamentelor și mijloacelor tehnice. Bibliotecă în „nori” sau implicarea activă a infrastructurii bibliotecilor în serviciile cloud computing este una dintre realitățile momentului. Bibliotecile plasează informațiile lor și folosesc platforme care funcționează pe cloud, ceea ce reduce costurile de organizare și stocare a informațiilor și datelor. Perspectiva platformelor cloud pentru biblioteci este suficient de clară și creează baza pentru dezvoltarea serviciilor informaționale. Problema foarte importantă este cea de transformare a bibliotecilor în mediu digital. Volumul considerabil de informații și datele digitale necesită stocarea lor în condiții sigure de salvagardare. Bibliotecile nu acordă suficientă atenție acestui fapt, dar problemele din acest sector sunt mai multe în comparație cu prezervarea cărților tipărite. Programele naționale de prezervare și conservare a fondurilor de bibliotecă nu includ și patrimoniul bibliotecilor universitare. Există mai multe probleme cu referire la arhivarea informației digitale. Bibliotecarii au nevoie de competențe noi privind utilizarea mijloacelor și tehnologiilor pentru salvagardarea tuturor obiectelor digitale stocate, cu toate proprietățile lor logice, funcționale, semantice ș.a. Bibliotecile universitare subestimează, deocamdată, acest fenomen și nu dezvoltă programe proprii de conservare și salvagardare a propriilor colecții digitale.

Sarcina principală a bibliotecilor, care servesc domeniul educației și științei, constă în formarea de fonduri optime, care să corespundă dezvoltării personalității, nevoilor educaționale, științifice, culturale și informaționale ale utilizatorilor. În condițiile dezvoltării informatizării, va deveni presantă problema stabilirii criteriilor de selectare a documentelor, gradului de utilizare a acestora. Cea mai importantă sarcină rămâne prezervarea resurselor documentare. Bibliotecile universitare trebuie să fie incluse în programe naționale de conservare a colecțiilor de bibliotecă. Este necesară asigurarea unui flux continuu de publicații și resurse moderne în bibliotecă, creșterea alocațiilor financiare pentru achiziționarea lor în conformitate cu standardele recomandate de IFLA.

Bibliotecile au sarcina să păstreze informațiile obținute în urma digitizării colecțiilor, precum și informațiile create direct în format electronic. Acțiunile trebuie să vizeze creșterea gradului de utilizare a fondurilor de bibliotecă prin creșterea disponibilității acestora în format digital; asigurarea unui înalt grad de securitate a materialelor; crearea colecțiilor digitale, utilizând oportunitățile de cooperare la nivel național și internațional. Considerăm că bibliotecile digitale sunt cele mai eficiente platforme de integrare a resurselor informaționale pentru educație și știință.

Având în vedere dezvoltarea rapidă a tehnologiilor informaționale și de telecomunicații, solicitările tot mai sporite ale utilizatorilor de a accesa informațiile de la distanță, precum și de a lucra numai cu versiunile digitale ale documentelor, ar trebui să conducă la transformarea modelului tradițional de servire informațională în bibliotecă.

Informatizarea bibliotecilor universitare este o condiție obligatorie pentru a oferi utilizatorilor bibliotecii servicii moderne. În acest scop, este necesar să se intensifice ritmul informatizării bibliotecilor și interacțiunii cu utilizatorii în rețeaua Internet, a activității de instruire a personalului de bibliotecă și de educare a utilizatorilor privind folosirea și integrarea corectă a resurselor informaționale din bibliotecă. În cadrul politicii de informatizare a bibliotecilor, esențiale sunt ideile interacțiunii bibliotecilor în rețea, care să asigure accesul universal la informație și eficiența activității de bibliotecă. Direcțiile de dezvoltare a informatizării în bibliotecile universitare sunt următoarele: crearea bazelor de date computerizate; includerea bibliotecilor în rețelele corporative; participarea la parteneriate naționale pentru utilizarea comună a resurselor electronice; dezvoltarea serviciilor de livrare electronică a documentelor; formarea competențelor utilizatorilor pentru folosirea activă a resurselor informaționale etc.

Utilizarea tehnologiilor de informatizare a îmbunătățit eficiența bibliotecilor prin accelerarea procesării datelor operaționale, dar nu a avut și un impact semnificativ în dezvoltarea lor. Utilizarea acestor tehnologii presupune construirea unui singur spațiu digital (informațional) de bibliotecă, cu ajutorul căruia toate sistemele informaționale ale bibliotecilor, precum și echipamentele acestora, pot rapid și în timp util să realizeze schimbul de informații folosind diverse forme de prezentare a acestora.

Cataloagele electronice joacă un rol important în asigurarea funcționării eficiente a bibliotecilor, furnizează informații despre colecțiile bibliotecii și oferă acces comod și rapid la ele. Catalogarea permite structurarea, organizarea colecțiilor și sporește eficiența activității depozitelor de informații. În prezent, în bibliotecile universitare sunt create și utilizate cataloage electronice, care asigură funcționalitatea serviciilor de referință, bibliografice și de regăsire a informațiilor. Câteva biblioteci asigură utilizarea în comun a resursei distribuite, integrată virtual pe platforma PRIMO, oferind utilizatorilor accesul online printr-o interfață comună și o căutare lansată prin intermediul rețelei Internet simultan în toate cataloagele. Însă, bibliotecile universitare se confruntă cu problema costurilor mari privind mentenanța softurilor, care trebuie rezolvată cu implicarea factorilor de resort autorizați.

Problema creării depozitelor digitale. Repozitoriile cu Acces Deschis (Open Access) create de bibliotecile universitare au avut o răspândire largă și au fost formate ca rezultat al

mișcării pentru accesul nerestricționat la informația științifică. Această mișcare evoluează rapid și tot mai multe universități din Republica Moldova aprobă politicile instituționale cu privire la Acces Deschis și Știința Deschisă. Volumul în creștere al textelor științifice în format digital și necesitatea păstrării acestora în depozite instituționale se justifică doar dacă aceste resurse sunt utilizate activ. Bibliotecile au sarcina de a defini un proces de arhivare a documentelor digitale de valoare pe termen lung și să dezvolte o infrastructură care are capacitatea de a gestiona informațiile și nivelul optim de suport tehnic pentru toate tipurile de materiale digitale.

Provocările legate de accesul la resurse electronice. Asigurarea accesului utilizatorilor la resursele științifice și educaționale la nivel mondial și de pe piața internă prin utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale este în dificultate din cauza costurilor ridicate și insuficiența resurselor financiare în instituțiile de învățământ superior. Aceasta se întâmplă chiar în perioada creșterii gradului de utilizare de la distanță a resurselor informaționale existente în universități.

Costul produselor și serviciilor informaționale este în creștere, aceasta contribuie la schimbarea abordărilor în managementul bibliotecilor din învățământ, care au o responsabilitate semnificativă pentru formarea spațiului informațional calitativ al universității. Bibliotecile trebuie să rezolve cât mai rapid problemele legate de accesul la baze de date internaționale, instruirea utilizatorilor și promovarea resurselor electronice științifice și educaționale, implementarea serviciilor bibliometrice de evaluare a cercetării științifice.

Provocările legate de servirea utilizatorilor. Gestionarea resurselor informaționale destinate utilizatorilor bibliotecii universitare necesită menținerea unui raport echilibrat între calitatea și operativitatea furnizării serviciilor. O direcție viitoare promițătoare pentru bibliotecile științifice este formarea de relații între bibliotecă și utilizator, folosind diverse modele de servicii care contribuie la transformarea cunoștințelor. Acestea includ următoarele aspecte:

- personificarea servirii consumatorilor folosind abilitățile profesionale de analiză, evaluare și sinteză a noilor informații;
- oamenii de știință și profesorii ar trebui să fie scutiți de activități de rutină precum analize scientometrice, căutarea surselor, construirea unui portofoliu de informații pentru propriile lor scopuri educaționale și științifice;
- integrarea în mediul informațional al universității, asigurarea prestării serviciilor la distanță, serviciilor cu caracter analitic, cognitiv și de cercetare folosind bazele de date bibliografice și full text.

Formarea continuă a personalului de bibliotecă. Pentru îmbunătățirea competențelor profesionale ale personalului din biblioteca universitară, este necesară organizarea unui sistem de formare, care să funcționeze permanent și în mai multe etape. Personalul bibliotecii trebuie să se orienteze într-o varietate de metode și strategii de regăsire a informațiilor, precum și să le ofere utilizatorilor informațiile relevante și pertinente.

Pentru realizarea rolului de intermediar în informare, organizator de agreement și alte roluri este nevoie de un tip universal de specialist în bibliotecă. Trebuie subliniat că standardele ocupaționale pentru activități de bibliotecă și informare nu a fost încă aprobate în țara noastră. Avem nevoie de o analiză cuprinzătoare a situației personalului în domeniu, care să permită stabilirea perspectivelor de pregătire a specialiștilor pentru biblioteci universitare. Realitățile timpului nostru și provocările cu care ne confruntăm în activitatea biblioteconomică necesită fundamentarea teoretică și identificarea soluțiilor pentru diverse probleme, altfel bibliotecile vor deveni atât ineficiente, cât și incompatibile cu mediul actual. Bibliotecile științifice universitare vor răspunde adecvat provocărilor momentului dacă vor acorda o atenție sporită dezvoltării profesionale a personalului lor. Această sarcină devine o prioritate în rezolvarea problemelor de organizare a suportului informațional modern pentru știință și educație.

Concluzii: Informația, cărțile, revistele, colecțiile electronice, bibliotecile virtuale – toate aceste seturi de obiecte digitale au intrat în bibliotecă și necesită o abordare atât practică, cât și comprehensiune teoretică. Biblioteca modernă, ca o componentă a infrastructurii societății informaționale, este impusă să accepte noile condiții și să activeze în acest mediu în care tehnologia informației și noua paradigmă a mediului informațional aduce pe ordinea de zi următoarele:

- creșterea fluxului de informații digitale care influențează puternic sfera bibliotecilor;
- în noile condiții, utilizatorul necesită tehnologii digitale de servire în bibliotecă, inclusiv servicii complete online;
- colecțiile și arhivele de informații electronice full-text constituie parte integrantă a serviciilor oferite de bibliotecă și necesită un sistem de management al cunoștințelor adecvat.

Managerii bibliotecilor moderne, în condițiile mediului informațional în continuă schimbare, trebuie să găsească acel nivel optim de prestare a serviciilor, care să le permită să păstreze contingentul de utilizatori și să atragă alții noi. Este foarte dificil, deoarece societatea informației, pe de o parte, identifică biblioteca universitară ca segment important al infrastructurii informaționale, pe de altă parte, constituie o amenințare reală pentru biblioteci, care pot fi marginalizate de alte sisteme informaționale și de comunicații. Posibilitățile crescânde ale Internetului permit utilizatorului să consume rapid orice informație de care are nevoie. Însă valoarea și veridicitatea acestor informații poate fi asigurată doar de bibliotecă.

Preocuparea de bază a bibliotecilor universitare în mediul digital este de a forma poziția lor activă de furnizor competitiv de informații, de a răspunde prompt la toate provocările momentului. Mediul nou de comunicare informațională, formele noi de activitate în bibliotecă trebuie să conducă la o schimbare de paradigmă a conceptului „bibliotecă modernă” și la o abordare teoretică cu privire la obiectivele, funcțiile și rolul acesteia în societate. Un loc aparte în șirul de sarcini îl ocupă perfecționarea și recalificarea personalului de bibliotecă, al cărui nivelul de cunoștințe și competențe trebuie să fie în conformitate cu cerințele societății informaționale.

Modernizarea serviciilor informaționale, perfecționarea calității și accesibilității acestora constituie obiectivul care determină nu numai competitivitatea, ci și viabilitatea bibliotecilor universitare.

BIBLIOGRAFIE

1. BIRDSALL, W.F. Libraries and the Communicative Citizen in the twenty-first century. In: *Libri*, 2005, Vol. 55, nr.2/3, pp. 74–83. ISSN 0024-2667.
2. DILEVKO, J., Gottlieb, L. Resurrecting a neglected idea: the reintroduction of library-museum hybrids. In: *Libr. Quart.*, 2003, Vol. 73, nr. 2, pp.160-198. ISSN 0024-2519.
3. ВИХРЕВА, Г.М. Библиотека и вызовы времени: глобализация, цифровизация, сетевизация. In: *Вестник Томского государственного университета Культурология и искусствоведение*. 2019. № 35, pp.293-302. ISSN 2222-0836.
4. ГЕНДИНА, Н. И. Интернет и библиотеки: апокалипсис или ренессанс? [online] In: *Университетская книга*. Disponibil: <http://www.unkniga.ru/biblioteki/bibdelo/4277-internet-i-biblioteki-apokalipsis-ili-renessans.html>
5. МАЗУРИЦКИЙ, А. М., КУЗИЧКИНА, Г. А. Современная библиотека и вызовы времени. In: *Научные и технические библиотеки*, 2019, nr. 5, pp.22-36. ISSN 0130-9765.

EVALUAREA ACTIVITĂȚII PRIN INDICATORI STATISTICI: CE ȘI CUM CALCULEAZĂ BIBLIOTECILE UNIVERSITARE

*Lilia Dogoter, șef Bibliotecă
Universitatea de stat din Moldova
Ecaterina Zasmenco, bibliotecar principal,
Universitatea de stat din Moldova*

EVALUATION OF THE ACTIVITY THROUGH STATISTICAL INDICATORS: WHAT AND HOW UNIVERSITY LIBRARIES ARE COUNTING

*Lilia Dogoter Central Lybrary,
State University of Moldova
ORCID: 0009-0004-6910-1261
lilia.dogoter@usm.md
Ecaterina Zasmenco Central Lybrary
State University of Moldova
ORCID: 0009-0008-1561-9726
ecaterina.zasmenco@usm.md*

CZU: 027.7:311.4

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p331-341

Abstract. Analysis of activity through the lens of statistical indicators is important for identifying problems, priorities, planning and forecasting library development. At the same time, it is important that the statistical data used are reliable, exhaustive and also comparable. An analysis of statistical indicators of library activity in state and private higher education institutions was carried out.

In conclusion, Central Library of the Moldova State University, which is the departmental library centre necessity to implement measures on the university libraries (especially private higher education institutions) in order to improve the quality of statistical reports.

Keywords: higher education institutions, university libraries, statistical indicators, statistical reports.

Măsurarea performanței și succesului unei instituții infodocumentare se bazează pe indicatori statistici, de performanță și impact, care pot fi folosiți ca instrument de cercetare în stabilirea obiectivelor și tendințelor de dezvoltare pentru viitor, în elaborarea de politici și strategii, identificarea impactului asupra comunității servite pentru argumentarea și justificarea investițiilor fondatorilor în dezvoltarea acestor instituții.

Conform Legii cu privire la biblioteci nr.160 din 20.07.2017, art.19 și Regulamentului privind activitatea metodologică în cadrul Sistemului național de biblioteci, aprobat prin ordinul Ministerului Culturii nr. OMC132/2022 din 14.07.2022, Biblioteca Centrală a Universității de Stat din Moldova (BCU) este abilitată cu sarcina de a recepționa, analiza, sintetiza și disemina informația statistică din rețeaua bibliotecilor instituțiilor de învățământ superior.

Studiul propus are drept scop prezentarea activității bibliotecilor instituțiilor de învățământ superior prin prisma analizei comparative a indicatorilor statistici pe perioada anilor 2021-2022.

Pentru atingerea scopului propus au fost identificate următoarele obiective: reflectarea dinamicii indicatorilor statistici și de performanță pentru fiecare bibliotecă, precum și în ansamblu pe rețeaua de biblioteci din instituțiile de învățământ superior; identificarea dificultăților cu care se confruntă BCU privind colectarea și prezentarea datelor statistice în cadrul rețelei de biblioteci.

Către 1 ianuarie 2023 rețeaua respectivă reprezenta 23 biblioteci, 17 din ele fiind biblioteci ale instituțiilor de stat și 6 - ale instituțiilor private.

În contextul categoriilor deținute vom menționa că în rezultatul evaluării bibliotecilor instituțiilor de învățământ superior (Ordinul Ministerului Culturii nr. 4 din 17.01 2023 „Cu privire la rezultatele evaluării bibliotecilor din învățământ”) 8 din acestea dețin categoria superioară, o bibliotecă - categoria I și 2 biblioteci - categoria II, toate fiind parte a instituțiilor de învățământ de stat. Bibliotecile instituțiilor de învățământ privat nu au solicitat evaluarea.

Cercetarea de față prezintă activitatea bibliotecilor universitare în indicatori statistici și de performanță în perioada anilor 2021-2022. Calcularea și prezentarea indicatorilor au fost efectuate pentru fiecare bibliotecă în parte, precum și pe rețea. Bibliotecile sunt grupate în biblioteci din instituțiile de învățământ de stat și privat. Studiul reflectă analiza indicatorilor selectați conform compartimentelor din formularul „Cercetarea statistică anuală Nr. 6-c privind activitatea bibliotecilor” la capitolele: Date generale; Colecții; Servicii de bibliotecă și utilizarea lor; Personal de bibliotecă și instruirea personalului.

Cu referire la datele generale (către 1 ianuarie 2023) vom menționa că din cele 23 de biblioteci 4 necesită reparație capitală. Timpul de funcționare pe săptămână variază între 40-55 ore, iar timpul mediu constituie 45,4 ore.

Dezvoltarea resurselor informaționale este o direcție prioritară în activitatea bibliotecilor universitare, axată pe necesitățile de studiu, cercetare, informare și documentare specifice tuturor categoriilor de utilizatori și care determină în mare măsură funcționalitatea bibliotecii și impactul ei în comunitatea academică. Bibliotecile își dezvoltă colecțiile, inclusiv cele electronice, în baza politicilor de dezvoltare a resurselor informaționale ale instituției.

Evaluarea privind dezvoltarea colecțiilor în prezentul studiu a fost efectuată aplicând anumite criterii precum: analiza volumului de achiziții anuale; analiza casărilor, analiza cotei-parte a colecțiilor în limba română; compararea situației statistice pe perioada a doi ani. La 1 ianuarie 2023, colecțiile bibliotecilor din instituțiile de învățământ superior constituiau 6 691 054 u.m., din ele 2 269,1 mii fiind în limba română (33,9%). Colecția de documente din rețeaua bibliotecilor universitare în anul 2022 este în descreștere cu 65,7 mii față de anul 2021.

Tabelul 1 denotă că numărul total de documente achiziționate de bibliotecile universitare în anul 2022 este la fel în descreștere cu 1565 u.m. comparativ cu anul 2021. Ponderea documentelor în limba română achiziționate în anul 2022 este în ușoară creștere și constituie 69,5% față de 67,9% în anul precedent. Această situație ne demonstrează că dezvoltarea segmentului colecției de documente în limba română este importantă pentru bibliotecile instituțiilor de învățământ superior.

Analiza individuală a achizițiilor pe biblioteci denotă o situație diferită. Astfel, 10 biblioteci din cele 17 instituții de stat înscriu o creștere a numărului de documente achiziționate în anul 2022, iar din cele 6 biblioteci ale instituțiilor de învățământ privat doar în una acest indicator este în creștere.

Tabelul 1. Dinamica indicatorilor achiziției și achiziții per utilizator

Instituții	Achiziții (u.m.)			Achiziții per utilizator (u.m)	
	2021	2022	+/-	2021	2022
Biblioteci din instituții de stat					
Biblioteca AMFA	732	1888	+1156	2,44	7,55
Biblioteca AMTAP	2338	1729	-609	1,54	0,93
BCU USM	3135	5513	+2378	0,48	0,81
DIB Academia MAI	952	1312	+360	0,31	0,34
Biblioteca IȘE	293	504	+211	1,73	3,57
BȘ AAP	4903	618	-4285	14,17	2,01
BȘ ASEM	1719	971	-748	0,25	0,13
BȘ USARB	3480	3108	-372	0,78	0,61
BRȘA UASM	1624	760	-864	0,35	0,22
BȘM USMF	5613	5747	+134	0,60	0,55
BȘ UPSC	1501	1930	+429	0,36	0,38
BȘ US Tiraspol	909	1709	+800	0,33	2,38
Biblioteca US Cahul	770	1624	+854	1,01	2,06
BTȘ UTM	5950	8080	+2130	1,05	1,38
Biblioteca USEFS	804	681	-123	0,87	0,95
Biblioteca US Comrat	3335	451	-2884	2,9	0,38
Biblioteca US Taraclia	137	218	+81	0,59	0,85
Biblioteci din instituții private					
Biblioteca USEM	909	666	-243	1,23	0,36
Biblioteca UCCM	292	283	-9	0,15	0,14
Biblioteca IȘPCA	325	403	+78	1,05	0,97
DIB ULIM	1234	1203	-31	0,29	0,28
Biblioteca USPE „Constantin Stere”	772	114	-658	1,1	0,14
Biblioteca US	-	650	-	-	1,44
Rețeaua bibliotecilor din instituțiile de învățământ superior					
Total	41727	40162	- 1565	0,69	0,63
Din care în l. română (u.m.)	28369	27895	- 474	-	-
Procentual în raport cu numărul total de achiziții (%)	67,9	69,5	+1,6	-	-

Sursă: Elaborată de autori în baza formularului „Cercetarea statistică anuală № 6-c privind activitatea bibliotecilor” pentru anii 2021-2022

La capitolul *achiziții* vom prezenta și indicatorul de performanță, ce ține de asigurarea cu documente per utilizator. În acest sens *Tabelul 1* reflectă situația pentru fiecare bibliotecă în parte, care diferă de la o bibliotecă la alta. Indicatorul mediu calculat pe rețea denotă o descreștere în anul 2022 față de anul 2021. Lipsa unor recomandări la nivel național și internațional pentru bibliotecile academice nu ne permite să analizăm gradul de asigurare per utilizator cu documente achiziționate din această perspectivă.

Tabelul 2. Dinamica dezvoltării colecțiilor și rata de înnoire a colecțiilor

Instituții	Anul 2021				Anul 2022			
	Total colecții u.m.	Achiziții	Casări	Rata de înnoire (%)	Total colecții u.m.	Achiziții	Casări	Rata de înnoire (%)
Biblioteci din instituții de stat								
Biblioteca AMFA	51144	732	3537	1,43	50092	1888	2940	3,77
Biblioteca AMTAP	183943	2338	5353	1,27	185078	1729	594	0,93
BCU USM	1558286	3135	139665	0,2	1461139	5513	102660	0,38
DIB Academia MAI	114114	952	91	0,83	110774	1312	4652	1,18
Biblioteca IȘE	66479	293	0	0,44	66983	504	0	0,75
BȘ AAP	48967	4903	29	10,01	49020	618	595	1,26
BȘ ASEM	187032	1719	4576	0,92	187321	971	682	0,52
BȘ USARB	1009952	3480	3607	0,34	1005733	3108	7327	0,31
BRȘA UASM	522764	1624	59197	0,31	523326	760	198	0,15
BȘM USMF	898004	5613	623	0,63	903354	5747	397	0,64
BȘ UPSC	649278	1501	75697	0,23	651208	1930	0	0,3
BȘ US Tiraspol	136358	909	0	0,66	138067	1709	0	1,23
Biblioteca US Cahul	92906	770	5002	0,83	94530	1624	0	1,72
BTȘ UTM	832987	5950	31442	0,71	809068	8080	31999	1
Biblioteca USEFS	62635	804	2288	1,28	63203	681	113	1,08
Biblioteca US Comrat	63309	3335	0	5,26	60088	451	3672	0,8
Biblioteca US Taraclia	25775	137	0	0,53	26965	218	2015	0,8
Biblioteci din instituții private								
Biblioteca USEM	15365	909	144	5,91	17043	666	0	3,91
Biblioteca UCCM	69456	292	0	0,42	69739	283	0	0,41
Biblioteca IȘPCA	15201	325	0	2,13	15604	403	0	2,58
DIB ULIM	140826	1234	8	0,87	141267	1203	762	0,85
Biblioteca USPE „Constantin Stere”	11945	772	282	6,46	10288	114	0	1,1
Biblioteca US	0	0	0	0	51164	650	0	1,27
Rețeaua bibliotecilor din instituțiile de învățământ superior								
Total	6756726	41727	331541	0,62	6691054	40162	158606	0,60
Din care în l. română	2273971	28369	60240		2269149	27895	35708	
Procentual (%)	33,7%	67,9	18,2%		33,9%	69,5	22,5%	

Sursă: Elaborată de autori în baza formularului „Cercetarea statistică anuală № 6-c privind activitatea bibliotecilor” pentru anii 2021-2022

Actualitatea și calitatea colecțiilor pot fi îmbunătățite nu doar din contul achizițiilor, care corespund necesităților utilizatorilor comunității academice, ci și din cel al casării documentelor. În acest sens procesul de deselecție trebuie să fie unul riguros, planificat și sistematic. Majoritatea bibliotecilor universitare efectuează acest proces anual menționând, totodată, că în unele instituții private deselecția nu se efectuează sistematic.

Datele statistice din *Tabelul 2* ne demonstrează că unele biblioteci au casat un număr mare de documente în perioada analizată. De regulă, acestea sunt bibliotecile care dețin colecții voluminoase, constituite și dezvoltate în timp. Creșterea ponderii documentelor casate poate fi explicată și de reorganizarea proceselor de bibliotecă în perioada pandemică și postpandemică. Organizarea procesului de studii la distanță a restricționat accesul utilizatorilor în biblioteci. Astfel, bibliotecarii au fost preocupați mai intensiv de organizarea colecțiilor, în special, de procesul de casare a documentelor.

Analizând indicatorul ce ține de rata de înnoire a colecțiilor, vom menționa că acesta se examinează prin prisma achizițiilor și se calculează prin raportarea achizițiilor la numărul total de documente din colecție. Dar este de menționat că și casările de documente influențează acest indicator de performanță, fapt care poate fi observat analizând datele din *Tabelul 2*. Rata de înnoire a colecțiilor, calculată pe rețea pentru anul de referință 2022 (0,60%), este în descreștere față de anul 2021 (0,62 %).

Resursele electronice, conținuturile digitale sunt foarte atractive pentru utilizatorii din instituțiile academice. În acest context bibliotecile instituțiilor de învățământ superior își concentrează eforturile în achiziționarea bazelor de date internaționale, dar și în crearea și dezvoltarea propriilor resurse și produse precum cataloage electronice, repozitorii instituționale, biblioteci electronice. Datele statistice relevă că numărul bazelor de date, la care bibliotecile au avut acces autorizat în anul 2022 (549), este în creștere cu 3,8% (41) în comparație cu anul 2021. La fel și numărul documentelor create în format digital sau digitizate de biblioteci (85027) este în ascensiune cu 11,2% (17205), fapt care ne demonstrează că crearea și dezvoltarea conținuturilor digitale rămâne a fi o tendință și prioritate în activitatea bibliotecilor academice. Aceste tendințe sunt caracteristice pentru bibliotecile din instituțiile de învățământ de stat. Analiza datelor statistice la acest capitol pentru bibliotecile din instituțiile private demonstrează altă situație. Astfel, în anul 2022 din cele 6 biblioteci doar 2 oferă acces la baze de date achiziționate și dezvoltă catalogul electronic local și biblioteci electronice proprii. Niciuna din biblioteci nu deține catalog electronic online.

Bibliotecile universitare își realizează misiunea prin ofertele de produse și servicii, care relevă din necesitățile informaționale ale utilizatorilor din mediul academic. Fiecare bibliotecă dezvoltă și prestează servicii în baza propriului regulament. Analiza comparativă ne indică că în perioada de referință bibliotecile universitare implementează și dezvoltă o gamă largă de servicii, utilizând activ tehnologiile informaționale și comunicaționale. Analizând indicatorii statistici și de performanță din compartimentul ce ține de servicii de bibliotecă și utilizarea lor (utilizatori activi, intrari/intrari per utilizator, împrumuturi/împrumuturi per utilizator), putem obține date utile pentru schițarea de noi obiective în programarea activității și prestării serviciilor de bibliotecă.

De serviciile bibliotecilor din instituțiile de învățământ superior în anul 2022 au beneficiat 63,5 mii de utilizatori activi, acest indicator fiind în creștere cu 2,9 mii față de anul precedent (vezi *Tabelul 3*). Un factor esențial, care a influențat acest indicator, în viziunea noastră, este reluarea studiilor cu frecvență fizică și minimizarea restricțiilor pandemice. Analiza componenței contingentului de utilizatori activi după categoria de gen ne indică că numărul femeilor reprezintă 59,81% din numărul total de utilizatori. Referindu-ne la categoriile de vârstă ale utilizatorilor vom menționa că 80,12% sunt tineri (17-34 ani), 18,13% reprezintă adulții (35-64 ani) și doar 1,75% - vârstnici (după 65 ani). Este firesc că în bibliotecile universitare prevalează numărul tinerilor.

Tabelul 3. Dinamica indicatorului utilizatori activi

Instituții	Utilizatori activi		
	2021	2022	+/-
Biblioteci din instituții de stat			
Biblioteca AMFA	300	250	-50
Biblioteca AMTAP	1515	1852	+337
BCU USM	6485	6837	+352
DIB Academia MAI	3028	3814	+786
Biblioteca IȘE	169	141	-28
BȘ AAP	346	307	-39
BȘ ASEM	6901	7294	+393
BȘ USARB	4450	5050	+600
BRȘA UASM	4624	3432	-1192
BȘM USMF	9331	10365	+1034
BȘ UPSC	4181	4993	+812
BȘ US Tiraspol	2700	717	-1983
Biblioteca US Cahul	757	785	+28
BTȘ UTM	5638	5841	+203
Biblioteca USEFS	925	713	-212
Biblioteca US Comrat	1150	1170	+20
Biblioteca US Taraclia	233	255	+22
Biblioteci din instituții private			
Biblioteca USEM	736	1850	+1114
Biblioteca UCCM	1958	1942	-16
Biblioteca IȘPCA	308	415	+107
DIB ULIM	4178	4253	+75
Biblioteca USPE „Constantin Stere”	700	800	+100
Biblioteca US	-	450	-
Rețeaua bibliotecilor din instituțiile de învățământ superior			
Total	60613	63526	+2913

Sursă: Elaborată de autori în baza formularului „Cercetarea statistică anuală № 6-c privind activitatea bibliotecilor” pentru anii 2021-2022

Creșterea numărului de utilizatori activi logic a influențat indicatorii ce țin de intrări în bibliotecă și împrumuturi (vezi *Tabelele 4,5*).

Chiar dacă în unele biblioteci înregistrăm o descreștere a intrărilor, situația în ansamblu pe rețea denotă o dinamică pozitivă. Astfel, din *Tabelul 4*, putem constata o rată de creștere a numărului intrărilor cu 123,2 mii în anul 2022 față de anul 2021. Indicatorul de performanță intrări per utilizator este în creștere practic la toate bibliotecile, diferența de creștere pe rețea fiind de 1,66 în anul 2022 comparativ cu anul precedent.

Datele statistice din *Tabelul 5* reflectă dinamica indicatorilor statistici și de performanță, ce țin de împrumuturi și împrumuturi per utilizator. Analiza indicatorilor ne indică o situație diferită de la o bibliotecă la alta. Dar referindu-ne la indicatorii pe rețea constatăm o creștere a împrumuturilor cu 181,3 mii în anul 2022 comparativ cu anul 2021. Urmărim și o creștere cu 108,7 mii a împrumuturilor în limba română.

Tabelul 4. Dinamica indicatorilor intrări și intrări per utilizator

Instituții	Intrări			Intrări per utilizator	
	2021	2022	+/-	2021	2022
Biblioteci din instituții de stat					
Biblioteca AMFA	400	350	- 50	1,33	1,4
Biblioteca AMTAP	28140	22514	- 5626	18,57	12,15
BCU USM	9099	18293	+ 9194	1,4	2,68
DIB Academia MAI	45420	33536	- 11884	15	8,79
Biblioteca IȘE	169	141	- 28	1	1
BȘ AAP	2481	2201	- 280	7,17	7,16
BȘ ASEM	16153	18260	+ 2107	2,34	2,5
BȘ USARB	68146	110290	+ 42144	15,31	21,83
BRȘA UASM	28523	26494	- 2029	6,16	7,71
BȘM USMF	80819	147764	+ 66945	8,66	14,25
BȘ UPSC	10174	12036	+1862	2,43	2,41
BȘ US Tiraspol	4145	3464	-681	1,53	4,83
Biblioteca US Cahul	4089	4123	+34	5,4	5,25
BTȘ UTM	37925	57477	+19552	6,72	9,84
Biblioteca USEFS	4843	3620	-1223	5,23	5,07
Biblioteca US Comrat	2030	3230	+1200	1,76	2,76
Biblioteca US Taraclia	2563	1709	-854	11	6,7
Biblioteci din instituții private					
Biblioteca USEM	826	2780	+1954	1,12	1,5
Biblioteca UCCM	18458	17905	-553	9,42	9,21
Biblioteca IȘPCA	890	970	+80	2,88	2,34
DIB ULIM	8317	9076	+759	1,99	2,13
Biblioteca USPE „Constantin Stere”	260	420	+160	0,37	0,52
Biblioteca US	-	450	-	-	1
Rețeaua bibliotecilor din instituțiile de învățământ superior					
Total	373870	497103	+123233	6,16	7,82

Sursă: Elaborată de autori în baza formularului „Cercetarea statistică anuală № 6-c privind activitatea bibliotecilor” pentru anii 2021-2022

Cu referire la indicatorul de performanță ce ține de împrumuturi per utilizator observăm o dinamică pozitivă în majoritatea bibliotecilor, urmărind o creștere cu 2,19 în anul 2022 pe rețeaua bibliotecilor universitare.

Unul din serviciile oferite utilizatorilor de către biblioteci este furnizarea documentelor printr-un mediu online. Datele statistice ne indică că numărul de documente livrate este în descreștere de la 18,1 mii în anul 2021 la 17,3 mii în anul 2022.

Tabelul 5. Dinamica indicatorilor împrumuturi și împrumuturi per utilizator

Instituții	Împrumuturi			Împrumuturi per utilizator	
	2021	2022	+/-	2021	2022
Biblioteci din instituții de stat					
Biblioteca AMFA	300	250	-50	1	1
Biblioteca AMTAP	38822	43377	- 4555	25,62	24,42
BCU USM	17500	23836	+ 6336	2,7	3,49

DIB Academia MAI	87048	62849	- 24199	28,74	16,48
Biblioteca IȘE	392	151	- 241	2,31	1,07
BȘ AAP	11009	9768	- 1241	31,81	31,81
BȘ ASEM	26591	23151	- 3440	3,85	3,17
BȘ USARB	284894	367123	+ 82229	64,02	72,7
BRȘA UASM	61501	52359	+ 9142	13,3	15,26
BȘM USMF	172570	269646	+ 97076	18,5	26,01
BȘ UPSC	15722	16607	+ 885	3,76	3,33
BȘ US Tiraspol	8692	8489	- 203	3,22	11,84
Biblioteca US Cahul	9072	9110	+ 38	11,98	11,6
BTȘ UTM	75562	100584	+ 25022	13,4	17,22
Biblioteca USEFS	5215	4399	- 816	5,64	6,17
Biblioteca US Comrat	4987	4678	- 309	4,33	4
Biblioteca US Taraclia	4391	3056	- 1335	18,84	11,98
Biblioteci din instituții private					
Biblioteca USEM	175	456	+ 281	0,24	0,25
Biblioteca UCCM	24755	23417	- 1338	12,64	12,05
Biblioteca IȘPCA	18658	20145	+ 1487	60,57	48,54
DIB ULIM	2251	1364	- 887	0,54	0,32
Biblioteca USPE „Constantin Stere”	270	370	+ 100	0,38	0,46
Biblioteca US	-	6550	-	-	14,55
Rețeaua bibliotecilor din instituțiile de învățământ superior					
Total împrumuturi	870377	1051735	+ 181358	14,36	16,55
Din care în l. română (u.m.)	669664	778368	+108704	-	-
Procentual în raport cu numărul total de împrumuturi (%)	77,1	74	- 3,1	-	-

Sursă: Elaborată de autori în baza formularului „Cercetarea statistică anuală № 6-c privind activitatea bibliotecilor” pentru anii 2021-2022

În perioada de referință utilizatorii bibliotecilor universitare au beneficiat de diverse activități culturale, științifice și de socializare. Astfel, putem menționa că în anul 2022 au fost realizate 2021 de activități (inclusiv 1808 expoziții) față de 1921 (inclusiv 1698 expoziții) în anul 2021.

Cultura informației, formarea competențelor și abilităților utilizatorilor, în special a celor digitale, rămân un obiectiv de bază în activitatea bibliotecilor universitare, realizat atât prin instruire formală, cât și nonformală. În anul 2022 bibliotecile universitare au oferit 1240 de ore academice de instruire nonformală pentru 12503 de studenți și cadre didactico-științifice, ambii indicatori fiind în creștere față de anul 2021. Această direcție de activitate lasă de dorit în cadrul unor biblioteci, în special în instituțiile de învățământ privat, unde acești indicatori lipsesc de la an la an. Cu referire la instruirea formală datele statistice relevă că doar 2 biblioteci din rețeaua bibliotecilor universitare prestează acest serviciu, numărul de ore academice fiind în descreștere în ultimii ani. Deci, constatăm că această direcție de activitate a bibliotecilor nu este apreciată la justa valoare, cursul de Cultura informației fiind exclus din planurile de studii ale instituțiilor de învățământ superior.

Operativitatea serviciilor oferite contează foarte mult pentru utilizator. În acest sens, de regulă, ei vor prefera să acceseze serviciile la distanță, care vor economisi timpul lor pentru a se deplasa la sediul bibliotecii. Analiza dinamicii indicatorilor ce țin de website-uri, bloguri, vizitatori virtuali și vizite virtuale ne indică că bibliotecile universitare se axează pe crearea și dezvoltarea website-urilor și mai puțin pe dezvoltarea de bloguri. Indicatorii din *Tabelul 6* confirmă că și utilizatorii dau preferință website-urilor, acestea fiind instrumente de informare, documentare și comunicare mult mai complexe comparativ cu blogurile.

Tabelul 6. Dinamica vizitatorilor virtuali și a vizitelor virtuale

Anul	Număr de vizitatori pe website-ul bibliotecii	Număr de vizitatori pe blogurile bibliotecii	Număr de vizite virtuale pe website-ul bibliotecii	Număr de vizite virtuale pe blogurile bibliotecii	Total vizitatori virtuali	Total vizite virtuale
2021	923256	8680	1474925	26206	931936	1501131
2022	1592204	2840	1811586	6135	1595044	1817721
+/-	+668948	-5840	+336661	-20071	+663108	+316590

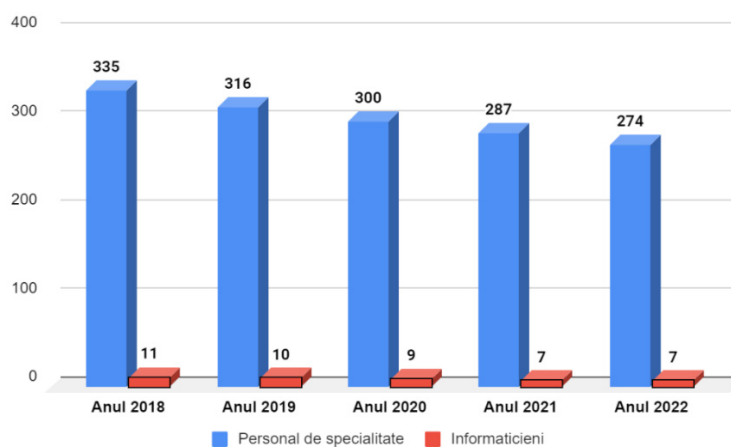
Sursă: Elaborată de autori în baza formularului „Cercetarea statistică anuală № 6-c privind activitatea bibliotecilor” pentru anii 2021-2022

Astfel numărul de vizitatori pe website-urile bibliotecilor a crescut în anul 2022 față de anul precedent cu 42%, iar vizitele virtuale cu 18,6%. Spre deosebire de website-uri pe bloguri se urmărește o descreștere respectiv cu 48,6% a numărului de vizitatori și cu 30,6% a numărului de vizite virtuale.

Ca rezultat al modificării Cercetării statistice anuale Nr. 6-c în anul 2022, în formular au fost incluși un șir de indicatori noi inclusiv ce țin de rețelele sociale. Astfel, vom menționa că numărul de abonați pe conturile bibliotecii de pe rețelele sociale constituia 12,7 mii de urmăritori, numărul de vizite fiind de 870,8 mii.

Succesul oricărei instituții este determinat de personalul acesteia. Analiza indicatorului ce ține de numărul total al personalului de specialitate pe perioada anilor 2018-2022 (vezi *Diagrama*) înregistrează o descreștere de la 335 la 274 de angajați (22,3%).

Diagramă. Dinamica personalului de bibliotecă (2018-2022)



Sursă: Elaborată de autori în baza formularului „Cercetarea statistică anuală № 6-c privind activitatea bibliotecilor” pentru anii 2018-2022

Descrerea numărului de personal, la prima vedere, nu pare a fi una prea dramatică, dar aceasta influențează simțitor asupra activității bibliotecilor și în special instituțiile, în care au rămas să activeze doar câte un singur angajat. Dificilă este și situația ce ține de asigurarea bibliotecilor cu specialiști în domeniul IT, numărul cărora este la fel în descrescere (vezi *Diagrama 1*). De exemplu, în anul 2022 doar 4 biblioteci dispuneau de specialiști IT.

Cu referire la studiile personalului de specialitate vom menționa că în anul 2022, 94,5% din totalul personalului dețineau studii superioare și doar 5,5% - studii profesional-tehnice și secundare generale. Datele statistice ne indică că în anul 2022 din totalul angajaților cu studii superioare (259) 63,7% dețineau studii de profil față 59,6% (275) în anul 2021.

O componentă ce caracterizează calitatea personalului de specialitate este categoria de calificare. În acest context ținem să menționăm că în anul 2022 din personalul total de specialitate din rețeaua bibliotecilor universitare 73,4 % (201) dețineau categorii de calificare față de 71,4% (205) în anul 2021. Astfel, referindu-ne la anul 2022 constatăm că 49 bibliotecari (24,4%) dețineau categorii superioară, 118 bibliotecari (58,7%) – categoria I, iar 34 (16,9%) - dețineau categoria II.

În contextul evoluției și implementării tehnologiilor informaționale și comunicaționale în activitatea instituțiilor info-documentare bibliotecarii universitari conștientizează importanța și necesitatea creșterii competențelor și abilităților profesionale prin instruire continuă. Analizând compartimentul ce ține de instruirea personalului (vezi *Tabelul 7*), putem constata că în perioada de referință bibliotecarii au fost încadrați în toate formele de instruire. Astfel, datele statistice relevă că 90,5% (248) din totalul de bibliotecari din rețeaua bibliotecilor universitare (274) au participat, cel puțin, la o activitate de instruire în anul 2022 față de 89,5% (257) în anul 2021.

Tabelul 7. Instruirea personalului de bibliotecă

Anul	Activități de instruire formală		Activități de educație nonformală organizate de bibliotecă		Activități de instruire nonformală, organizate de alte biblioteci		Personal care a participat la cel puțin o activitate
	total ore	Participanți	total ore	Participanți	total ore	Participanți	
2021	1076	24	2172	233	4362	218	257
2022	7278	26	3782	214	5786	222	248
+/-	+6202	+2	+1610	-19	+1424	+4	-9

Sursă: *Elaborată de autori în baza formularului „Cercetarea statistică anuală № 6-c privind activitatea bibliotecilor” pentru anii 2021-2022*

Referindu-ne la activitățile de instruire formală (2021-2022) constatăm că în anul 2022 a crescut cu 6202 numărul de ore; de asemenea, urmărim și o creștere mică a participanților. Compararea datelor statistice privind educația non-formală organizată de biblioteci ne indică că numărul de ore este în creștere față de numărul de participanți care este în descrescere. Instruirea nonformală organizată de alte biblioteci este nu mai puțin importantă pentru angajați, fapt demonstrat de indicatorii respectivi, care sunt în creștere. Astfel, în anul 2022 numărul de ore a crescut cu 1424 față de anul 2021; într-o creștere ușoară este și numărul de participanți.

Datele privind numărul de ore de formare per angajat sunt în ascensiune esențială în anul 2022 (68 ore) în comparație cu anul 2021 (30 ore). În urma analizei datelor statistice privind activitatea bibliotecilor din instituțiile de învățământ superior realizate în prezentul studiu concluzionăm:

Analiza comparativă a datelor statistice și indicatorilor de performanță, prezentată în studiu, poate fi utilă pentru managerii bibliotecilor universitare în argumentarea și justificarea activităților și inițiativelor în dialogul cu fondatorii și autoritățile administrative.

Indicatorii statistici și de performanță, combinați cu cercetările ce țin de gradul de satisfacție a utilizatorilor, pot fi utilizați la evaluarea impactului bibliotecii asupra comunității academice.

Totodată, observăm că unele date statistice, prezentate în Cercetările statistice anuale 6-c ale bibliotecilor universitare, sunt eronate și interpretate greșit. Personalul din unele biblioteci, responsabil de colectarea și calcularea datelor, nu deține competențele necesare pentru această activitate sau se schimbă periodic. Acest lucru este caracteristic, în special, pentru instituțiile private, dar nu numai.

Statutul de Centrul Biblioteconomic Departamental obligă BCU în colectarea, calcularea și prezentarea datelor statistice de sinteză Centrului de Statistică al Bibliotecii Naționale a Republicii Moldova. Dar fiecare bibliotecă trebuie să manifeste, în mod individual, responsabilitate sporită în întocmirea și livrarea cu promptitudine a datelor. De acest lucru depinde, în fine, calitatea statisticii naționale și internaționale.

BIBLIOGRAFIE

1. LEGE Nr. 160 din 20-07-2017 cu privire la biblioteci. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=120694&lang=ro (vizitat 14.03.2023).
2. SM ISO 11620:2016 „Informare și Documentare. Indicatori de performanță pentru biblioteci”. Standard adoptat la 22 noiembrie 2016 de Institutul de Standardizare din Moldova. Chișinău: INS, 2016.
3. CORGHENCI, L.; OSOIANU, V; POPA, V. *Indicatori de Performanță (Relaționali) pentru Biblioteci*: Ghid în sprijinul implementării SM ISO 11620:2016 „Informare și Documentare. Indicatori de performanță pentru biblioteci”. Chișinău: BNRM, 2017. 33 p. Disponibil: <http://moldlis.bnm.md/bitstream/handle/123456789/1188/Ghid-Indicatori-de-performanta-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (vizitat 10.03.2023)
4. *Manifestul IFLA pentru statistica de bibliotecă*. Disponibil: http://www.bnm.md/files/accesDedicat/Manifestul_IFLA_Statistica_de_biblioteca.pdf (vizitat 20.03.2023) .
5. *Sistemul național de biblioteci din Republica Moldova: Studiu statistic 2020-2021*. Chișinău: BNRM 2023. 95 p. Disponibil: <http://moldlis.bnm.md/bitstream/handle/123456789/1742/situatii%20statistica20-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (vizitat 10.03.2023) .
6. Cercetări statistice anuale Nr. 6-c. Biblioteci universitare (2021-2022).

STANDARDELE - MIJLOC DE COMUNICARE ȘTIINȚIFICĂ

*Elena Bordian, șef bibliotecă
Biblioteca Republicană Tehnico-Științifică a INCE
din cadrul ASEM*

STANDARDS - A MEANS OF SCIENTIFIC COMMUNICATION

*Elena Bordian, head of the library,
Technical and Scientific Republican Library of NIER
ORCID: 0000-0002-2052-7323
ebordian@brts.md*

CZU: 027:006

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p342-349

Abstract. Standards by definition are technical documents, applied in various fields of human activity. They are developed and approved on the basis of consolidated results of science, technology and experience, being used every day by enterprises, manufacturers, public bodies, and by institutions of education, science and culture. The understanding and the use of standards is essential for the entire academic community and they have a major impact on increasing the visibility of scientific production through the connection and interoperability of information. Today, international organisations for standardization try to unite the standardization activity with the research and innovation through a so-called „Integrated Approach”. This is a concept that offers a mechanism that ensures the integration of standardization in research and innovation.

The standards integrate perfectly into different stages of scientific research, from studying the terminology and presenting the sources of information, to the compatibility standards, which aim to integrate innovation with existing technologies. The libraries, as institutions that provide information for the entire research cycle, and also manage the collections of data and provide access to various informational resources, quickly adapt to the new techniques and standardized rules across all the library processes.

Keywords: standards, standardization activity, standardization organizations, research and innovation, information and documentation

Introducere

Cunoștințele generale despre standarde și standardizare au un rol esențial în procesul de educație, cercetare și inovare. Trăind într-o lume tot mai internaționalizată, utilizăm frecvent diverse standarde în viața de zi cu zi, chiar dacă majoritatea dintre noi nu conștientizăm acest fapt. Documentele de standardizare reprezintă un mijloc de comunicare având abilitatea de a transmite informații și date dincolo de limbi, în forma unor definiții, reguli sau specificații tehnice. [8] Ele influențează o gamă largă de domenii ale activității umane (cum ar fi sectorul construcțiilor, industria alimentară, mașini, tehnologii, sănătate, mediu, servicii etc.) și acoperă mai multe niveluri de siguranță, management, testare, compatibilitate etc.

Diferite tipuri de standarde răspund la diferite necesități. Mulți experți și practicieni cu experiență, ce cunosc nevoile organizațiilor și domeniilor în care activează, participă la elaborarea standardelor la diferite niveluri atât la nivel național, cât și la nivel de regiune (European) sau la nivel mondial. Rolul organizațiilor de standardizare este să asigure funcționarea sistemului de standardizare și să ajute toate părțile interesate relevante să ajungă la un acord comun asupra celui mai bun standard pentru o anumită nevoie.

Înțelegerea standardelor și activității de standardizare este esențială pentru studenți, deoarece aceste cunoștințe pot fi un atu important în perioada efectuării studiilor, însă pot avea o și mai mare valoare în viitoarea lor carieră, activând în calitate de manageri, ingineri, oameni de știință sau orice altă profesie pe care o aleg.

Scopul acestui articol este de a sensibiliza mediul academic despre rolul standardelor în procesul de cercetare și inovare, prin prisma obiectivelor strategice ale Uniunii Europene privind educația în domeniul standardizării și nivelul de integrare a standardelor în proiectele de cercetare.

La nivel național activitatea de standardizare este coordonată și gestionată de Institutul de Standardizare din Moldova (ISM). Actualmente, în calitate de entități de lucru ale organismului național de standardizare, activează 25 de Comitete Tehnice, create benevol în diverse domenii ale economiei naționale, pentru a realiza lucrări de standardizare la nivel național. [6]

Domeniul Informare și Documentare este reprezentat de Comitetul Tehnic nr.1, care contribuie la armonizarea standardelor europene/internaționale cu cele naționale, la informarea comunităților interesate despre standardele noi, care influențează toate fazele circuitului info-documentar, dar au și un impact considerabil asupra calității produselor, proceselor și serviciilor de bibliotecă. [2]

Dezvoltarea sustenabilă ține de puterea de a inova, iar rezultatele cercetărilor trebuie să conducă la produse, servicii și soluții inovatoare, pe care societatea le așteaptă în perioade din ce în ce mai scurte de timp.

Evoluția standardizării. Concepte și noțiuni generale

Standardizarea este o activitate de interes general care, prin aplicațiile ei, are un impact important asupra economiei și societății, în general. Conceptul de standard își are originea în domeniul economic, în special, în ramura construcțiilor, industriilor de producere și comerțului. Din cele mai vechi timpuri standardele s-au dovedit a fi un instrument foarte valoros. În Grecia antică, primul standard scris (săpat în piatră) a fost elaborat pentru a asigura calitatea pilonilor utilizați la îmbinarea coloanelor. Grecii și romanii utilizau standardele cu scopul de a construi structuri sigure pentru poduri și apeeducte. [3]

Un alt exemplu sunt standardele *sistemului metric*, considerat a fi unul dintre primele standarde internaționale, care a facilitat măsurarea distanțelor dintre țări și elaborarea unor hărți mai exacte. De asemenea, acest document a stat la baza dezvoltării comerțului, utilizând metode unice de măsurare a cantității produselor comercializate.

Standardele au existat dintotdeauna într-un fel sau altul, devenind cerințe iminente ale procesului de internaționalizare a piețelor de desfacere a mărfurilor și a forței de muncă.

Noțiunea de standard cunoaște diferite definiții. În dicționarele lingvistice internaționale, precum Oxford, sunt enumerate șase definiții, cea mai relevantă fiind: *ceva ce este utilizat în calitate de măsură, normă sau model în evaluările comparative*. [5]

Dicționarul Explicativ la Limbii române definește standardul ca *normă sau ansamblu de norme care reglementează calitatea, caracteristicile, forma etc. unui produs; document în care sunt consemnate aceste norme*. [1]

Acest termen este tratat diferit și de către organizațiile internaționale și europene, care elaborează sau utilizează standarde. O explicație mai amplă este propusă de ISO (Organizația Internațională de Standardizare), care definește *standardul ca un document stabilit prin consens și aprobat de un organism recunoscut care furnizează, pentru utilizări comune și repetate reguli, linii directe sau caracteristici referitoare la activitățile sau rezultatele lor, urmărind obținerea unui grad optim de ordine într-un context dat*. [7]

Alte organisme europene de standardizare, precum Comitetul European de Standardizare (CEN), a preluat noțiunea oferită de ISO, precizând că *standardele trebuie să fie bazate pe rezultatele consolidate ale științei, tehnologiei și experienței și să fie orientate spre atingerea optimului de beneficii pentru societate*. [7]

O definiție mai nouă este oferită de Comisia Europeană, care definește standardul ca o *specificație tehnică aprobată de un organism de standardizare recunoscut, pentru utilizări comune și repetate*. [4]

Conceptul general de standard este utilizat pe larg și în viața cotidiană, unde standardul, de obicei, este înțeles ca o normă, un model, o descriere exactă a ceea ce trebuie să fie făcut/realizat, noțiunea fiind asociată cu o afirmație ce exprimă o judecată de valoare. Potrivit lui S. Sanders (1998), standardele sunt principii de orientare sau ghiduri pentru a evalua ceva și nu reguli fixe care trebuie aplicate mecanic. Standardele sunt cunoștințe general acceptate în legătură cu un produs sau altul. [3]

În acest sens sunt utilizate în două accepțiuni:

- 1) Standardizarea unui produs în vederea corespunderii lui anumitor cerințe/norme specifice stabilite, care îl fac comparabil și compatibil cu alte produse similare.
- 2) Standardizarea se referă la specificarea nivelurilor de calitate ale unui produs acceptabile sau recomandate.

Cauza implementării standardelor o constituie procesul de internaționalizare a relațiilor economice, politice, culturale și este legată de globalizarea care a deschis frontierele pentru piața forței de muncă, dar a contribuit și la mobilitatea de comunicare a oamenilor de știință.

Examinarea elementelor conținute în aceste definiții scot în evidență principalele caracteristici ale unui standard, și anume:

- standardele sunt documente de orientare **voluntare**, elaborate de organizații specializate, menite să ofere norme, reguli sau specificații tehnice pentru produse, servicii și procese;
- standardul **nu este obligatoriu**, deoarece are la baza un acord liber consimțit al părților interesate (producători, distribuitori, consumatori și administrația publică).
- standardul este destinat unei **aplicări comune și repetate**, aceasta conferindu-i o mare eficacitate.
- standardul, prin conținutul său, este un instrument care asigură un grad optim de ordine într-un anumit domeniu, acesta încurajând creația și creșterea economică în avantajul comunității. Iar cel care le adoptă sau preia standardele dovedește astfel că produsele și serviciile sale ajung la un nivel înalt de calitate, de siguranță și de fiabilitate.

Când un standard devine obligatoriu ? Aplicarea standardelor devine obligatorie prin efectul unei legi cu caracter general sau printr-o referință exclusivă dintr-o reglementare. Reglementarea este un document emis de o autoritate și care conține reguli cu caracter obligatoriu. [13] În multe cazuri, standardele sunt menționate în legislație ca fiind modalitatea preferată sau chiar cerință obligatorie pentru respectarea anumitor norme (legislația privind siguranța sau cerințele de interoperabilitate). Standardele devin obligatorii și din momentul în care sunt încorporate într-un contract de afaceri sau în anumite reglementări naționale sau internaționale.

Standardele cuprind o gamă largă de subiecte, care influențează societatea și mediul de afaceri în numeroase moduri, astfel de sute de ani s-a creat un limbaj comun între producători și consumatori. În funcție de conținut, standardele definesc multe aspecte, cum ar fi terminologia, simbolurile, compatibilitatea, performanța, măsurarea, metodele de testare și sistemele de management. Standardele reprezintă „coloana vertebrală” a Pieței unice europene și sunt componente-cheie în crearea siguranței, interoperabilității, eficienței și calității în beneficiul atât al comunității academice și mediului de afaceri, cât și al societății în general. [7]

Aplicabilitatea standardelor în procesul de cercetare - inovare

Standardele se pot integra perfect în diferite etape ale procesului de cercetare pentru a susține activitatea și consolida fiabilitatea. În diagrama de mai jos este prezentă o cartografie elaborată de cercetătorii germani K. Blind și S. Gauch (2007), în care se arată la ce etapă anumite standarde ar putea fi utilizate și ar avea o influență pozitivă în ciclul de cercetare-inovare.

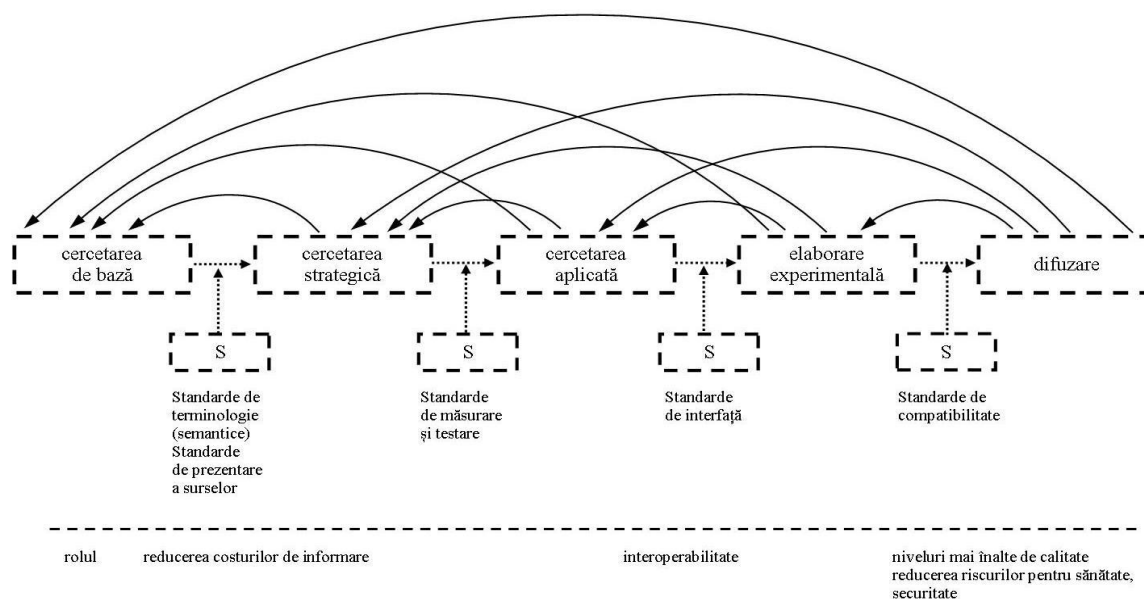


Fig. 1. Standardele în procesul de cercetare și inovare

Sursa: O lume construită pe standarde - Ghid pentru învățământul superior, 2015 [14]

Atunci când un standard se intersectează (celula s) pentru ca cercetarea de bază să poată progresa până la o cercetare strategică, standardele de terminologie și cele de prezentare a surselor utilizate trebuie să asigure că ele sunt transmise în mod corect, având o teorie recunoscută în termeni și definiții și reguli interoperabile de prezentare a publicației științifice. La standardele de măsurare se face referință înainte ca orice activitate de cercetare să fie aplicată, pentru a asigura efectuarea corectă a testărilor în scopul obținerii celor mai precise rezultate. În cele din urmă, standardele de compatibilitate și calitate avantajează inovația de a apărea pe piață. După cum vedem, testarea produsului necesită respectarea standardelor relevante pentru a asigura succesul, iar utilizarea standardelor de compatibilitate - pentru a integra inovația cu tehnologiile existente. [14]

Modul în care un standard este elaborat are un impact major asupra interacțiunii dintre standard și inovare. Unele standarde sunt prescriptive, care stabilesc specificații concrete pentru conformitate, iar altele se bazează pe performanță, unde este prevăzut obiectivul care trebuie atins. Un exemplu de standard prescriptiv, care a contribuit la un număr mare de inovații, este pentru stick-ul USB. Dimensiunea stick-ului USB este prescrisă în standard, iar dimensiunile celuilalt capăt sunt stabilite de producător. În acest caz, compatibilitatea este crucială pentru un producător care dorește să intre pe piață, dezvoltând inovația bazându-se pe standardul existent pentru stick-ul USB.

Un alt exemplu elocvent sunt cerințele standardizate privind prezentarea unei articol științific. Revistele științifice au diverse cerințe privind structura elementelor introductive, a textului în sine și a referințelor prezentate într-o formă completă în conformitate cu standardul recomandat autorilor. Toate aceste aspecte de format sunt esențiale pentru prezentarea conținutului și respectă regulile stabilite prin standardizarea documentară.

Standardele din domeniul Informare și Documentare se aplică atât în cercetarea fundamentală cât și cea aplicativă, iar citarea corectă a resurselor utilizate este un instrument indispensabil în procesul de cercetare științifică și este folosit pentru a investiga fluxurile de informație utilizate de către cercetători. Rolul citărilor și a surselor bibliografice este de a oferi o bază

teoretică și metodologică pentru dezvoltarea temei de cercetare, precum și de a face lucrarea științifică mai vizibilă și a spori factorul de impact al publicației. [13].

Pentru comunitatea academică din R. Moldova se recomandă prezentarea referințelor bibliografice și a citărilor în text în conformitate cu standardul *SM ISO690:2022 Informare și documentare. Reguli pentru prezentarea referințelor bibliografice și citarea resurselor de informare*).

Standardizarea și programele-cadru europene pentru cercetare și inovare

În Uniunea Europeană standardele au fost identificate ca elemente-cheie în dezvoltarea științei și tehnologiilor. În cadrul programului Orizont 2020 standardele au ocupat un loc aparte, ca punte între activitățile de cercetare și piață. Necesitatea activității de standardizare a fost recunoscută atât de instituțiile UE, cât și de părțile interesate din domeniul cercetării și inovării (C&I), deoarece aceasta era considerată una dintre măsurile care sprijină adoptarea rapidă și eficientă de către piață a rezultatelor cercetării și inovării.

Organizațiile europene de standardizare CEN și CENELEC au sprijinit programul Orizont 2020, pe parcursul celor 7 ani, prin diverse modalități, subliniind de fiecare dată reciprocitatea dintre standardizare, cercetare și inovare. Până în prezent, membrii CEN și CENELEC au participat la 117 proiecte finanțate în cadrul Orizont 2020, cu scopul de a dezvolta activități de standardizare în cadrul acestora, realizând mai multe studii și analize privind modul în care diferite proiecte de cercetare au inclus standardizarea și au obținut beneficii de pe urma acestora [11].

Văzut ca un mijloc de stimulare a creșterii economice în Europa, programul *Orizont 2020* este continuat de *Orizont Europa 2021-2027*. Acesta se va axa pe consolidarea poziției de lider a UE în domeniul științific, pe abordarea de către cercetare a provocărilor societății și tehnologiilor industriale și pe promovarea inovării prin înființarea unui Consiliu european pentru inovare. Inițiativele noului Program Orizont Europa vor acoperi și implicațiile standardizării în sectoare relevante ale societății, precum sănătatea, securitate, societatea digitală etc. [11] Proiectele viitoare din cadrul Orizont Europa vor putea aborda standardizarea în diferite moduri, inclusiv prin contribuția la elaborarea/revizuirea standardelor existente și dezvoltarea de noi documente în materie de standardizare.

Astăzi CEN și CENELEC încearcă să unească activitatea de standardizare cu cercetarea/inovarea prin așa-numita „Abordare Integrată,” - concept care oferă un mecanism de integrare a standardizării în proiecte de cercetare și inovare [10]. Această abordare are ca scop:

- Creșterea gradului de conștientizare a beneficiilor standardizării în procesul de cercetare/inovare;
- Transferul rezultatelor cercetării și activităților inovaționale în standardizare;
- Exploatarea pe deplin a funcțiilor standardelor în procesul de cercetare și inovare pentru a crește competitivitatea UE.

Viziunea strategică europeană privind standardizarea

La începutul anului 2022 Comisia Europeană a prezentat o nouă strategie în materie de standardizare, care urmărește să consolideze competitivitatea UE la nivel mondial, să permită crearea unei economii reziliente, verzi și digitale și să integreze valorile democratice în aplicațiile tehnologice. Obiectivele Uniunii Europene privind economia circulară, neutră din punctul de vedere al impactului asupra climei, nu pot fi realizate fără standarde europene. Deținerea unei amprente globale puternice în activitățile de standardizare și a rolului de conducător al activității în cadrul principalelor foruri și instituții internaționale vor fi elemente esențiale pentru ca UE să rămână în continuare un punct de referință la nivel mondial în materie de standardizare [4].

Strategia propune cinci seturi principale de acțiuni, în care sunt identificate cele mai urgente necesități în materie de standardizare, precum producția de vaccinuri și medicamente

împotriva COVID-19, reciclarea materiilor prime critice, certificarea cipurilor și standardele în materie de date, ș.a. De asemenea, pentru a sprijini Cercetarea și Inovarea, Comisia propune o mai bună valorificare a potențialului cercetării finanțate de UE pentru a valorifica proiectele de inovare prin activități de standardizare și pentru a anticipa nevoile timpurii în materie de standardizare [4]. Va fi lansat un „promotor al standardizării” pentru a sprijini cercetătorii din cadrul programelor Orizont 2020 și Orizont Europa să testeze relevanța rezultatelor lor pentru standardizare. În acest scop, se va elabora un cod de bune practici pentru cercetători în materie de standardizare, pentru a consolida legătura dintre standardizare și cercetare/inovare prin intermediul Spațiului european de cercetare (SEC).

Integrarea standardelor în proiectele de cercetare, conform Strategiei UE, va permite:

- *Accesul la programele europene de cercetare* (abordarea standardizării în proiectele științifice poate spori obținerea mai ușor a finanțării cercetării);
- *Creșterea eficienței activității de cercetare și inovare*;
- *Diseminarea rezultatelor cercetărilor* (standardul devenind document de referință va asigura diseminarea și înțelegerea rezultatului științific obținut de către cercetător astfel sporind vizibilitatea cercetătorului).
- *Aplicabilitatea vastă a rezultatelor proiectelor științifice* (transpunerea cunoștințelor în standarde: terminologie modernă într-un nou domeniu, noi metode de măsurare și tehnologii, organizarea de servicii inovatoare, de bune practici etc.) care pot facilita acceptarea inovației pe piață.
- *Asigurarea faptului că soluțiile dezvoltate sunt interoperabile cu tehnologiile sau proto-coalele existente*;

Utilizarea standardelor în comunicarea științifică

În procesul de cercetare și comunicare științifică standardele sunt utilizate sub formă de protocoale, regulamente și practici, care ghidează colectarea datelor, compilarea, prezentarea evaluarea, analiza și schimbul de cunoștințe, necesare pentru a coordona eforturile între oamenii de știință din diferite locații. Responsabilitatea utilizării regulilor de standardizare în procesul de editare, conservare și promovare a publicațiilor științifice este împărțită între editorii și bibliotecarii care dețin cunoștințe în gestionarea informațiilor și formatul comunicării științifice: cărți, înregistrări documentare (broșuri), reviste, lucrări academice, proiecte și rapoarte tipărite sau electronice.

Standardizarea documentară se utilizează în politicile editoriale a revistelor științifice prin condițiile prealabile anunțate autorilor, în scopul de a obține un format de publicare uniform și calitativ, care influențează în mod direct înțelegerea textului și vizibilitatea științifică [12]. Pentru a ghida autorul în pregătirea unui articol pe care intenționează să-l publice, există un set de standarde ISO în domeniul Informare și Documentare, ce conțin aspecte specifice legate de prezentarea, elaborarea rezumatelor și referințelor, citărilor și alte componente obligatorii pentru o lucrare științifică. Fiecare editură deține o Politică editorială proprie, în care sunt prevăzute anumite standarde și cerințe privind prezentarea manuscriselor pentru publicare.

În știința biblioteconomică, standardizarea documentară cuprinde două faze: descrierea bibliografică și clasificarea (descriptivă și tematică), procese indispensabile în catalogarea și organizarea documentelor pentru regăsirea viitoare în bazele de date și cataloagele bibliotecii.

Astăzi, bibliotecile gestionează diverse colecții de resurse informaționale și se adaptează rapid la mijloacele noi de comunicare. Totodată, dezvoltă servicii și resurse moderne de informare, care presupun mânăuirea și însușirea noilor tehnologii, dar și cunoașterea și aplicarea standardelor actuale în domeniul informării și documentării. În urma analizei efectuate privind standardele utilizate de biblioteci în funcție de conținut am clasificat aceste documente în patru grupe, prin care se confirmă prezența standardelor în toate procesele de bibliotecă, de la achiziția documentului până la evaluarea impactului activităților de bibliotecă.

- 1) Standardizarea principiilor, metodelor și aplicațiilor privind terminologia profesională: vocabulare, tezaure etc.
- 2) Gestionarea resurselor informaționale: descrierea bibliografică a documentelor, managementul înregistrărilor, catalogarea, clasificarea și indexarea.
- 3) Schimbul de informații și prezentarea datelor: referințe bibliografice și citarea resurselor, conversia și migrarea înregistrărilor digitale, prezentarea meta-datelor în sisteme informaționale
- 4) Evaluarea bibliotecilor/serviciilor: indicatori de performanță, evaluarea impactului, cercetarea statistică ș.a.

Modul în care standardele de specialitate sunt utilizate are un impact major asupra interacțiunii dintre organizarea/prezentarea informației și procesul de cercetare și inovare.

Standardizarea aplicată (de laborator). În procesul de cercetare și comunicare științifică standardele sunt utilizate sub formă de protocoale, regulamente și practici care ghidează colectarea datelor, compilarea, prezentarea evaluarea, analiza și schimbul de cunoștințe, necesare pentru a coordona eforturile între oamenii de știință în diverse experimente și investigații. La standardele aplicate (de testare) sunt utilizate standarde de măsurare, de interfață, compatibilitate și calitate, care sporesc șansele de succes [14].

Standarde îmbunătățesc atât activitatea cercetătorilor, cât și pe cea a domeniului de cercetare în ansamblu prin facilitarea metodelor transparente pentru transferul, sinteza și comunicarea datelor complexe din surse multiple.

În concluzie, menționez că există numeroase argumente cu privire la motivul utilizării standardelor existente sau chiar proiectarea unor standarde noi și beneficiile pe care le pot avea cercetătorii în proiectele de cercetare și anume:

- Utilizarea standardelor drept sursă de cunoștințe în primele etape ale cercetării duce la evitarea dublării eforturilor și oferă contribuției cercetătorului o bază cuprinzătoare și comercializabilă;
- Efectuarea cercetării bazate pe standarde asigură conformitatea cu condițiile de piață și sporirea transparenței pentru potențialii clienți;
- Implicarea în activitatea de standardizare și în proiectarea viitoarelor standarde ajută la transpunerea rezultatelor științifice și inovațiilor, inclusiv a drepturilor de proprietate intelectuală în soluții negociabile (acest aspect a fost recunoscut de către Comisia europeană în Programul Orizont 2020);

Utilizarea standardelor existente în proiectele de cercetare garantează că rezultatul inovator (produs sau serviciu) va corespunde standardelor internaționale și va avea o mai bună aplicare în societate. Iar promovarea standardelor în mediul academic va fi o prioritate de viitor pentru biblioteci, care vor include în ofertele educaționale tematica standardizării atât pentru studenți și profesori, cât și pentru cercetători.

BIBLIOGRAFIE

1. ACADEMIA ROMÂNĂ; INSTITUTUL DE LINGVISTICĂ „IORGU IORDAN”. *DEX. Dicționarul Explicativ al Limbii Române*. Ediția a II-a. București: Univers enciclopedic, 1998. 1192 p.
2. BORDIAN, E. *Standardizarea în domeniul Biblioteconomiei, Informării și Documentării: avansate, probleme și perspective*. In: Magazin bibliologic. 2017, nr. 1/2 , pp. 43-48
3. BUCUN, N., POGOLSA, L., BOLBOCEANU, A., și alții. *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale*. Ministerul Educației; Institutul de Științe ale Educației; UNICEF Moldova. Chișinău, 2010. 272 p. [citată 12.02.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competente.pdf
4. COMISIA EUROPEANĂ. *O nouă abordare pentru a permite ca standardele UE să ocupe o poziție de lider la nivel mondial, promovând valorile democratice și o piață unică rezilientă*,

- verde și digitală*. Bruxelles, 2022, 2 februarie [citată 13.03.2023]. Disponibil: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/ro/ip_22_661
5. *Dicționar Oxford explicativ ilustrat al limbii engleze*. Traducător: Ligia CARANFIL. Ed. a 3-a. București: Litera Internațional, 2011. 1008 p. ISBN 978-606-600-426-8.
 6. INSTITUTUL DE STANDARDIZARE DIN MOLDOVA (ISM). *Comitetele tehnice naționale* [citată 07.02.2023]. Disponibil: https://standard.md/?page_id=3241#1605852846603-862a1e79-5ee4.
 7. INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (ISO); INTERNATIONAL ELECTROTECHNICAL COMMISSION (IEC). *Standardization and related activities - general vocabulary = Normalisation et activités connexes - Vocabulaire général = Стандартизация и смежные виды деятельности. Общий словарь: guide. ISO/IEC GUIDE 2:2004(E/F/R)*. Eighth edition. Geneva, 2004. 76 p. [citată 12.02.2023]. Disponibil: https://www.iso.org/iso_iec_guide_2_2004
 8. MIOTTI, Hakima. *The Economic Impact of Standardization: Technological Change, Standards Growth in France*. Association Francaise de Normalisation (AFNOR). 2009, June [citată 10.02.2023]. Disponibil: <https://library.iso.org/contents/data/235-the-economic-impact-of-stand.html>
 9. ORGANISM DE CERTIFICARE. *Standard ISO - ce este și cu ce beneficii vine*. 2018, 26 iunie [citată 12.02.2023]. Disponibil: <https://www.qualitycert.ro/standard-iso-ce-este-si-cu-ce-beneficii-vine/>
 10. ORGANISMUL NAȚIONAL DE STANDARDIZARE (ASOCIAȚIA DE STANDARDIZARE DIN ROMÂNIA) (ASRO). *Noua Strategie Europeană de Standardizare*. 2022, 04 februarie [citată 15.02.2023]. Disponibil: <https://www.asro.ro/noua-strategie-europeana-de-standardizare/>
 11. ORGANISMUL NAȚIONAL DE STANDARDIZARE (ASOCIAȚIA DE STANDARDIZARE DIN ROMÂNIA) (ASRO). *Standardizarea și programele - cadru europene de cercetare și inovare*. 2021, 7 aprilie [citată 12.02.2023]. Disponibil: <https://www.standardizarea.ro/standardizarea-si-programele-cadru-europene-de-cercetare-si-inovare/>
 12. SPOTTI LOPES FUJITA, Mariângela. The importance of standardization in the quality of a scientific publication. *Journal of Venomous Animals and Toxins including Tropical Diseases*. 2006, vol. 12, nr. 3, pp. 361-362. ISSN 1678-9199 [citată 15.03.2023]. Disponibil: <https://www.scielo.br/j/jvatitd/a/PSy8BpLvzvnKb9ZkVzy5CSL/?lang=en>, <https://doi.org/10.1590/S1678-91992006000300001>
 13. *Standardele ca elemente de prefață în expertiza calității*. 2017, 23 septembrie [citată 08.02.2023]. Disponibil: <https://conspecte.com/expertiza-merceologica/standardele-ca-elemente-de-prefata-in-expertiza-calitatii.html>
 14. USAID; INSTITUTUL NAȚIONAL DE STANDARDIZARE; CENTRUL ROMÂN DE POLITICI EUROPENE - REPUBLICA MOLDOVA; EUROPA PENTRU TINE; FHI 360. *O lume construită pe standard - Ghid pentru învățământul superior*. 2015. ISBN 978-87-7310-963-2; ISBN 978-87-7310-964-9 [citată 10.02.2023]. Disponibil: http://standard.md/public/files/2016/o_lume_construita_pe_standarde.pdf_varianta_finala.pdf

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE „A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI” LA ETAPA UNIVERSITARĂ DIN PERSPECTIVA CULTURII INFORMAȚIEI

*Ala Susarencu, șef Serviciu informațional,
Biblioteca Științifică, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

DEVELOPING THE COMPETENCE „LEARNING TO LEARN” AT THE UNIVERSITY LEVEL WITHIN THE INFORMATION LITERACY

*Ala Susarencu, Head of Information service,
Scientific Library, “Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID:0009-0008-3110-5362
susarencu.ala@upsc.md*

CZU: 027.7:025.4.03:378.02

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p350-353

Abstract. In this study, the Information literacy is analyzed from the perspective of training and developing the competence “learning to learn” at the university level. The Information literacy represent the priority activities of the university library and requires the involvement of new tools for learning and training users regarding the use of authentic sources of information, accessing quality information for academic writing, writing research papers, citing the sources used. From the perspective of Information literacy, the competence of „learning to learn” means teaching users to understand and take responsibility for what they learn, helping them acquire critical and independent thinking skills to solve the problems they have, to offer them tools for permanent education.

Keywords: *University library, Information literacy, learning to learn, competence, training users*

„A învăța să înveți” este o competență esențială care contribuie la învățarea pe tot parcursul vieții, plasând individul și responsabilitatea acestuia în centrul procesului de învățare. Prin formarea competenței de „a învăța să înveți”, educabilul obține abilități privind organizarea învățării sale, gestionarea și utilizarea efectivă a timpului său, învață să lucreze în echipă, înțelege pentru ce învață și cum poate utiliza cunoștințele achiziționate spre binele său și al societății în întregime.

În literatura de specialitate autohtonă mai mulți autori precum L. Franțuzan, L. Vdovicenco, M. Leahu, E. Railean abordează competența de „a învăța să înveți” drept o competență care contribuie la dezvoltarea personală și socială a persoanei și care influențează puternic managementul traseului personal [2,6,7].

Ne aliniem la viziunea autorilor citați și susținem ideea precum că competența de „a învăța să înveți” reprezintă un factor esențial în formarea capacităților educabilului să conștientizeze necesitatea de a învăța, să se implice activ în studiul academic, să-și gestioneze propria învățare și carieră. Este de menționat că competența de „a învăța să înveți” presupune două aspecte: dorința individului de a învăța și abilitatea de a ști cum să înveți și, nu în ultimul rând, cum să utilizezi cunoștințele obținute în procesul de studii, la locul de muncă și în toate sferele vieții cotidiene.

Cultura informației vine să sprijine acest segment educațional prin formarea abilităților de a lucra cu informația sub toate aspectele ei. Această idee se desprinde chiar din definițiile conceptuale ale Culturii informației: „Cultura informației înseamnă capacitatea de a găsi și a utiliza informația, fiind baza învățării de-a lungul întregii vieți” (Byerly/Brodie, 1999). Persoanele care posedă o cultură a informației sunt indivizii care au învățat să învețe” (1, p.55-56). Ei știu cum trebuie să învețe, deoarece cunosc cum sunt organizate cunoștințele, cum să regăsească informația și în ce mod să utilizeze informația, încât alte persoane să învețe de la ei (Byerly/

Brodie, 1999). Asociația Bibliotecilor Americane (ALA, 1998) a identificat următoarea definiție pentru Cultura informației: „Persoana care posedă o Cultură a informației este capabilă să înțeleagă necesitatea informației, o poate găsi, evalua și utiliza eficient” [5, p.10]. În opinia autoarei H. Anghelescu, „Cultura informației presupune formarea unui ansamblu de cunoștințe teoretice și abilități practice, care permit identificarea unei nevoi informaționale, urmată de localizarea, evaluarea și utilizarea informației găsite, într-un demers de rezolvare a unei probleme, de găsire a unui răspuns și de comunicare a informației regăsite și prelucrate, printr-un produs nou, cu valoare adăugată” [5, p.4]. Prin urmare, Cultura informației reprezintă un proces complex de dobândire a cunoștințelor, ale cărui componente sunt reflectate schematic în *figura 1*.

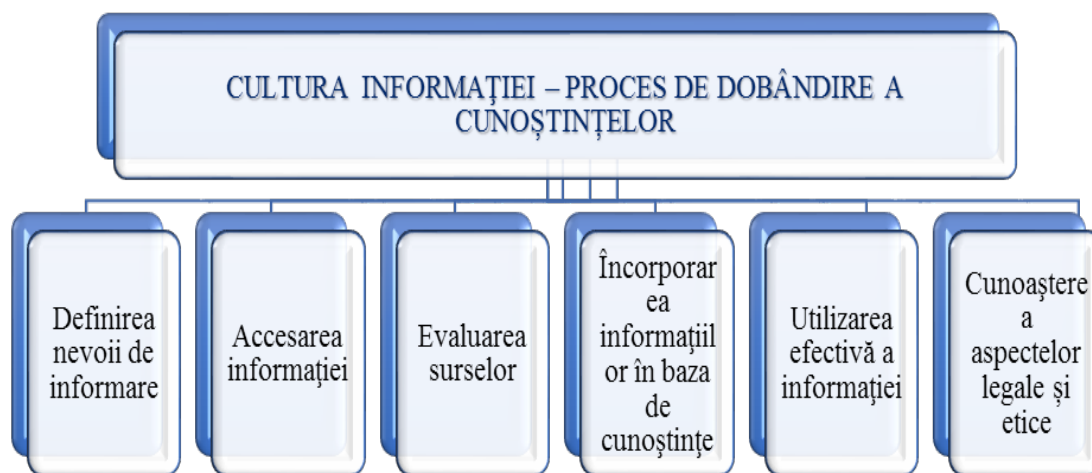


Figura 1. Componentele Culturii informației

Astfel, în viziunea autorilor citați, Cultura informației reprezintă un proces de dobândire a cunoștințelor și formare a abilităților practice, în care se aplică metode și tehnologii didactice moderne pentru formarea capacităților de a defini nevoia de informare, formarea abilităților de căutare, regăsire și utilizare a informației, evaluarea critică a informației, comentarea, utilizarea, cunoașterea aspectelor legale și etice de utilizare a informației accesate, transformarea și prelucrarea ei într-un produs nou cu valoare adăugată.

Între *Cultura informației* și *Învățarea pe tot parcursul vieții*, componentă a căreia este competența de „a învăța să înveți” există o relație strategică, acestea formând două paradigme care interacționează și se completează reciproc. După cum s-a exprimat J. Lau, „aceste paradigme pot fi valorificate doar împreună”, numai așa individul poate să-și maximizeze potențialul său de a „învăța să învețe” [5,p.14]. „A învăța să înveți” prin prisma Culturii informației înseamnă formarea și dezvoltarea abilităților de regăsire, evaluare și transformare a informației în cunoștințe. Or, aceste abilități specifice formează componenta informațională a culturii profesionale a individului. În contextul societății cunoașterii importanța acestei componente crește și, în mare parte, determină calitatea culturii profesionale.

Cultura informației devine din ce în ce mai importantă în mediul contemporan al schimbărilor tehnologice rapide și al resurselor informaționale în expansiune. Din cauza complexității crescânde al mediului informațional, utilizatorii se confruntă cu opțiuni diverse și abundente de informații, însă abundența absolută de informații nu-l face pe utilizator mai informat, dacă acestuia nu i se creează un grup complementar de abilități necesare pentru a utiliza informațiile în mod eficient. Aceste abilități se formează și se dezvoltă în cadrul Culturii informației, care se situează la baza învățării pe tot parcursul vieții și nicidecum nu presupune o singură sesiune de instruire sau chiar un singur curs. Pe măsură ce avansează cariera academică a unui student, Cultura informației încorporează elemente noi, mult mai complicate ale alfabetizării informaționale. Ca urmare, utilizatorii trebuie să fie capabili să:

- Determine amploarea informațiilor necesare;
- Acceseze informațiile necesare în mod eficient;
- Evalueze critic informațiile și sursele acesteia;
- Încorporeze informațiile selectate în baza sa proprie de cunoștințe;
- Utilizeze informațiile în mod eficient pentru a-și atinge scopul propus [4].

Prin urmare, concepția nouă avansată a Culturii informației se focusează pe cercetarea, evaluarea și utilizarea informației mai degrabă decât pe localizarea și regăsirea sursei.

Într-o altă ordine de idei, Cultura informației reprezintă o condiție primordială a profesionalismului și succesului viitorului specialist. Din aceste considerente, bibliotecarii, ca specialiști în științele informării și documentării, trebuie să se impună ca membri activi ai mediului educațional și împreună cu cadrele didactice să asigure cultura informației în formarea viitorilor specialiști în domeniul științelor educației. Biblioteca științifică a UPSC, ca parte a procesului educațional, trebuie să vină cu o ofertă educațională consistentă în acord cu solicitările utilizatorilor și să formeze parteneriate de colaborare cu cadrele didactice privind formarea competențelor în cadrul Culturii informației.

Experiența BȘ UPSC. Cultura informației cuprinde următoarele forme de instruire: 1) cursuri extracurriculare (licență, anul 1), având ca obiectiv regăsirea și localizarea informației, reguli de întocmire a referințelor bibliografice, stiluri de citare; 2) workshopuri, webinare (masteranzi, doctoranzi), având ca obiectiv accesarea și evaluarea surselor de informare, utilizarea efectivă și etică a informației, managementul referințelor bibliografice (gestionarea eficientă a citărilor prin aplicarea software EndNote, Mendeley, Zotero), evitarea plagiatului (copy-right, folosirea unui soft de detectare a plagiatului) etc.; 3) cursuri pentru profesori, obiectivul urmărit fiind ca profesorii să adapteze și să utilizeze informația în sălile de curs. În unele cazuri aceste cursuri sunt integrate în programele de perfecționare profesională realizate în cadrul Centrului Formare Continua și Leadership, iar formabililor li se atribuie certificate. 4) Alte forme de activități: prezentări, training-uri, excursii, prelegeri, care vin în sprijinirea opțiunilor de instruire. Se organizează în parteneriat cu cadrele didactice în bibliotecă, în sălile de curs, online. De obicei, în cadrul acestor activități se difuzează pliante, alte informații utile. La dispoziția utilizatorilor sunt puse tutoriale, inclusiv video, privind elaborarea și prezentarea referințelor, stilurile de citare, metode de căutare în Catalogul PRIMO și Repozitoriul instituțional DIR-SPU, Google Scholar Academic în ajutorul cercetătorului științific, crearea și utilizarea profilului ORCID pentru gestionarea identității cercetătorului, aspecte bibliografice ale studiului științific.

Biblioteca acordă o deosebită atenție sprijinirii procesului de cercetare prin formarea competențelor în Cultura informației a cercetătorilor. Aceste activități sunt organizate în strânsă colaborare cu școlile doctorale ale UPSC. Cursurile de Cultura informației pentru doctoranzi au o importanță vitală pentru calitatea cercetării, formând abilități de căutare și orientare în spațiul informațional, în așa mod ca aceștia să se poată orienta singur, fără asistența bibliotecarului, - abilități esențiale atât pe parcursul procesului de cercetare, cât și ulterior în procesul de predare.

Cum contribuie Cultura informației la învățarea pe tot parcursul vieții? Prin creșterea competențelor studenților, masteranzilor, doctoranzilor în evaluarea, gestionarea și utilizarea informațiilor legal și etic; prin faptul că extinde învățarea dincolo de setările formale de clasă, oferind practică cu investigații autoreglate, pe măsură ce indivizii trec în stagii, primele poziții profesionale și responsabilități ascendente în toate arenele vieții.

Practica internațională în domeniu demonstrează că pentru a contribui la formarea și dezvoltarea competenței de „a învăța să înveți”, Cultura informației trebuie să fie integrată în curricula universitară. În sprijinul acestei idei, autorul vine cu câteva argumente.

În primul rând, mediul de învățare centrat pe student necesită competențe de cultura informației, dat fiind faptul structurării cursurilor, când interogarea este norma, rezolvarea problemelor devine punctul central, iar gândirea critică este parte a procesului. Iar Cultura informației multiplică oportunitățile pentru învățarea autoreglată a studenților, pe măsură ce aceștia se

angajează în utilizarea unei game largi de surse de informații pentru a-și extinde cunoștințele, pentru a pune întrebări informate și pentru a-și ascuți gândirea critică pentru o învățare autonomă în continuare. În acest context, dobândirea competenței în Cultura informației necesită înțelegerea faptului că acest grup de abilități nu este străin curriculumului, ci este țesut în conținutul și structura acestuia.

În al doilea rând, integrarea curriculară a Culturii informației oferă, de asemenea, posibilități de a spori influența și impactul unor astfel de metode de predare centrate pe student, cum ar fi învățarea bazată pe probleme, învățarea bazată pe dovezi și învățarea prin investigare. Ghidați de facultate în abordările bazate pe probleme, studenții raționează despre conținutul cursului la un nivel mai profund decât este posibil, prin utilizarea exclusivă a prelegerilor și a manualelor. Pentru a profita la maximum de învățarea bazată pe probleme, studenții trebuie să folosească adesea abilitățile de gândire, care le cer să devină utilizatori calificați ai surselor de informații în multe locații și formate, crescându-și astfel responsabilitatea pentru propria lor învățare [4].

Bibliotecarii antrenați în formarea utilizatorului în cadrul Culturii informației trebuie să cunoască și să se adapteze la noile tendințe ale sistemului educațional, care se axează pe dezvoltarea personalității și a capacităților, deplasându-se de la predare spre învățare, prin adoptarea metodelor active, participative, centrate pe student, învățarea prin proiecte, promovarea muncii independente și a creativității, stimularea cooperării și a dialogului, integrând medii colaborative. Cultura informației trebuie să se fundamenteze pe dimensiunea afectivă a competenței de „a învăța să înveți”, care este reprezentată de motivația învățării și mediul de învățare, or aceasta înseamnă a face lucrurile cât mai simple, cât mai accesibile și a sprijini constant studentul într-un mediu de învățare deschis și prietenos, care să încurajeze plăcerea de a învăța, adaptat mereu la necesitățile utilizatorului.

În loc de concluzii. Cultura informației reprezintă un proces de instruire al tuturor categoriilor de utilizatori cum să definească nevoile sale informaționale, care sunt căile și modalitățile de regăsire a informației necesare, cum pot aplica informația în proiectul propriu de cercetare, care sunt standardele de citare ale surselor și regulile de prezentare ale referințelor în scrierea academică, cum sunt organizate cunoștințele. Deci, la orele de Cultura informației se formează și se dezvoltă competențe specifice, care, de fapt, formează componenta informațională a culturii profesionale a individului, iar în contextul societății cunoașterii, aceste competențe determină calitatea culturii profesionale. De aceea conținuturile cursului trebuie să fie structurate într-un modul integrat, iar implicarea celui educat în procesul de învățare să fie maximă, cu utilizare de feedbackuri, lecții de reflecții, fișe individuale etc.

BIBLIOGRAFIE

1. BYERLY, G., BRODIE, C.S. Information literacy skills models: defining the choices. In: *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Stripling, 1999.
2. FRANȚUZAN, L. Formarea competenței-cheie de a învăța să înveți în contextul noilor provocări societale: Studiu de politici educaționale. Chișinău: Lexon-Prim, 2021. 45 p.
3. HOSKINS, B., FREDRIKSSON, U. *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* Luxembourg, 2008. DOI: 10.2788/83908
4. *Information Literacy*: library website [citat: 27.03.23]. Disponibil:
5. <https://sites.google.com/view/sherubtselibrary/information-literacy>
6. LAU, J. *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*[online]. [citat: 27.03.23].
7. Disponibil:<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>
8. RAILEAN, E. Managementul competenței de a învăța să înveți la etapa universitară. *Studia Universitatis Moladaviae. Științe ale educației*. 2022, nr. 2 (155), pp. 63-67. ISSN 1857-2103
9. VDOVICENCO, L., LEAHU, M. Competența de a învăța să înveți prin prisma autoformării metacognitive a studenților [citat: 27.03.23]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/33782

EXPERIENȚA BIBLIOTECII ȘTIINȚIFICE A ACADEMIEI DE STUDII ECONOMICE DIN MOLDOVA ÎN PROMOVAREA IMAGINII ȘI A SERVICIILOR INFORMAȚIONALE ÎN MEDIUL ONLINE

*Angela Amorțitu, bibliotecar principal,
Biblioteca Științifică a Academiei de Studii Economice din Moldova*

THE EXPERIENCE OF THE SCIENTIFIC LIBRARY OF THE ACADEMY OF ECONOMIC STUDIES OF MOLDOVA IN PROMOTING THE IMAGE AND INFORMATION SERVICES IN THE ONLINE ENVIRONMENT

*Angela Amorțitu, head librarian
The Scientific Library of Academy of Economic Studies of Moldova
ORCID: 0000-0002-6831-4693
amorțitu@lib.ase.md*

CZU: 027.7:021.7

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p354-363

Abstract. The library is an important center of informational and cultural communication for its community. In order to remain in the community's attention and to arouse the interest of new segments of the public, the library needs continuous and effective promotion.

Through appropriate promotion, info-documentary institutions can create a favorable image, provoke or amplify the beneficiaries' curiosity for books and information, for tools and information search systems, as well as the interest to study and inform themselves for various curricular activities.

The Scientific Library of ASEM uses online marketing through social media in an effective way, focusing on defining target market segments and their needs, establishing the right tools for organizing and carrying out activities. Examples of tools and methods used to promote the products and services of the ASEM Scientific Library in the online environment are provided. The success and image of the library is constituted by its visibility in the community.

Keywords: academic library, library services, library promotion, library image, online marketing, Social Media (SM).

Astăzi, dezvoltarea bibliotecilor universitare are loc „într-o perioadă caracterizată printr-o creștere colosală a vitezei de modificare a spațiului informațional, reformare a sistemului de învățământ și a comunicării științifice, precum și alte crize regionale și locale” [9, p. 71]. În aceste condiții anume bibliotecile sunt considerate instituții publice fundamentale care asigură factorii relevanți pentru crearea unor comunități informate și bine documentate.

Transformarea globală a mediului educațional a devenit o anumită provocare pentru activitatea bibliotecilor universitare, deschizând perspective noi de implementare a ceea ce nu era posibil fără consolidarea poziției bibliotecii în comunitatea academică [1, p. 67].

În ultimele decenii, bibliotecile demonstrează din ce în ce mai mult valoarea personalului lor, a serviciilor și a existenței în general atât pentru fondatori, cât și pentru utilizatorii care și-au schimbat comportamentul informațional. Cheia succesului constă în flexibilitatea mediului intern de bibliotecă, precum și în capacitatea de a prezice, utiliza și gestiona modificările din mediul extern. Acest lucru depinde în mare măsură de faptul dacă biblioteca are o politică de marketing – o înțelegere atât a necesității sale, cât și a principiilor implementării sale.

Biblioteca își fundamentează activitatea sa pe folosirea în comun a ideilor și a resurselor, și pe colaborarea pentru a inova și a demonstra reziliență. Astfel, în raportul IFLA VIZIUNE GLOBALĂ au fost identificate 10 constatări cheie și 10 oportunități pentru acțiunile în comun în abordarea provocărilor pentru domeniul biblioteconomic:

- *Trebuie să apărăm libertatea intelectuală.* Accesul egal și liber la informație și cunoaștere depinde de libertatea de expresie. Este necesară o mai bună înțelegere a rolului bibliotecilor în asigurarea acesteia.
- *Trebuie să ne adaptăm rolurile tradiționale în era digitală.* Pentru a susține educația, alfabetizarea și lectura în mod semnificativ într-o eră digitală, bibliotecile trebuie să se adapteze continuu. Serviciile, colecțiile și practicile trebuie dezvoltate pentru a satisface așteptările utilizatorilor.
- *Trebuie să înțelegem nevoile comunității mai bine și să gândim serviciile pentru a crea un impact.* Extinderea influenței bibliotecii va servi la conectarea cu partenerii locali, antrenarea unor sectoare noi și insuficient deservite ale comunității noastre și crearea unui impact măsurabil asupra vieții oamenilor.
- *Trebuie să ținem pasul cu progresele tehnologice.* Este imperios necesar ca toate bibliotecile să dispună de instrumentele, infrastructura, finanțarea și competențele adecvate pentru a profita de oportunitățile oferite de inovațiile digitale.
- *Avem nevoie de susținători mai mulți și mai buni la toate nivelurile.* Trebuie să existe o înțelegere mai profundă a nevoii de susținere pentru ameliorarea percepțiilor și realizarea obiectivelor noastre.
- *Trebuie să ne asigurăm că părțile interesate înțeleg valoarea și impactul nostru.* Susținerea capacității bibliotecilor de a asigura valoare va sta la baza recunoașterii și sprijinului din partea factorilor de decizie.
- *Trebuie să dezvoltăm spiritul de colaborare.* Înțelegerea și abordarea barierelor reale și percepute în calea colaborării vor servi la stoparea unei tendințe de a lucra în izolare și la realizarea viziunii unui domeniu unificat al biblioteconomiei.
- *Trebuie să contestăm structurile și comportamentele actuale.* Depășirea modului pasiv de gândire și adoptarea inovațiilor și transformărilor ne vor permite să abordăm provocările din domeniul biblioteconomiei.
- *Trebuie să maximizăm accesul la moștenirea documentară mondială.* Ca domeniu unificat, trebuie să aplicăm practici și instrumente inovatoare, să împărtășim expertiza și resursele și să susținem soluțiile la provocările legale și financiare, pentru a permite accesul la operele pe care le protejăm.
- *Trebuie să oferim tinerilor profesioniști oportunități efective de a învăța, de a se perfecționa și de a conduce.* Capacitatea acestui domeniu de dezvoltare și conectare a tinerilor profesioniști trebuie să țină pasul cu cerințele în schimbare și să le permită acestora să devină lideri ai viitorului [12].

În aceste condiții, prioritățile de dezvoltare a Bibliotecii Științifice a ASEM răspund explicit tendinței de a acorda servicii de calitate superioară în conformitate cu scopul propus întru edificarea unei e-Europe, contribuind astfel la dezvoltarea atitudinii pozitive față de educație și cunoștințe [5, p. 11].

Într-o eră a tehnologiilor avansate și a unei rate sporite de penetrare a internetului, promovarea în mediul online reprezintă un instrument util pentru a ajunge rapid la publicul țintă și furnizarea informațiilor despre valoarea utilitară a serviciilor, destinația lor, condițiile de obținere și utilizare etc.

Scopul promovării poate fi descris cu ajutorul a trei verbe la infinitiv: *a comunica, a convinge și a concura*. Aceștia ar fi cei trei piloni importanți într-o activitate de marketing cât mai eficientă. Pentru a atinge acest nivel, ar trebui să răspundem la următoarele întrebări:

1. Cui se adresează biblioteca?
2. Care este publicul țintă?
3. Care le sunt dorințele și necesitățile?

4. De ce au solicitat serviciile bibliotecii noastre? [15, p. 62].

Sarcinile principale ale promovării serviciilor de bibliotecă sunt:

- formarea unei imagini de prestigiu despre bibliotecă în mediul populației, sponsorilor, reprezentanților administrației publice, organizațiilor nonguvernamentale etc.;
- informarea despre noile servicii propuse de bibliotecă; menținerea popularității serviciilor curente, convingerea beneficiarilor de utilitatea lor;
- informarea potențialilor utilizatori despre timpul, locul și condițiile prestării serviciilor;
- accentuarea atenției potențialilor beneficiari asupra particularităților specifice și utilității serviciilor prestate, asupra gratuității principalelor forme de servire și a prețurilor relativ mici la serviciile suplimentare [2, p. 134].

Pentru realizarea efectivă a promovării imaginii în mediul online Biblioteca Științifică a ASEM folosește propriile capacități prin următoarele instrumente:

- Site-ul Bibliotecii Științifice ASEM <https://lib.ase.md/>;
- Catalogul electronic PRIMO <http://primo.libuniv.md/>;
- Repozitoriul Instituțional IREK ASEM <https://irek.ase.md/xmlui/>;
- Platforme de instruire online: Moodle, Google MEET, ZOOM, platforma de instruire pentru bibliotecari PIBUS;
- Facebook <https://www.facebook.com/biblioteca.asem/>;
- Youtube <https://www.youtube.com/user/BibliotecaASEM>.

Pagina WEB

Unul din instrumentele de bază ale promovării bibliotecii este pagina web sau site-ul bibliotecii. Conform standardului SM ISO 11620:2011, *site-ul bibliotecii este un serviciu electronic ce are un domen (nume) unic pe Internet și se compune dintr-un ansamblu de pagini editate de bibliotecă, destinate pentru deschiderea accesului la serviciile și resursele bibliotecii* [11].

Pagina web este un „bun imobiliar” [15, p. 63] ce găzduiește tot ce înseamnă Biblioteca și reprezintă legătura dintre bibliotecă și utilizatorii ei, sub forma imaginii și textului. Reputația unui site bun include pe lângă informația despre resursele, serviciile și produsele și un design al interfeței, ce ar atrage creșterea vizibilității și a cererii pentru ceea ce se oferă și se reflectă în statisticile și rapoartele anuale.

Site-ului BS ASEM integrează catalogul electronic, repozitoriul instituțional, link-uri pentru acces la baze de date, expoziții informative și tematice, diverse tutoriale pentru utilizatori, serviciul *Întrebă bibliotecarul*, formularul online *Propuneri de achiziții*, precum și alte date, informații utile.



Fig. 1. Pagina WEB a BȘ a ASEM

În așa mod, odată intrat în circuitul global al informației, site-ul <https://lib.ase.md/> pune la dispoziție un volum cuprinzător de informații ce țin de activitatea culturală, editorială și informațională a BȘ ASEM.

Catalogul electronic PRIMO

Pentru informatizarea proceselor de bibliotecă se utilizează sistemul ALEPH și platforma PRIMO <http://primo.libuniv.md/>. Aceste două sisteme informatice asigură menținerea infrastructurii informaționale prin crearea catalogului unic partajat, căutarea și accesul la resursele informaționale pentru utilizatorii locali și la distanță. Au fost implementate în 2016 în cadrul proiectului TEMPUS „Servicii informaționale moderne pentru îmbunătățirea calității studiilor” („Modern Information Services for Improvement Study Quality (MISISQ)”) și oferă soluții de căutare și livrare a întregului spectru de publicații din bibliotecă concomitent, indiferent de tipul resurselor și amplasarea acestora, într-o singură interfață grafică pentru utilizator.

Avantajul cheie al platformei constă în faptul că sporește potențialul bibliotecilor de a oferi accesul simultan utilizatorilor dintr-un singur punct la o multitudine de resurse informaționale, adică oferă posibilități de căutare și regăsire a informației în diverse surse (cataloage, baze de date, depozite digitale etc.), în diverse instituții de informare (biblioteci, agenții, centre de informare, arhive) și diferite tipuri de resurse (atât documente pe suport fizic deținute de bibliotecă, cât și digitale, multimedia etc.). Platforma PRIMO permite atât integrarea resurselor instituționale deținute de bibliotecă, cât și a resurselor informaționale provenite din surse externe [8, p. 3].

Avantajele catalogului electronic sunt următoarele:

- este accesibil pentru toate tipurile și comunitățile de utilizatori fără limite de timp sau geografice și face posibilă regăsirea informației în cel mai scurt timp;
- este realizat în baza unor principii standardizate și ordonează informația automatizat;
- permite elaborarea unei singure înregistrări bibliografice (pentru toate punctele de acces);
- propune o multitudine de elemente de acces, cum ar fi titlul, autorul, editura, subiectul, termenii tezaur, cuvintele cheie, locul de publicare, anul de publicare, cota, clasificarea, numărul de inventar, ISBN etc. [8, p. 2].

La 01.01.2023 baza de date centrală a bibliotecii creată în sistemul ALEPH conținea **116191** de unități de înregistrare.

Repozitoriu instituțional

Repozitoriul instituțional IREK – AESM (Institutional Repository of Economic Knowledge) este depozitul digital disponibil pe pagina bibliotecii <https://irek.ase.md/xmlui/>.

Este o arhivă electronică a documentelor științifice, educaționale, de reglementare sau de altă natură, elaborate în orice subdiviziune ASEM, precum și de către angajații altor organizații, care au publicat materiale în publicațiile ASEM și au transmis entității ASEM dreptul de a le plasa pe Internet.

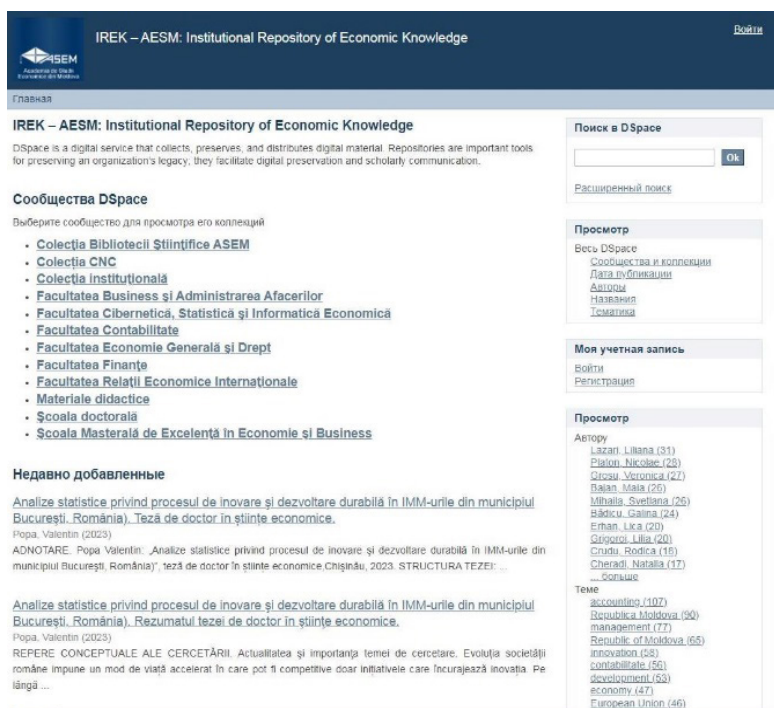


Fig. 2. Repozitoriul instituțional IREK – AESM

Repozitoriul este structurat în 12 comunități ce includ 44 colecții, reprezentând facultățile ASEM, Școala Doctorală, Școala Masterală de Excelență în Economie și Business, Biblioteca Științifică a ASEM, Colegiul Național de Comerț.

Tipuri de materiale se sunt incluse în Repozitoriu IREK – AESM:

1. publicații științifice ale cercetătorilor de la ASEM;
2. articole din Revistele științifice „Economică”, Revista Eastern European Journal of Regional Studies, Revista Center for Studies in European Integration Working Papers;
3. culegeri tematice;
4. materialele conferințelor;
5. bibliografii;
6. documente instituționale de reglementare;
7. materiale didactice.

Repozitoriul instituțional ASEM este înregistrat în Directoriul OpenDOAR și Registrul ROAR și ROARMAP.

Repozitoriul instituțional ASEM este în dezvoltare și cuprinde la 01.03.2023 **3385** de publicații, ale **1995** de autori.

Platforme de instruire online

Platformele de instruire online MOODLE, Google MEET și ZOOM, platforma de instruire a personalului din biblioteci PIBUS sunt instrumente excelente pentru instruire și formare continuă, dezvoltare personală și profesională. Se utilizează în procesul de predare pentru studenți și masteranzi a Cursului Cultura Informației, pentru instruirea bibliotecarilor, distribuirea materialelor pentru autoinstruire.

Platforma de instruire a personalului din biblioteci PIBUS a fost organizată în anul 2022 pentru instruire și schimb de experiență pentru bibliotecari din structurile infodocumentare din învățământul universitar, profesional tehnic și din sfera cercetării și inovării.

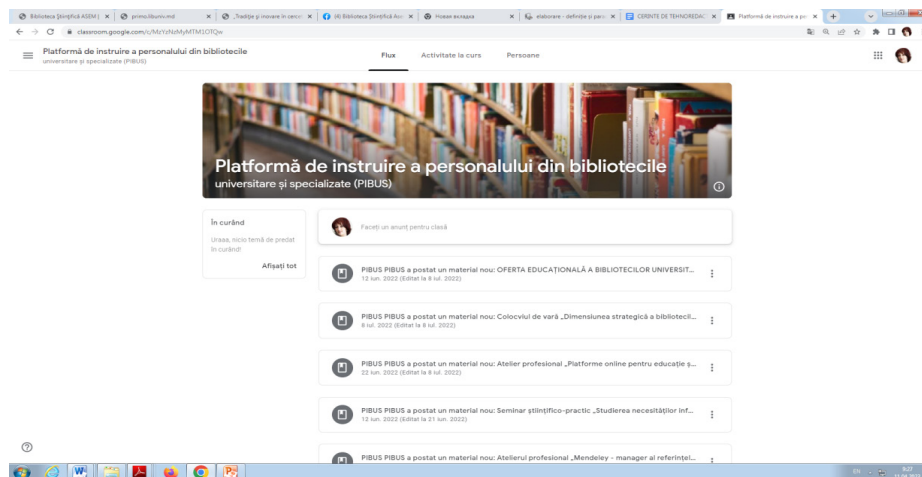


Fig. 3. Platforma de instruire a personalului din biblioteci PIBUS

Platforma este creată pe Google Classroom, fiind o aplicație comodă, cu o interfață prietenoasă și intuitivă, este o soluție eficientă în procesul de partajare și arhivare a materialelor de instruire a bibliotecarilor. Platforma este accesibilă, sigură, accesul fiind oferit pe contul Google printr-o parolă și poate fi accesată de pe telefon mobil sau computer. Aici sunt înserate și stocate materialele de instruire de la atelierele profesionale organizate de Biblioteca Științifică a ASEM, Biblioteca Științifică Medicală a Universității de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” și Biblioteca Republicană Științifică Agricolă a Universității de Stat Agrare de Stat din Moldova.

Blogurile și poșta electronică a BȘ ASEM constituie o formă uzuală prin care se realizează comunicarea online.

Blogul EIFL–OA Moldova <https://eifloamoldova.wordpress.com/> include informații despre programul Programul EIFL–OA Moldova din cadrul Consorțiului REM și promovează Accesul Deschis în Republica Moldova.

Blogul include o arhivă despre organizarea Săptămânii Accesului Deschis (Open Access Week) începând cu anul 2011, politici și strategii privind OA, informații și materiale inițiativelor internaționale privind Accesul Deschis și Știința Deschisă, materiale conferințelor și atelierelor profesionale, precum și alte informații și resurse utile despre Accesul Deschis.

Blogul proiectului „Modernizarea serviciilor bibliotecilor universitare din Moldova” <https://newinformationservices.wordpress.com/> include informații din cadrul proiectului „Modernizarea serviciilor bibliotecilor universitare din Republica Moldova”, derulat în perioada 2016-2019.

Blogul este o platformă optimă pentru informarea personalului din cele 18 biblioteci, participante la proiect, a partenerilor și finanțatorilor. Pe blog sunt disponibile informații privind training-urile și workshop-urile susținute de către experții, diseminarea informației privind activitatea în cadrul proiectului la conferințe internaționale, vizita de studiu în bibliotecile universitare din Norvegia, cercetările realizate, materiale informative și de instruire etc. Informația pe blog este disponibilă în două limbi – română și engleză.

Poșta electronică instituțională @ase.md este utilizată în procesul de comunicare între angajații BȘ ASEM și în scopul distribuirii informației pentru informarea comunității ASEM. În anul 2022 au fost transmise prin poșta electronică 964 de documente în format electronic.

În BȘ ASEM promovarea online a resurselor, produselor și serviciilor informaționale este realizată în rețelele sociale Facebook și YouTube, care reprezintă platforme eficiente de marketing.

Prin **rețele social media** biblioteca își promovează produsele și serviciile, atrage utilizatori noi, asigurând conexiunea rapidă dintre potențialul utilizator și „produse” printr-un click, în regim on-line și non-stop [2, p. 156]. Conținutul plasat pe rețele de socializare include:

- **Informație generală despre bibliotecă** (procedura de înscriere la bibliotecă, structura bibliotecii, accesul în sălile de lectură, programul de lucru, orele de funcționare, informația de contact, locația);
- **Anunțuri informative, comunicate** despre activitățile publice, manifestările științifice, evenimente sociale;
- **Promovarea publicațiilor** (publicații noi, donații de carte, proiectul „Cartea Săptămânii”, expoziții de carte, video omagiale);
- **Informație despre accesul la resurse informaționale** ale Bibliotecii ASEM (catalogul PRIMO, repozitoriul instituțional IREK ASEM, resurse electronice și baze de date);
- **Online Public Relations** (felicitări, interviuri, infografice, mesaje personalizate, studii de caz, conținut video) [10, p. 75].

Crearea de conținut de valoare în rețelele social media este mai mult decât simpla creare a unor conturi, care conțin informațiile de bază despre resursele și serviciile propuse utilizatorului. Pagina bibliotecii în rețelele de socializare, comparativ cu pagina oficială sau blogul are specificul său [16, p. 78].

Pentru a crea conținut ce are priză la public trebuie să ținem cont de următoarele aspecte:

- *Să cunoști care este publicul* la care vrei să ajungi. Nu poți să te adresezi publicului în general, pentru că nu te va asculta nimeni [17, p. 28];
- *Conținutul trebuie planificat* și adaptat la mesajul pe care vrei să îl transmiți segmentelor – țintă, pentru a obține o prezență online de succes [13, p.19];
- Atragerea de utilizatori noi presupune un *stil neformal de comunicare*, de „trand-ul” condiționat de mobilitatea spațiului informațional [14];
- Ca postările să iasă în evidență și să atragă atenția, trebuie luată în considerare *componenta vizuală*, trebuie să se investească în această privință prin grafic design, fotografie sau videografie [14]. În cazul nostru, de folos ne este platforma Canva. Acesta este un instrument popular pentru crearea designului grafic și conținutului vizual în general. Rezultatele sunt de o calitate profesională, iar platforma face procesul să fie ușor și creativ.

Analiza comparativă a datelor statistice pentru anii 2021-2022 relevă o dinamică în creștere privind numărul de postări, accesări și vizualizări pe pagina de Facebook a bibliotecii. Dacă în 2021 au fost efectuate 90 de postări, în 2022 numărul a crescut până la 200, accesări – 17043, utilizatori abonați – 873.

Postările cu cel mai înalt impact sunt:

- Felicitare video cu ocazia Zilei bibliotecarului din partea Eugeniei Feuraș, prof. hab., Directorul Școlii doctorale a ASEM (*impact*: 1100 vizualizări, 118 like-uri, 10 comentarii, 8 distribuiri);
- Video „Rezultatele Proiectului „Modernizarea serviciilor bibliotecilor universitare din Moldova” (2016-2019)” (*impact*: 809 vizualizări, 88 like-uri, 21 comentarii, 5 distribuiri);
- Felicitare video pentru Dna Olga Tabunșcic, conf. univ., dr., (*impact*: 441 vizualizări, 68 like-uri, 89 comentarii);
- Felicitare video din partea studenților cu ocazia Zilei bibliotecarului (*impact*: 272 vizualizări, 54 like-uri, 12 comentarii, 6 distribuiri).

Cele mai de succes exemple de instrumente și metode utilizate pentru promovarea produselor și serviciilor Bibliotecii Științifice a ASEM în mediul online sunt următoarele:

1. *Proiectul Cartea Săptămânii*, derulat în 2022, în scopul promovării publicațiilor profesorilor ASEM și achizițiilor de carte, popularizării cărților pe o anumită tematică (Figura 4).



Fig. 4. Exemple de publicații promovate în cadrul Proiectului Cartea Săptămânii

2. *Promovarea publicațiilor Uniunii Europene* de pe site-ul Oficiului de Publicații al Uniunii Europene: <https://op.europa.eu/en/web/general-publications/publications> pentru grupul țintă masteranzi și doctoranzi (Figura 5).



Fig. 5. Exemple de promovare a publicațiilor de pe site-ul Oficiului de Publicații al Uniunii Europene

3. *Elaborarea felicitărilor personalizate în format video* pentru profesorii ASEM. Video-ul conține informații privind activitatea profesională și didactică a profesorului omagiat, lucrările publicate, contribuția în domeniul cercetării științifice etc. Aceste felicitări au un impact major în comunitatea ASEM, adunând multe vizualizări și feed-back pozitiv din partea persoanelor omagiate. Această practică a fost preluată și de alte biblioteci (Figura 6).



Fig. 6. Exemple de felicitări personalizate în format video

4. Elaborarea anunșurilor, materialelor promoționale cu un design original și atractiv (Figura 7).



Fig. 7. Exemple de materiale promoționale

Concluzii:

Prin promovarea corespunzătoare instituțiile infodocumentare își pot crea o imagine favorabilă, pot provoca sau amplifica curiozitatea utilizatorilor pentru carte și informație, pentru instrumente și sisteme de căutare a informațiilor, precum și interesul pentru a studia și a se informa pentru diverse activități curriculare.

1. Misiunea principală a unei biblioteci este prestarea diverselor servicii informaționale și orientarea spre utilizatori;
2. BȘ ASEM s-a poziționat ca o instituție infodocumentară modernă, ce oferă servicii adaptate la cerințele utilizatorului;
3. Beneficiile promovării online pentru o bibliotecă sunt diverse, printre care: formarea unei imagini de prestigiu, informarea despre noile servicii propuse de bibliotecă, atragerea și înscrierea la bibliotecă a noilor utilizatori;
4. Pentru realizarea efectivă a promovării imaginii în mediul online, Biblioteca Științifică a ASEM folosește propriile capacități, utilizând diferite instrumente de promovare;
5. Pentru eficientizarea procesului de promovare este nevoie de a elabora un program anual de promovare a imaginii;
6. Pentru îmbunătățirea procesului de comunicare ne propunem să elaborăm o nouă versiune a site-ului Bibliotecii Științifice a ASEM.

BIBLIOGRAFIE

1. AMORȚITU, Angela. Aplicarea marketingului online în promovarea activității Bibliotecii Științifice a ASEM. In: *26th International Scientific Conference "Competitiveness and innovation in the knowledge economy": Book of abstracts, September 23-24, 2022*. Chișinău, ASEM, 2022, pp. 66-67. ISBN 978-9975-155-94-6.
2. BĂDIN, Andrei. *Marketing cultural: strategii de marketing în serviciile culturale*. București: Editura universitară, 2021. 223 p. ISBN 978-606-28-1285-0.
3. BELOSTECINIC, Grigore. *Istoria ASEM: 20 de ani de ascensiune*. Chișinău: ASEM, 2011. p. 439. ISBN 978-9975-75-570-2.
4. Biblioteca Științifică ASEM: *Raport de activitate în anul 2021*. [Resursă Electronică]. Chișinău, 2022. 86 p. Disponibil: https://pixbuilt.com/wp-content/uploads/2022/04/raportBIBLIOTECA_2021.pdf (vizitat 21.03.2023).
5. Biblioteca Științifică ASEM: *Raport de activitate în anul 2022*. Chișinău, 2023. 90 p.
6. BÎRSAN, Svetlana, CEPRAGA, Lucia. *Managementul comunicării organizaționale: suport de curs*. Chișinău: ASEM, 2022. 196 p. ISBN 978-9975-147-70-5.
7. CHERADI, Natalia. Biblioteca Științifică a ASEM – 30 de ani în sprijinul învățământului universitar economic. In: *Magazin bibliologic*. 2021, nr. 3-4, pp. 97-101. ISSN 1857-1476.

8. DOBREA, Olesia, LUPU, Viorica. Platforma Primo – o nouă oportunitate pentru bibliotecari și utilizatori. [Resursă Electronică]. In: *Magazin Bibliologic*, 2016, nr. 1-4, pp. 62-66. Disponibil: http://moldlis.bnrm.md/bitstream/handle/123456789/1233/Dobrea_Lupu_Platforma%20Primo.pdf?sequence=1&isAllowed=y (vizitat 17.03.2023).
9. GHEORGHÎȚA, Angela. Biblioteca universitară în mediul informațional: modalități și mijloace de promovare. [Resursă Electronică]. In: *Magazin Bibliologic*, 2021, nr. 1-2, pp. 70-66. Disponibil: <http://www.bnrm.md/files/publicatii/MB%201-2%202021.pdf> (vizitat 30.03.2023).
10. SMEDESCU, Dan Alexandru. Folosirea marketingului prin social media în învățământul superior. In: *Revista Română de Marketing*. 2014, nr. 1, pp. 72-81. ISSN 1824-2454.
11. *Standardul SM ISO 11620:2011 Informare și documentare Indicatori de performanță pentru biblioteci* (ISO 11620:2008, IDT). [Resursă Electronică]. Chișinău, 2009. Disponibil: http://www.bnrm.md/files/accesDedicat/SM_statistica_ISO2789.pdf (vizitat 03.04.2023).
12. *Viziune globală. Rezumatul raportului IFLA*. [Resursă Electronică]. Disponibil: <https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/files/assets/GVMultimedia/publications/gv-report-summary-ro.pdf> (vizitat 15.03.2023).
13. STREZA, Gabriela. Cele mai importante 5 tendințe din marketingul digital, în 2020. In: *Tribuna Economică*. 2020, nr. 7, pp. 19-20. ISSN 1018-1451.
14. ȚARANU, Felicia. *Ce trebuie să știi pentru a crea conținut pe rețelele de socializare*. [Resursă Electronică]. Disponibil: <https://felicitaranu.com/ce-trebuie-sa-stii-pentru-a-crea-continut-in-retelele-de-socializare/> (vizitat 04.04.2023).
15. UCRAINETȚ, Lilia, PALII, Gherda. Promovarea online a cărții: principii și strategii. [Resursă Electronică]. In: *Conferința științifică cu participare internațională „Tradiție și inovare în cercetarea științifică”, Ediția a X-a, 8 octombrie 2021*. Bălți, 2022, pp. 60-79. Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5742/1/Sectiunea_Biblioteconomie_ed_10.pdf (vizitat 23.03.2023).
16. КАТУЕВА, Я. В., БОРИМОВА, А. А., НОВОСЕЛОВА, А. Н., АШИХМИН, А. А. Библиотека Российской Академии Наук в социальных сетях. [Resursă Electronică]. In: *БИБЛИОСФЕРА*, 2018, № 4, с. 75–81. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/biblioteka-rossiyskoy-akademii-nauk-v-sotsialnyh-setyah/viewer> (vizitat 13.03.2023).
17. РЫХТОРОВА, А. Е. Применение маркетинговых технологий для повышения активности подписчиков библиотечных социальных сетей. [Resursă Electronică]. In: *МИРБИБЛИОТЕК*, 2021, №. 3, p. 25-34. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-marketingovyh-tehnologiy-dlya-povysheniya-aktivnosti-podpischikov-bibliotechnyh-sotsialnyh-setey/viewer> (vizitat 14.03.2023).

ATESTAREA
CA MODALITATE DE EVALUARE A PERFORMANȚEI A PERSONALULUI
ÎN BIBLIOTECI DIN REPUBLICA MOLDOVA. STUDIU DE CAZ

*Cabătut Tatiana, bibliotecar principal,
Biblioteca, Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport*

**CERTIFICATION AS A METHOD OF EVALUATING THE PERFORMANCE OF
STAFF IN LIBRARIES IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA. CASE STUDY**

*Cabătut Tatiana, Head librarian,
Library, State University of Physical Education and Sports,
ORCID:0009-0003-0292-387X
tatiana_cabatut@mail.ru*

CZU: 027:023.5

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p364-371

Abstract. This article reflects the importance of professional training in order to certify the qualification category (attestation) of specialized library staff. A well-designed personnel evaluation system performs a number of functions, which include influencing employee motivation, increasing productivity and quality of work, planning professional and career development, improving qualifications, making personnel decisions on remuneration, promotion and dismissal.

Keywords: attestation, performance evaluation, methods, specialized staff, library.

Introducere. Atestarea este o examinare a nivelului de calificare și profesionalism al personalului bibliotecii. Se efectuează la fiecare 3-5 ani pentru evaluarea competenței personalului [1,2].

În timpul atestării sunt verificate atât competențele profesionale, cât și cunoștințele de înaltă specialitate, precum și erudiția generală și abilitățile de comunicare ale persoanei atestate.

Ideea de atestare a bibliotecarilor se bazează pe următoarele prevederi:

- monitorizarea cu atenție a cunoștințelor și abilităților personalului și poziția pe care o ocupă;
- atestarea periodică este considerată un factor motivant pentru *menținerea unui nivel ridicat de calificare* a întregului personal al bibliotecii;
- se spune că evaluările nu doar sprijină profesionalismul angajaților, ci și *stimulează creșterea nivelului de cunoștințe*;
- atestarea este direcția principală privind formarea personalului și componenta principală a politicii personalului bibliotecii, care pune accent pe schimbări calitative și dezvoltare inovatoare. Aceasta este un instrument eficient care permite, pe baza unei evaluări a nivelului de cunoștințe, abilități teoretice și practice, calități relevante, o analiză detaliată a rezultatelor activității sale, să determine calitățile evaluatorului [1,2,3, 4].

Astfel, în centrul Comisiei de atestare se află ideile potrivite despre o evaluare obiectivă a profesionalismului și stimularea dobândirii unor noi cunoștințe și competențe [2, 3, 4].

Necesitatea atestării periodice a personalului bibliotecii este realizată conform *Regulamentului privind modul de conferire a categoriilor de calificare personalului de specialitate din biblioteci*, care a fost elaborat în conformitate cu Legea nr. 160 /2017 cu privire la biblioteci, art. 125 din Codul educației al Republicii Moldova nr. 157 /2014, Legea nr. 270 /2018 privind sistemul unitar de salarizare în sectorul bugetar [3, 4].

Pentru a atinge scopul cercetării, a fost utilizată metoda cercetării cantitative directe folosind un chestionar. **Metodele utilizate au inclus** analiza cantitativă, care vizează obținerea datelor statistice, procentuale și analiza calitativă, bazată nu atât pe calcule, cât pe interpretarea diferitelor tipuri de conținut. Chestionarul a inclus 11 întrebări structurate, închise, deschise, mixte, având ca scop colectarea informației dorite. Cercetarea s-a realizat pe un eșantion de 56 respondenți, ce include personalul de specialitate din biblioteci universitare (16,7%) și publice (83,3%) cu profilul socio-demografic al respondenților prezentat în Tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Profilul socio-demografic al respondenților

VARIABILA	GRUP	%
<i>Vechimea de muncă în bibliotecă</i>	1-2 ani	16,3%
	2-5 ani	8,3%
	6-10 ani	16,7%
	11-15 ani	0%
	16-20 ani	8,3%
	Peste 20 ani	50%
<i>Studii</i>	medii	8,3%
	medii de specialitate	8,3%
	superioare	25%
	superioare de specialitate	50%
<i>Vârsta</i>	până la 30 ani	14,3%
	31-50 ani	28,6%
	peste 50 ani	57,1%
<i>Categoria de calificare</i>	superioară	33,3
	categoria I	33,3
	categoria II	8,3%
	fără categorie	25%

Rezultatele cercetării. Personalul de specialitate din biblioteci universitare și publice au manifestat o atitudine pozitivă față de cercetarea întreprinsă, fapt care a sporit încrederea în reprezentativitatea rezultatelor obținute. În baza acestei cercetări sunt reflectate rezultatele asupra viziunilor în ceea ce privește importanța pregătirii profesionale în vederea certificării categoriei de calificare (atestare) a personalului de specialitate din biblioteci. În continuare, vom prezenta principalele rezultate cantitative ce derivă din chestionarul propus.

Q 1. În opinia Dvs., sunteți suficient de calificat în domeniu?

Scopul acestei întrebări a fost să determinăm dacă personalul de specialitate poate să-și autoevalueze calificarea în domeniu, obținând următoarele răspunsuri: „da” au răspuns – 61,5% de respondenți, „nu” – 23,1% și indeciși au fost –15,4% din respondenți.

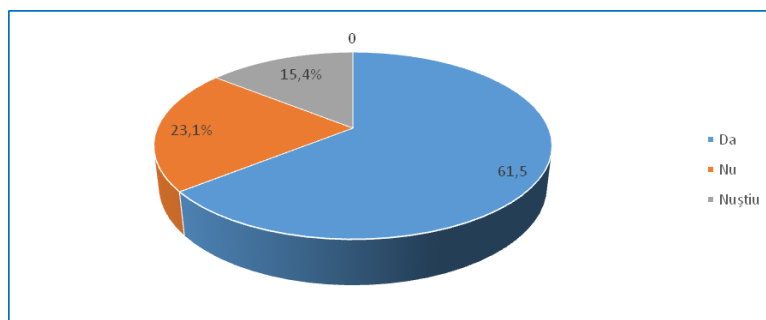


Fig. 3.1. Opiniile privind nivelul de calificare în domeniu

Cei mai mulți participanți consideră că sunt competenți, cei ce au răspuns nu și nu știu, au necesitatea de a ridica, a dezvolta calificarea și nivelul competențelor profesionale.

Q 2. Competențele pe care trebuie să le posede bibliotecarul sec. XXI?

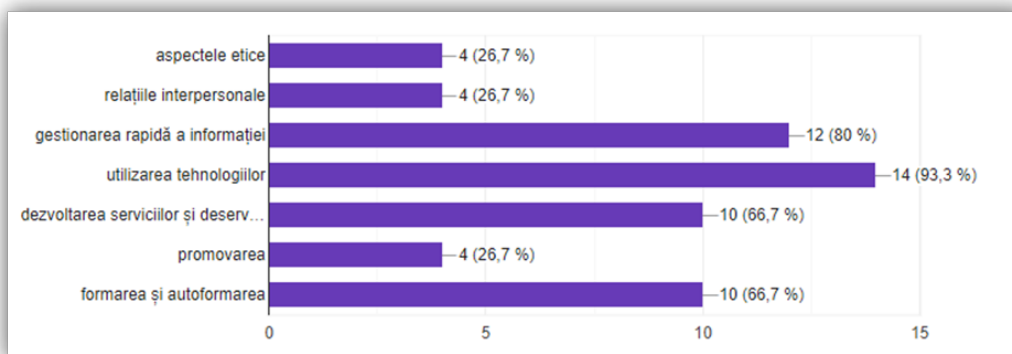


Fig. 3.2. Opiniile privind competențele actuale a bibliotecarului

Odată cu dezvoltarea tehnologiilor informaționale, activitatea bibliotecilor necesită și competențe corespunzătoare în utilizarea acestora. Răspunsurile respondenților s-au repartizat astfel: un bibliotecar trebuie, în primul rând, să poată utiliza tehnologiile informaționale -93,3%, să gestioneze rapid informațiile – 80%, dezvoltarea serviciilor și deservirea utilizatorilor, formarea și autoformarea – 66,7%, aspectele etice, promovarea și relațiile interpersonale – 26,7%.

Q. 3 Cum considerați: un bibliotecar are nevoie de formare profesională în domeniul biblioteconomic?

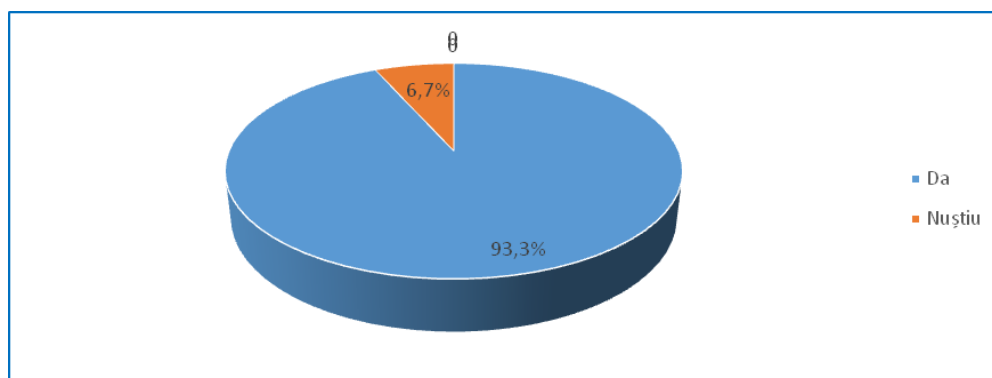


Fig. 3.3. Opiniile privind nevoia de formare profesională

În urma acestei întrebări au fost colectate următoarele răspunsuri: consideră că trebuie să aibă formare profesională – 93,3% de respondenți, nu știu s-au expus – 6,7% și niciun respondent nu a menționat că nu este nevoie de formare profesională. După cum observăm, majoritatea respondenților sunt de părere că este nevoie de formare profesională de bibliotecă.

Formarea profesională a bibliotecarului este o problemă actuală, determinată de schimbările generate în ultimii ani, în domeniul biblioteconomiei și științei informării.

Q 4. Cunoașteți care sunt Centrele de formare profesională continuă în domeniu?

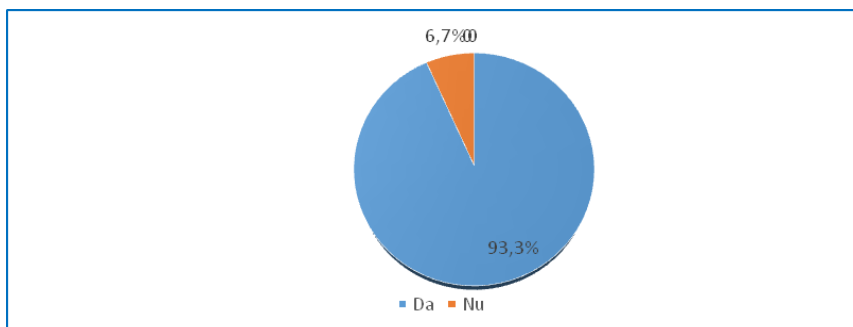


Fig. 3.4. Opinii privind cunoașterea Centrelor de formare profesională

Această întrebare a avut scopul de a determina dacă personalul de specialitate cunoaște Centrele de formare profesională, la care am obținut următoarele răspunsuri: cunosc centrele de formare profesională – 93,3%, nu cunosc – 6.7% din respondenți. Este îmbucurător faptul că marea majoritate din personalul de specialitate cunoaște aceste centre de formare profesională.

Pentru menținerea nivelului înalt al competențelor profesionale este actualizarea permanentă a pregătirii profesionale.

Q 5. Dacă cunoașteți, enumerați maxim 3.

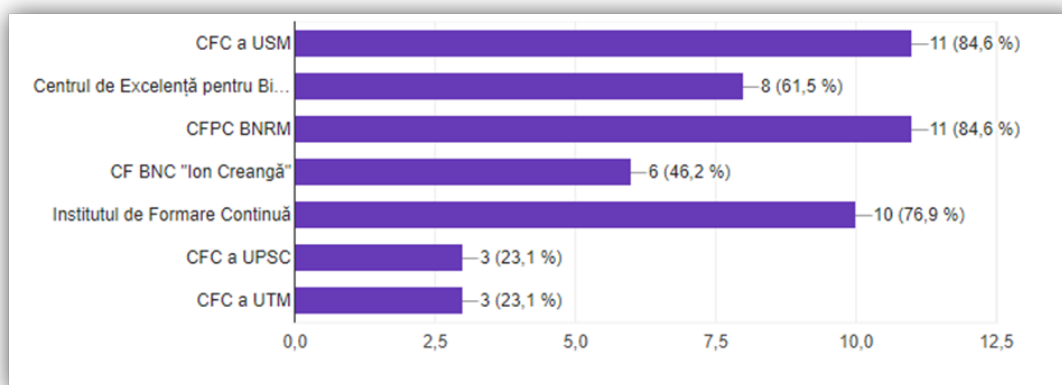


Fig.3.5. Identificarea Centrelor de formare

Pentru a urma programe de formare continuă, sunt solicitate diverse centre. Potrivit respondenților, cele mai cunoscute sunt: CFC a USM și CFPC a BNRM – 86,4%, după care urmează Centrul de Excelență pentru Bibliotecari (BM B.P. Hasdeu) – 61,5%, CF BNC „Ion Creangă” – 46,2%, fiind urmată de CFC a UPSC și CFC a UTM – 23,1%. După analiza comparată a Centrelor de formare profesională am concluziona că pentru majoritatea bibliotecarilor respondenții sunt cele mai cunoscute CFC a USM și CFC a BNRM. La compartimentul „altele” au fost menționate și alte centre de formare, cum ar fi:

- Centrele raionale de Formare Continuă;
- Centrul Biblioteconomic Teritorial Bălți;
- Centrul Biblioteconomic Departamental;
- Biblioteca Științifică USARB;
- Centrele Metodologice Regionale/raționale;

Q 6. La câte programe de formare continuă ați participat în ultimii 5 ani?

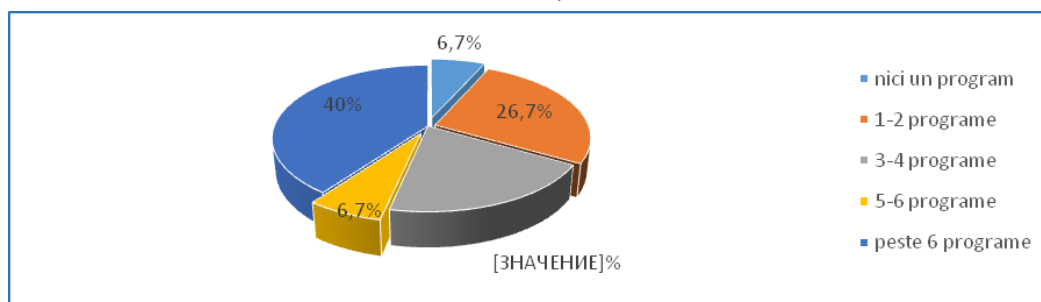


Fig. 3.6. Identificarea nr. de programe de formare urmate pe parcursul a 5 ani

Rezultatele la această întrebare au evidențiat că doar (6,7%) din respondenți nu au urmat niciun curs de formare profesională pe parcursul a cinci ani. Ceea ce am putea presupune că sunt bibliotecarii din categoria fără studii biblioteconomice și fără categorie de calificare. În rest, 40% din respondenți au peste șase programe, 26,7% – 3-4 programe, 20% – 3-4 programe și – 6,7% din repondenți au 5-6 programe de formare profesională.

Q 7. Este important pentru Dvs. obținerea categoriei de calificare?

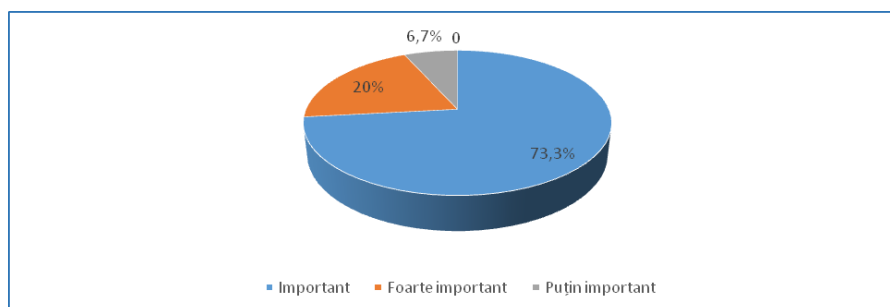


Fig. 3.7. Importanța obținerii categoriei de calificare

Odată cu schimbările din domeniu și necesitatea formării profesionale continue a personalului bibliotecar conștientizează importanța obținerii unei categorii de calificare – (73,3%), pentru – (20%) din bibliotecari este foarte important, pentru – (6,7%) este puțin important.

Q 8. Obținerea unei categorii de calificare este obligatorie?

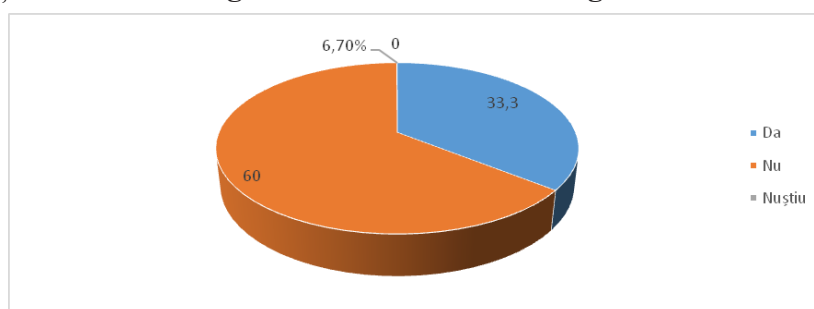


Fig. 3.8. Opiniile privind obligațiunea unei categorii de calificare

Din rezultatele obținute la această întrebare constatăm că personalul de specialitate își cunoaște drepturile, obligațiunile și a răspuns în felul următor: că nu e obligatorie categoria de calificare – 60%, e obligatorie – 6,7% și – 3,3% din respondenți au răspuns că nu știu.

Atestarea personalului de specialitate din biblioteci nu este obligatorie, ci la dorință. Confirmarea categoriei de calificare devine obligatorie atunci când persoana deține deja o categorie de calificare.

Q 8. Sunteți de acord cu criteriile de evaluare și autoevaluare pentru obținerea categoriei de calificare?

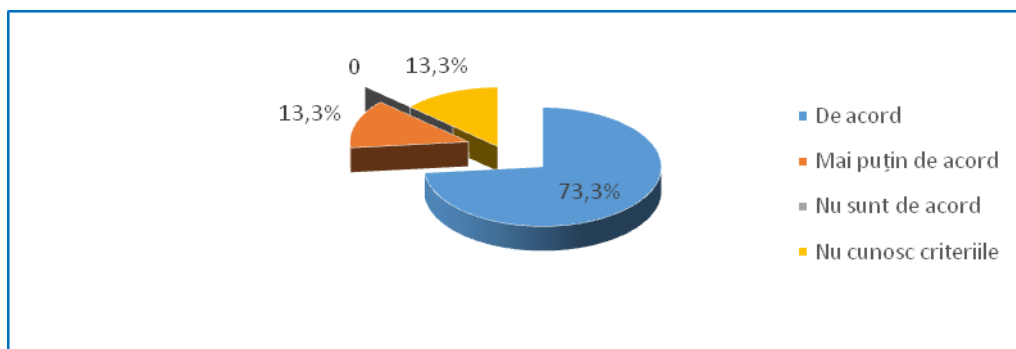


Fig. 3.9. Opiniile privind acordul cu criteriile de evaluare

Din respondenții chestionați – 73,3% sunt de acord cu criteriile de evaluare și autoevaluare, 13,3% – au fost mai puțin de acord, având fiecare părerea lor vizavi de criteriile de evaluare, 13,3% – nu cunosc criteriile de evaluare. Am putea presupune că respondenții care nu cunosc criteriile ar putea fi din cei care nu au studii în domeniu sau nu au nicio categorie de calificare. Nu a fost de acord - nu avem niciun respondent.

Q 9. Întâmpinați dificultăți la aplicarea dosarului pentru obținerea categoriei de calificare?

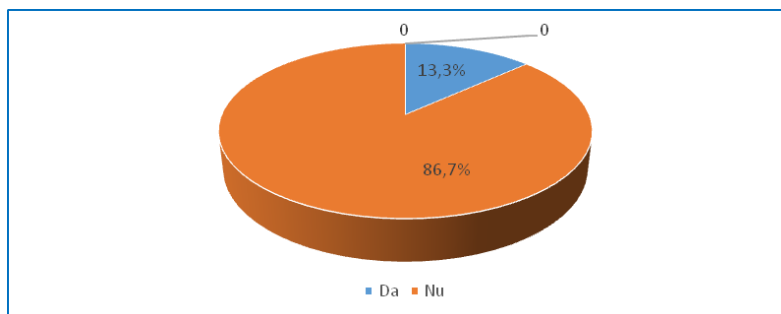


Fig. 3.10. Opinii de dificultăți în aplicarea dosarului pentru obținerea categoriei de calificare

Majoritatea participanților la sondaj a menționat că nu întâmpină dificultăți în aplicarea dosarului pentru obținerea categoriei de calificare – 86,7%, deoarece participă la instruirile profesionale și poate aplica în practică cele învățate, iar 13,3% întâmpină dificultăți, considerând că bibliotecarul de azi nu are necesitate de categoria de calificare.

Q 10. Dacă întâmpinați, enumerați principalele dificultăți.

La această întrebare deschisă nu s-a expus majoritatea respondenților, dar am obținut următoarele răspunsuri:

Tabelul 1.2. Enumerarea dificultăților

Dificultăți
Lipsa de timp
Lipsa de motivație
Multa informație, greu de găsit...

Q. 11. Ce ați modifica în criteriile de evaluare?

Privind modificarea criteriilor de evaluare, respondenții au menționat următoarele doleanțe/modificări:

- Aș simplifica criteriile.
- Punctajul total la categorii.
- Mai multe întruniri și recomandări pentru fișa de autoevaluare.
- După vârsta de pensionare să rămână categoria deținută fără a fi necesar de a mai confirma.
- Nimic nu aș schimba
- Compartimentul *Activitatea profesională*, punctul 1.8, pentru că se repetă într-o măsură oarecare în compartimentul *Formare profesională continuă*.

În urma rezultatelor Studiului ATESTAREA ca modalitate de evaluare a performanței a bibliotecarilor din Republica Moldova, au fost deduse următoarele constatări:

1. Marea majoritate a personalului de specialitate are vechime în muncă peste 20 ani (50%), studii superioare de specialitate (50%), cu categoria superioară și categoria I de calificare (33,3%), 40% - cu participarea la peste 6 programe de formare profesională.
2. Autoevaluându-și calificarea, cei mai mulți respondenți (64,3%) consideră că sunt calificați, iar (21,4%) din respondenți consideră că nu sunt suficient de calificați în domeniu (14,3) - sunt indeciși. Deci, există necesitatea de a ridica nivelul de calificare.
3. Potrivit datelor obținute, 93,3% din respondenți consideră că este nevoie de formarea profesională în domeniul biblioteconomic. Doar 6,7% din bibliotecari consideră că nu este nevoie de formare profesională.
4. Majoritatea respondenților afirmă că un bibliotecar din sec. XXI trebuie să poată utiliza tehnologiile informaționale (93,3%), să gestioneze la timp informațiile (80%).
5. Odată cu schimbările din domeniu și necesitatea formării profesionale continue, a personalului bibliotecar, conștientizează importanța obținerii unei categorii de calificare 73,3%, pentru 20% din bibliotecari este foarte important, pentru 6,7% este puțin important.
6. Dificultățile cu care se confruntă personalul de specialitate (13,3%) în procesul de atestare sunt: lipsa de timp, nu sunt suficient de motivați, multe criterii de evaluare etc. 86,7% nu întâmpină dificultăți. Este muncă dificilă, care necesită o sistematizare suplimentară a cunoștințelor existente, pregătirea unui număr de documente etc. Cu toate acestea, atestarea realizată în conformitate cu prevederile regulamentului este o oportunitate de a obține o promovare și stimulare financiară corespunzătoare calificărilor, experienței și forțelor investite în munca de zi cu zi.
7. Dat fiind faptul că majoritatea respondenților sunt de acord cu criteriile de evaluare (73,3%), pentru a evita unele dificultăți cu care se confruntă alți respondenți (13,3%), s-au propus câteva modificări în criteriile de evaluare cum ar fi: simplificarea criteriilor de evaluare; scăderea punctajului total pentru fiecare categorie; mai multe întruniri și recomandări pentru fișa de autoevaluare; după vârsta de pensionare să rămână categoria deținută fără a fi necesar de a mai confirma etc.

În concluzie, aș putea afirma că rezultatele obținute în urma acestui sondaj au fost într-o oarecare proporție pe măsura așteptărilor mele. Personalul bibliotecar conștientizează importanța obținerii unei categorii de calificare odată cu schimbările din domeniu și necesitatea formării profesionale continue. Dificultățile cu care se confruntă personalul bibliotecarilor în procesul de atestare este adesea o perioadă interesantă, dificilă, care necesită o sistematizare suplimentară a cunoștințelor existente, pregătirea unui număr de documente etc. Cu toate acestea, atestarea efectuată și promovată, în conformitate cu reglementările, toate normele și regulile, este o oportunitate de a obține o promovare, corespunzătoare calificărilor, experienței și forțelor investite în munca de zi cu zi, iar bibliotecarul nu ar trebui să neglijeze această oportunitate.

BIBLIOGRAFIE

1. CORGHENCI, L. “Evaluarea personalului de specialitate din biblioteci prin prisma indicatorilor de performanță”. *Magazin bibliologic* (1-2): 87-92, 2018.
2. LEGEA cu privire la biblioteci nr.160 din 20.07.2017. Disponibil: <http://www.bnrm.md/files/accesDedicat/Lege-cu-privire-la-biblioteci.pdf> .
3. REGULAMENTUL privind modul de conferire a categoriilor de calificare personalului de specialitate din biblioteci. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=121792&lang=ro .
4. ȚURCAN, N. Ghid practic pentru aplicarea Regulamentului privind modul de conferire a categoriilor de calificare personalului de specialitate din biblioteci, Chișinău, BNRM, 2020.

ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII BIBLIOTECII UNIVERSITARE DIN PERSPECTIVA STRATEGIILOR DE DEZVOLTARE NAȚIONALĂ ȘI INTERNAȚIONALĂ ÎN DOMENIUL CERCETĂRII ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

*Elizaveta Globa, bibliotecar principal,
Biblioteca Științifică, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

ORGANISATION OF THE UNIVERSITY LIBRARY ACTIVITY FROM THE PERSPECTIVE OF NATIONAL AND INTERNATIONAL DEVELOPMENT STRATEGIES IN THE FIELD OF RESEARCH AND EDUCATION

*Elizaveta Globa, Head librarian,
Scientific Library, “Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID:0009-0005-2378-2214
elizavetagloba@yahoo.com*

CZU: 027.7:021

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p372-376

Abstract. The Article briefly presents the activity organization of the university library oriented toward the implementation of the goals from the perspective of the Development Strategies for the process of education, research and continuous training process, the vital role between user and information: combining traditional services with electronic ones; tools and access ways based on the new technologies. The article reflects the culture and personal development. The changes in the common model of reading; reader preferences from print to electronic and online sources.

Keywords: development strategy, education, research, continuous training, traditional and electronic services, tools, technologies.

Ce doresc să găsesc la bibliotecă? Care sunt așteptările mele? Ce m-ar putea determina să revin mereu în acest spațiu? Cum mi-ar plăcea să fiu abordat? Care sunt interesele mele actuale și care sunt interesele de perspectivă cu privire la serviciile bibliotecii? Toate răspunsurile la Biblioteca este o instituție ce nu se izolează de lumea schimbărilor, alinierea la tendințele moderne fiind un deziderat în organizarea activității sale. Bibliotecarii sunt încadrați într-o competiție permanentă cu utilizatorii săi, și nu numai, astfel, fiind concentrați pe activități ce le pot aduce doar avantaje.

Organizarea activității bibliotecii universitare este extrem de complexă și dinamică, implicând abordări noi din perspectiva mijloacelor și metodelor de realizare prin accesul bazat pe noile tehnologii. Obiectivul primordial este promovarea lecturii prin toate mijloacele, inclusiv prin intermediul Internetului, și schimbarea managementului bibliotecii. Totodată, generează răspunsuri la întrebările utilizatorilor: aceste întrebări trebuie să genereze satisfacție. Utilizatorul vine la bibliotecă cu anumite scopuri: de a găsi informații la o anumită temă, de a împrumuta o carte, de a studia, de a consulta presa, de a se informa despre activitățile culturale ale bibliotecii și nu numai. Bibliotecarii au menirea de a le satisface oricare interes.

Bibliotecile nu pot rămâne în afara timpului și locului, ele își proiectează organizarea unui șir de activități pentru utilizator, care au drept scop îmbogățirea cunoștințelor pe care le posedă într-un anumit domeniu, pentru a da dovadă de o cultură profesională avansată, astfel, oferindu-le posibilitatea de a-și manifesta pe larg creativitatea atât în domeniul educației, cât și în cel științific. Acest scop este prevăzut din perspectiva:

- Strategiei Naționale de dezvoltare „Moldova Europeană 2030” (nr. 315, 17.11. 2022);
- Strategiei de Dezvoltare „Educația 2030” (aprobată 7 martie 2023);
- Strategiei de Dezvoltare a Bibliotecii Științifice a UPSC (2017-2022);
- Legii cu privire la Biblioteci (nr.160, 20. 07. 2017);
- Codului Educației al Republicii Moldova (nr.152, 17. 07. 2014);
- Codului cu privire la Știință și Inovare (nr. 259, 15.07. 2004).

În rezultatul implementării acestor documente de importanță majoră pentru dezvoltarea domeniului educațional și al științei, Biblioteca Universitară recunoaște importanța cercetărilor științifice în vederea organizării și desfășurării procesului științific, oferind utilizatorului servicii informaționale de înaltă calitate.

Fiind responsabilă de asigurarea accesului liber la resursele digitale, diseminarea informației referative, asistența metodologică și de instruire, biblioteca își organizează activitățile astfel ca frecvența vizitelor să nu fie redusă, să nu se ateste fluctuații majore a numărului de cititori ce optează pentru modelul popular de lectură, prin migrarea preferințelor de la sursele tipărite la cele electronice și online.

Direcțiile prioritare incluse în cele 10 obiective ale Strategiei Naționale de dezvoltare „Moldova Europeană 2030” vor contribui la realizarea obiectivelor orientate spre organizarea activității bibliotecii universitare. Vom aborda direcția Cultură și Politici Culturale [10, p.32], care prevede implementarea următoarelor ținte strategice:

- documentarea, unificarea și digitalizarea fondului de carte din bibliotecile publice;
- regândirea modelului organizațional, avansarea rolului de integrator comunitar al bibliotecilor publice;
- stabilirea unui mecanism național de finanțare a procesului de restaurare și punere în valoare a patrimoniului cultural;
- crearea și consolidarea unui sistem de educație, formare, cercetare și inovare;
- încurajarea inițiativelor de reabilitare a patrimoniului venite din partea comunităților și autorităților locale;
- dezvoltarea calitativă a forței de muncă și a programelor educaționale;
- integrarea sectoarelor culturale și creative în politicile de dezvoltare rurală și urbană și în rutele turistice naționale.

Direcția Cultură și Politici Culturale prevede și implementarea următoarelor ținte specifice:

- asigurarea accesului echitabil al tuturor prestatorilor de servicii culturale la locurile și spațiile publice;
- colaborarea sectoarelor cultural și creativ cu mediul științific în scopul implementării rezultatelor științifice în domeniu și în vederea promovării acestora;
- stabilirea rolului și relevanței continue a bibliotecilor universitare;
- dezvoltarea noilor resurse și servicii adresate nevoilor și așteptărilor în evoluție ale utilizatorilor bibliotecii etc.

Implementarea acestor direcții este necesară schimbărilor de paradigmă în cercetare și managementului în învățământul superior. Din acest considerent, este nevoie de creșterea eficienței în prestarea serviciilor de bibliotecă prin oferirea mijloacelor de căutare a informației care contribuie la dezvoltarea intelectuală a utilizatorului.

Percepția asupra organizării activității bibliotecii universitare evoluează treptat. Aceasta are un efect asupra obiectivelor trasate de bibliotecă, fiind privită ca o realitate ce trebuie fructificată în mediul instituțional. Respectiv, biblioteca trebuie să echilibreze nevoia de a oferi noi facilități, continuând să ofere serviciile de bază anticipând nevoile utilizatorului legate de noile tehnologii, de alte schimbări de paradigmă în învățare, predare și cercetare.

În acest context, noi perspective în procesul de organizare a activității bibliotecii universitare ne sunt propuse prin intermediul *Strategiei de Dezvoltare Educația 2030*. Aceasta reprezintă actul normativ ce abordează realizarea activităților de bibliotecă prin *Valorificarea tehnologiilor informaționale moderne* [20, obiectivul 6].

Procesul se explică prin faptul că pentru un management calitativ este necesară o îmbunătățire a funcționalității bibliotecii prin implementarea eficientă a tehnologiilor digitale.

Strategia de dezvoltare „Educația 2030” prevede o serie de acțiuni ce ar permite creșterea performanțelor în activitatea bibliotecii în baza tehnologiilor digitale. În acest sens, vor fi create noi contexte și medii favorabile prin:

- interconexiunea tehnologiilor informaționale cu baze de date;
- asigurarea bibliotecilor universitare cu echipament și produse de program, dar și cu tehnologii informaționale și comunicaționale;
- formarea profesională a specialiștilor din bibliotecă din perspectiva utilizării eficiente a instrumentelor digitale;
- implementarea informației dobândite pentru noi perspective;
- valorificarea potențialului tehnologiilor/instrumentelor digitale privind calitatea în prestarea serviciilor informaționale.

Referire vom face și la Strategia de Dezvoltare a Bibliotecii Științifice a UPSC (2017-2022), care identifică obiectivele ce pun accentul pe *calitatea și inovarea serviciilor informaționale* și propun *utilizarea eficientă a resurselor* ca o acțiune în dezvoltarea procesului de educație, cercetare și instruire continuă [19], scopul fiind:

- calitatea în dezvoltarea serviciilor informaționale, manageriale și funcționale pentru satisfacerea cerințelor utilizatorilor;
- accesul la informație pe diferite tipuri de suporturi și, respectiv, diversificarea serviciilor prin utilizarea mijloacelor tradiționale și electronice;
- oportunitățile în pregătirea profesională, cercetare, formare continuă a specialiștilor din bibliotecă, a cadrelor didactice universitare;
- accesul deschis la rezultatele cercetării naționale și internaționale;
- dezvoltarea competențelor profesionale a bibliotecarilor din perspectiva dezvoltării ofertei informaționale;
- dezvoltarea relațiilor între bibliotecile academice și de cercetare la nivel național și internațional;
- activitățile de instruire ce presupun interacțiunea permanentă cu informația digitală.

Abordarea acestor obiective implică mai multe avantaje și caracteristici pozitive în organizarea activității bibliotecii universitare, cum ar fi:

- diversificarea strategiilor de dezvoltare informațională pentru a progresa în viitor;
- contribuția bibliotecii la îmbunătățirea proceselor de asigurare informațională a activității didactice, cercetare și instruire;
- achiziționarea conceptelor și cunoștințelor privind știința informării;
- creșterea motivației și dorinței utilizatorilor de a se documenta din diverse surse, de a utiliza tehnologiile informaționale pentru dezvoltarea cunoștințelor digitale.

Evoluția proceselor de organizare a activității bibliotecii, care derivă din obiectivele trasate în *Strategia de Dezvoltare a Bibliotecii Științifice a UPSC (2017-2022)*, poate satisface conceptul de „bibliotecă informațională”, percepută de comunitatea universitară ca o bibliotecă modernă cu servicii de calitate, care ar contribui continuu în dezvoltarea procesului de studii, cercetare, instruire continuă.

Una dintre tendințele cele mai importante pentru dezvoltarea bibliotecii universitare este *cooperarea* cu bibliotecile universitare, naționale, internaționale, academice. Aceste tendințe

vor oferi multiple perspective în extinderea virtuală a bibliotecilor, portaluri de cunoaștere a cercetărilor comune. De asemenea, vor avea un impact semnificativ asupra cerințelor de cunoaștere în biblioteconomie și știința informării. Atunci când bibliotecile colaborează, oricare probleme pot fi rezolvate prin transfer de cunoștințe și prin eforturi comune.

Obiectivul-cheie, *învățarea pe tot parcursul vieții*, abordat în *Strategiile de Dezvoltare*, se referă nu numai la școală, ci și la bibliotecă și mediul din afara ei, nu numai la o anumită perioadă a existenței noastre (copilărie și tinerețe), ci și la tot parcursul vieții. Pentru atingerea acestui obiectiv Biblioteca universitară propune următoarele direcții strategice de acțiune:

- dobândirea unor cunoștințe, atitudini și comportamente, necesare și utile pentru formarea personalității utilizatorului, pentru adaptarea lui la cerințele vieții sociale;
- dezvoltarea unor activități de instruire, de formare continuă a bibliotecarilor și utilizatorilor pentru a se adapta dinamicii profesiunilor, solicitărilor diverse și în permanentă schimbare ale vieții;
- achiziționarea și practicarea unor noi metodologii, noi percepții, noi atitudini și noi valori necesare pentru a trăi într-o lume în continuă schimbare;
- extinderea și consolidarea procesului de validare a competențelor profesionale dobândite de către utilizatori pe cale nonformală și informală din perspectiva asigurării integrării acestora pe piața muncii;
- valorificarea surselor de educație informală (mass media, asociații profesionale, pe interese) în vederea dezvoltării utilizatorilor;
- învățarea utilizatorilor din perspectiva formării competențelor digitale și a valorificării tehnologiilor informaționale.

Pentru a face față provocărilor sociale, Biblioteca universitară trebuie să dezvolte aptitudini necesare oricărui beneficiar pentru ca acesta să poată activa într-o societate din ce în ce mai informatizată, care presupune instruirea pe întreg parcursul vieții. Să elaboreze suporturi necesare pentru instruirea beneficiarilor aflați în proces de căutare, regăsire și valorificare a informației.

Fiind conștienți de faptul că anume calitatea activității bibliotecii universitare ar fi determinată de calitatea serviciilor prestate utilizatorilor, vom menționa următoarele: calitatea nu trebuie să fie produsă și definită chiar de bibliotecă, prestatorul de servicii, ci de beneficiarii săi. Beneficiarii necesită a fi informați în mod constant. Satisfacția lor trebuie să fie un motiv permanent de preocupare pentru a valorifica resursele informaționale-cheie propuse de bibliotecă.

Doar o bibliotecă bine organizată, cu baze documentare variate, valorificate intens, o bibliotecă care asigură accesul operativ la sursele documentare, ar putea genera studii de calitate.

BIBLIOGRAFIE

1. Codul Educației al Republicii Moldova, nr.152 din 17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2014, nr. 319-324, pp. 17 –52.
2. Hotărâre cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a culturii „CULTURA 2020” și a Planului de acțiuni privind implementarea acesteia: nr. 271 din 9.04.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2014, nr. 92-98, pp. 78 – 105.
3. Hotărâre pentru aprobarea Regulamentului privind serviciile prestate de bibliotecile publice: nr.24 din 22.01.2020. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2020, nr.36-3, pp. 60 – 65.
4. LEGE cu privire la biblioteci: nr. 160 din 20.07.2017. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2017, nr. 301-315, pp. 141 –147.
5. Lege pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova Europeană 2030: nr. 271 din 9.04.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2022, nr.409-410, pp. 5 – 46.
6. ORDIN pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a bibliotecilor publice: nr.186 din 26.02.2019. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2019, nr.167-170, pp. 47 –53.

7. Ane LANDOY,A.; Silvia GHINCULOV; Angela REPANOVICI. INTERNATIONAL TRENDS IN ACADEMIC LIBRARY DEVELOPMENT. Chișinău: Cartdidact, 2019.
8. CORGHENCI, L. *Bibliotecarul și Biblioteca: aspecte ale eficienței profesionale*. Chișinău: Epigraf, 2009. 112 p. ISBN 978-9975-947-83-1.
9. Lumina slovei scrise. Vol. VII. Red. coord. A. SÎRGHIE. Sibiu: ALMA MATER, 2009. 344 p. ISSN 1844-7368.
10. LUPU, V. *Organizarea și funcționarea bibliotecii ca sistem tehnologic*. Red. șt. N. ȚURCAN. Chișinău: Print-Caro, 2016. 100 p. ISBN 978-9975-56-326-0.
11. PALOȘ, R.; SAVA, S.; UNGUREANU, D. *Educația adulților: Baze teoretice și repere practice*. Iași: Polirom, 2007. 342 p. ISBN 978-973-46-0673-3.
12. ANDRE McDonald *International trends in academic library leadership*. [Citat: 16.02.2023]. Disponibil: <https://www.newinformationservices.files.wordpress.com/2016/04/moldova-ifla.pdf>
13. CORGHENCI, L. *Moldova Europeană 2030 (SND) – Document național de viziune strategică pe termen lung: Atelier profesional online, 1 martie 2023*. BNRM, 2023. [Citat: 2.03.2023]. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/596268876/Strategia-Na%C8%9Bio-nal%C4%83-de-Dezvoltare-Moldova-European%C4%83-2030#>
14. CORGHENCI, L. *Servicii de bibliotecă în sprijinul realizării obiectivelor Strategiei „Moldova Europeană 2030”: Atelier profesional online, 1 martie 2023*. BNRM, 2023. [Citat: 2.03.2023]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal->
15. *Organizarea bibliotecilor moderne*. Disponibil: <https://www.arfido.com/împrumuturi-rfid,152.html> (vizitat 20.02.2023).
16. *Regulament de organizare și funcționare a Bibliotecii Științifice a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*. [Citat: 16.03.2023] Disponibil: https://lib.upsc.md/wp-content/uploads/2022/12/Anexa-A.1.2.-Regulament-de-organizare-si-functionare_reg_nr_7_27_02_20.pdf
17. *STRATEGIA DE DEZVOLTARE A BIBLIOTECII ȘTIINȚIFICE a Universității Pedagogice de Stat „ION CREANGĂ” din Chișinău (2017-2022)*. [Citat: 16.03.2023] Disponibil: https://old.upsc.md/wp-content/uploads/2017/11/univ_doc_intern_bib_strat_dezv.pdf
18. *STRATEGIA DE DEZVOLTARE „EDUCAȚIA 2030” aprobată de Guvernul Republicii Moldova, 7 martie 2023...* [Citat: 7.03.2023] Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/guvernul-aprobat-strategia-de-dezvoltare-educatia-2030>
19. *STRATEGIA DE DEZVOLTARE „EDUCAȚIA 2030”: Proiect*. [Citat: 7.03.2023] Disponibil: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-900-mec-2022_1.pdf

RESURSE ȘI SERVICII MODERNE DE BIBLIOTECĂ: SUPPORT PENTRU ACTIVITĂȚILE DIDACTICE ȘI DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ. STUDIU DE CAZ

*Veronica Sandu, bibliotecar principal,
Biblioteca Științifică, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Angela Malaniuc, bibliotecar,
Biblioteca Științifică, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

MODERN LIBRARY RESOURCES AND SERVICES: SUPPORT FOR TEACHING AND SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES. CASE STUDY

*Veronica Sandu, head librarian,
Scientific Library, “Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0009-0007-0043-59
v.sandu333@gmail.com
Angela Malaniuc, librarian,
Scientific Library, “Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0009-0000-4179-6509
malaniuc.angela@upsc.md*

CZU: 027.7:021.4

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p377-384

Abstract. The article addresses the issue of providing higher education in Moldova with modern library resources and services, necessary for teaching and research activity. The data regarding the modern resources and services of 10 university libraries in the Republic of Moldova were quantitatively analysed. The given analysis shows that the university libraries of the Republic of Moldova have recently recorded significant results in the diversification of modern resources and services made available to researchers, teaching staff, students, master's students and the entire community. The analysis record acquires special importance today, when the changes imposed by the Information Society redefine the role of university libraries.

Keywords: university library, modern library resources, modern library services

Trăim în era informațională, caracterizată de capacitatea oamenilor de a transmite informație fără restricții și de a avea acces la informație la un mod care era imposibil în trecut [1]. Și dacă e vorba de informații, accesul la informație, atunci nu putem să nu vorbim de biblioteci.

Există mai multe tendințe și schimbări semnificative în biblioteci în noul mediu informațional, iar unele dintre cele mai importante includ:

- ✓ Digitalizarea și accesul la resursele digitale. Bibliotecile funcționează tot mai mult în mediul digital, cu colecții extinse de resurse digitale, de cărți electronice, reviste online, baze de date, colecții de arhive și alte materiale digitale. Aceste resurse sunt disponibile prin intermediul platformelor online, ceea ce permite utilizatorilor accesul la informații și resurse din orice locație și în orice moment.
- ✓ Promovarea accesului la informații. Bibliotecile își dezvoltă serviciile și oferă utilizatorilor acces la o gamă mai largă de resurse și informații, inclusiv prin intermediul cărților audio, al videoclipurilor, al resurselor multimedia și al serviciilor de împrumut interbibliotecar.
- ✓ Creșterea importanței competențelor digitale. Bibliotecile își sporesc rolul de facilitator și de susținere a dezvoltării competențelor digitale, oferind traininguri, cursuri și servicii de suport pentru a ajuta utilizatorii să înțeleagă și să utilizeze eficient tehnologiile și resursele digitale.

- ✓ Utilizarea de tehnologii noi și emergente. Bibliotecile încearcă să meargă în pas cu noile tehnologii și trenduri și să integreze aceste tehnologii în serviciile și ofertele lor, precum tehnologii de realitate virtuală, inteligența artificială și analiza datelor.
- ✓ Promovarea incluziunii digitale. Bibliotecile își asumă rolul de a promova incluziunea digitală și de a reduce decalajele digitale, oferind acces la tehnologii și resurse digitale persoanelor care nu au acces la acestea sau care au nevoie de sprijin suplimentar pentru a utiliza tehnologia.

Acestea sunt doar câteva exemple de trenduri și schimbări semnificative din biblioteci în noul mediu informațional, iar impactul acestora poate fi observat în toate aspectele activității bibliotecilor și în serviciile oferite utilizatorilor.

Ne-am dorit să venim în sprijinul bibliotecilor universitare, printr-o informare adecvată și prin oferirea unui suport real în implementarea serviciilor de calitate destinate utilizatorilor. Acest studiu prezintă starea actuală a resurselor și a serviciilor moderne în bibliotecile universitare dedicate cercetătorilor, cadrelor didactice, studenților, masteranzilor și este adresat atât bibliotecarilor experimentați, cât și publicului larg.

Studiul a fost realizat pe baza unei cercetări de analiză în plan cantitativ a datelor referitor la resursele și serviciile moderne prestate de 10 biblioteci universitare din Republica Moldova, și anume: Biblioteca Științifică a Universității de Stat din Moldova (BȘUSM), Biblioteca Științifică a Universității Tehnice din Moldova (BȘUTM), Biblioteca Științifică a Academiei de Studii Economice din Moldova (BȘASEM), Biblioteca Științifică a Universității de Stat de Medicină și Farmacie (BȘUSMF), Biblioteca Științifică a Universității Cooperatist Comercială din Moldova (BȘUCCM), Biblioteca Științifică a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, Chișinău (BȘUPSC), Biblioteca Științifică a Universității de Stat „Alec Russo”, Bălți (BȘUSARB), Biblioteca Științifică a Academiei de Muzică Teatru și Arte Plastice (BȘAMTP), Biblioteca Științifică a Universității de Stat „B.P.Hasdeu”, Cahul (BȘUSCh) și Biblioteca Științifică a Universității de Stat din Comrat (BȘUSComrat). Datele cantitative au fost culese din surse deschise ale Internetului în perioada februarie - martie 2023.

Rezultatele prezentei cercetări sunt centrate pe identificarea resurselor și serviciilor moderne existente, pe îmbunătățirea și dezvoltarea de noi servicii și, totodată, pe promovarea și împărtășirea celor mai bune practici existente în bibliotecile universitare din Republica Moldova. Astfel, pentru a realiza un tablou cât mai relevant al situației actuale a resurselor și serviciilor s-a urmărit determinarea cantității ofertei (resurse/servicii).

“Într-un raport al său, IFLA identifica la începutul anului 2016 ca unul din principalele trenduri din noul mediu informațional:

- ✓ *educația online va transforma și afecta învățământul tradițional – educația va fi globală și mobilă, iar calculatorul sau mobilul vor deveni noii tradlatori sau interpreți”. [2]*

Informația digitală cunoaște în ultima perioadă o creștere exponențială, iar această expansiune a condus la schimbarea rolului bibliotecilor universitare în oferirea informației digitale și a necesităților de informare a utilizatorilor, la dezvoltarea cooperării dintre instituțiile care furnizează conținut digital, la o mai mare concentrare asupra valorii informației și la necesitatea creării unor noi servicii sau îmbunătățirea celor existente. Noile tehnologii au influențat fluxul tradițional al informației, facilitând competiția și noile modele de acces. Impactul asupra bibliotecilor universitare este imens, acestea fiind afectate direct de aceste schimbări în mediul informațional.

Majoritatea bibliotecilor universitare dezvoltă, creează și stochează conținut digital. Acest aspect schimbă așteptările și cerințele utilizatorilor, care au nevoie să regăsească informația efectiv și eficient, iar accesibilitatea conținutului digital devine o oportunitate extrem de importantă în identificarea și utilizarea informației.

Cercetătorii utilizează intens motoarele de căutare a informației necesare. Motorul de căutare este prima alegere când au nevoie de o sursă de informare și cel mai frecvent motor utilizat este Google. Google utilizează un algoritm proprietar conceput pentru a prelua și ordona rezultatele căutării pentru a furniza cele mai relevante și de încredere surse de date posibile. Misiunea declarată de Google este de a „organiza informațiile lumii și de a o face universal accesibilă și utilă” [3]. În acest context, am utilizat Google la identificarea informației despre resursele și serviciile moderne ale bibliotecilor universitare din Republica Moldova.

În cadrul studiului am identificat că din 10 biblioteci analizate 7 dispun de site, după cum urmează: BȘUSM, BȘUTM, BȘASEM, BȘUSMF, BȘUCCM, BȘUPSC, BȘUSARB. De pagină web pe site-ul universității dispun toate bibliotecile analizate.

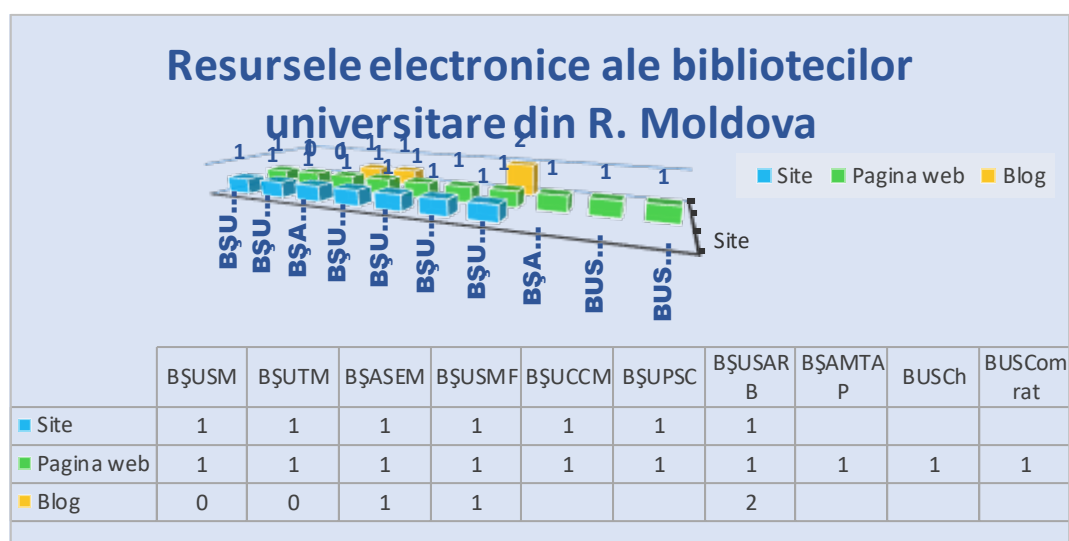


Fig. 1. Resursele electronice ale bibliotecilor universitare din R. Moldova

De bloguri dispun: USARB - 2 bloguri, BȘASEM – 1 blog și BȘUSMF – 1 blog.

Cele mai valoroase și de încredere resurse informaționale electronice ale bibliotecilor sunt Catalogul electronic și Repoziitoriul instituțional.

„Catalogul electronic al Bibliotecii este o bază de date care conține informații bibliografice privind documentele existente în colecțiile Bibliotecii”.

Catalogul electronic al Bibliotecii permite căutarea documentelor după mai multe criterii: autor, titlu, subiecte, cuvinte-cheie, editură, anul de apariție, ISBN, ISSN etc. Participarea unor biblioteci universitare (USM, UPSC, UTM, USMF, ASEM, USARB, UASM) în Proiectul TEMPUS „Modernizarea serviciilor informaționale pentru îmbunătățirea calității studiilor” (2013-2016) - MISISQ - TEMPUS (Modern Information Service for Improvement Study Quality) a făcut posibilă crearea spațiului informațional unic pentru mediul academic prin accesarea portalului ExLibris PRIMO, componenta softului ALEPH. Primo este un sistem de căutare și de furnizare a informației. Acest sistem crește potențialul bibliotecii prin furnizarea unei soluții universale pentru regăsirea și obținerea oricăror materiale de bibliotecă, inclusiv a celor tipărite, electronice, digitale, locale și globale, indiferent de format sau locație. Acest tip de resursă este pus la dispoziția cercetătorilor pentru a facilita accesul rapid la fondul de bibliotecă. Sistemul Primo oferă concomitent soluții de căutare și livrare a întregului spectru de publicații din bibliotecă, indiferent de tipul resurselor și amplasarea acestora, într-o singură interfață grafică pentru utilizator. Căutările pot fi efectuate într-o singură bibliotecă universitară sau în toate bibliotecile din consorțiu. Primo Central Index este oferit ca parte integrantă a sistemului Primo și oferă

posibilitatea de a căuta în resursele tuturor bibliotecilor, explora colecția locală a bibliotecii, împreună cu resursele globale și regionale indexate în Primo Central Index, printr-o singură casetă de căutare. În Primo cercetătorii pot efectua căutări prin diverse metode, inclusiv pot căuta Full text on-line disponibile în această rețea de biblioteci”. (CULICOV, N., BȘ USARB, LIBUNIV CATALOG Catalog partajat a 7 Biblioteci universitare din Republica Moldova. Tutorial, Bălți, 2017). Din bibliotecile universitare analizate numai BUSComrat nu dispune de catalog electronic. Totodată, am identificat că BȘUTM, BȘUSMF, BȘUSARB și BȘUPSC dispun de 2 cataloage electronice.

Un repozitoriu instituțional este o colecție digitală de lucrări academice și științifice, precum teze, articole de cercetare și prezentări, care sunt produse de către membrii unei instituții academice sau de cercetare. Repozitoriul oferă:

- ✓ Accesibilitate - Un repozitoriu instituțional oferă acces deschis și gratuit la informațiile academice și de cercetare, ceea ce permite utilizatorilor să găsească și să utilizeze mai ușor aceste informații.
- ✓ Arhivare - Repozitoriile instituționale oferă o modalitate de arhivare a lucrărilor academice și de cercetare, asigurând astfel că acestea sunt păstrate și rămân accesibile pe termen lung.
- ✓ Promovare - Publicarea lucrărilor academice și de cercetare într-un repozitoriu instituțional poate crește vizibilitatea și impactul acestora prin expunerea la un public mai larg.
- ✓ Autonomie - Publicarea într-un repozitoriu instituțional oferă cercetătorilor o opțiune alternativă de publicare față de publicațiile comerciale, oferindu-le o mai mare autonomie în ceea ce privește drepturile de autor și accesibilitatea lucrărilor lor.
- ✓ Evaluare - Repozitoriile instituționale pot fi folosite și ca instrumente de evaluare a performanței și a impactului cercetătorilor și instituțiilor academice.

În general, repozitoriile instituționale joacă un rol important în promovarea accesului deschis la informații academice și de cercetare, arhivarea și promovarea acestora și în sprijinirea autonomiei cercetătorilor.

În total sunt puse la dispoziția cercetătorilor 13 Cataloage electronice și 8 Repozitorii instituționale.

Conform Google, s-a dovedit că sunt la fel de importante și alte resurse informaționale, puse la dispoziția cercetătorilor de bibliotecile universitare, precum: Baze de date, Tutoriale, Colecții electronice, Link-uri utile și Cultura informației

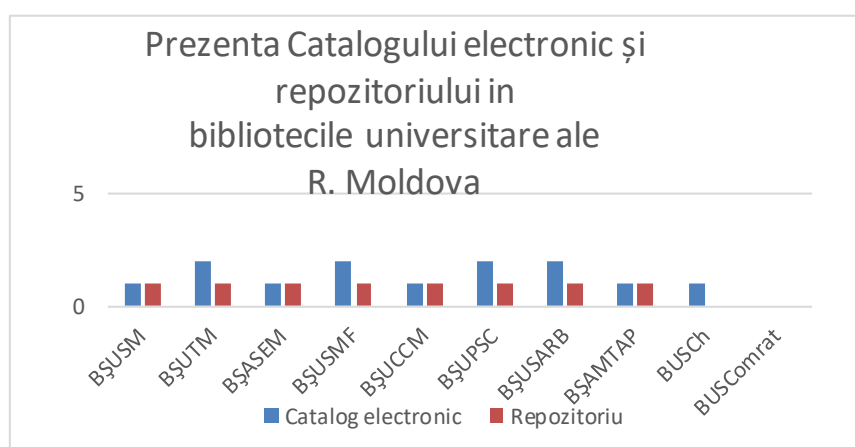


Fig. 2. Prezenta Catalogului electronic și a repozitoriului în bibliotecile universitare

Bazele de date sunt depozite de date ce permit stocarea informațiilor și sunt utilizate ca instrument de regăsire a informației. Bibliotecile universitare din Republica Moldova s-au încadrat cu succes în asigurarea accesului la Bazele de date naționale și universale a cercetătorilor, cadrelor didactice, studenților, masteranzilor cât și întregii comunități, punând la dispoziție peste 154 Baze de date.

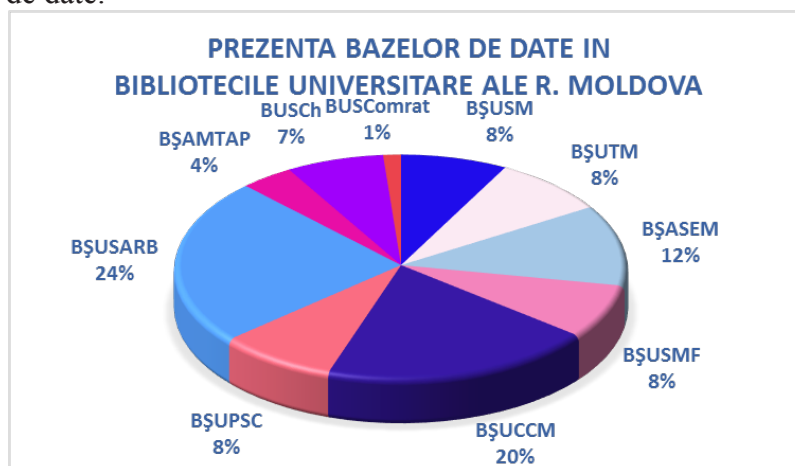


Fig. 3. Prezența bazelor de date în bibliotecile universitare

Bibliotecile universitare au avut succes în a-și extinde resursele pentru a incorpora investițiile în creștere în resursele electronice și serviciile bazate pe web, punând la dispoziția utilizatorilor resursele colecțiilor electronice.

Google regăsește informații despre Colecții electronice la toate bibliotecile universitare analizate. Însă la unele biblioteci aceste colecții sunt protejate prin Legea Nr. 230 din 28-07-2022 privind dreptul de autor și drepturile conexe, ceea ce permite accesarea lor doar pentru utilizatorii din instituția respectivă.

Bibliotecile universitare analizate în cadrul studiului pun la dispoziția cercetătorilor peste 280 de link-uri utile.

Resursele și serviciile adiționale au menirea de a forma un mediu în care utilizatorii să se orienteze mai ușor în informațiile și resursele oferite de bibliotecari. În acest sens bibliotecile universitare au creat 56 de Tutoriale și 36 de Tutoriale-video. În acest mediu utilizatorul poate utiliza biblioteca fără sprijinul bibliotecarului.

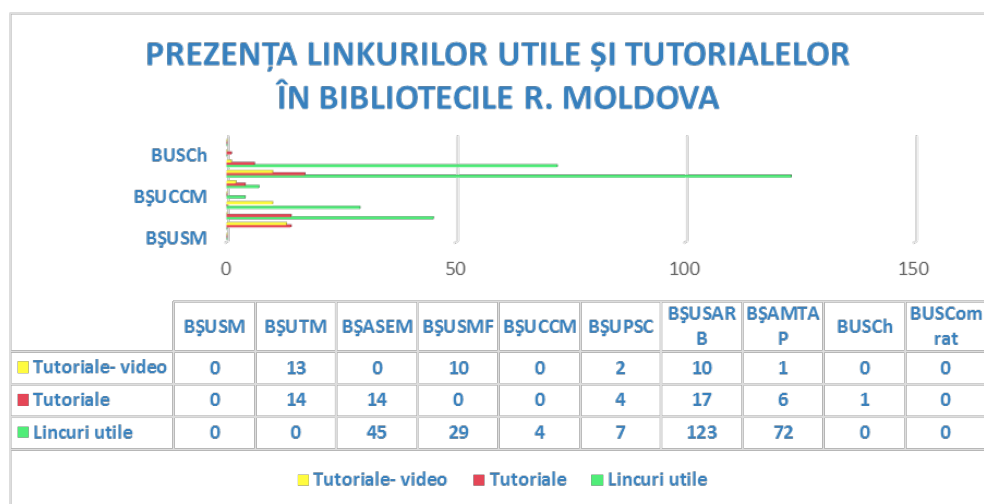


Fig. 4. Prezența link-urilor utile și a tutorialelor în spațiul web al bibliotecilor

Nu este simplu de familiarizat consumatorii de informații cu resursele și serviciile moderne ale bibliotecii. În acest context, bibliotecile universitare din Moldova pun la dispoziția utilizatorilor următoarele resurse și servicii: Cultura informației, Tutoriale și Video-tutoriale, disponibile atât în format tradițional, cât și virtual.

Cultura informației este un set de cunoștințe, abilități și valori care sunt necesare pentru a lucra eficient cu informații în diverse domenii ale vieții. Ea include capacitatea de a căuta, analiza, evalua, utiliza și prezenta informații în diferite formate și din surse diferite.

Cultura informației este compusă din următoarele componente:

- ✓ Alfabetizarea informațională: capacitatea de a evalua, selecta, procesa și utiliza informații în diferite contexte.
- ✓ Cunoștințe informatice: cunoașterea funcțiilor și a capacităților de bază ale computerelor, software-ului și Internetului.
- ✓ Cultura de comunicare electronică: capacitatea de a utiliza comunicațiile electronice și rețelele sociale pentru a comunica și a colabora eficient.
- ✓ Cultura organizației și managementul informațiilor: capacitatea de a sistematiza, stoca și gestiona informații, precum și de a le folosi pentru a lua decizii.
- ✓ Utilizarea etică a informațiilor: respectarea drepturilor de autor și utilizarea adecvată a informațiilor, precum și conștientizarea consecințelor utilizării abuzive a informațiilor.

Cultura informației se regăsește în mediul web al următoarelor biblioteci universitare: BȘUSM, BȘUTM, BȘASEM, BȘUPSC, BȘUSARB.

În pas cu diversificarea resurselor bibliotecilor universitare s-au extins și serviciile lor. Cu mult înainte de pandemie și trecerea învățământului și cercetării la distanță, bibliotecile universitare, ținând pasul cu dezvoltarea tehnologiilor informaționale, s-au axat pe dezvoltarea serviciilor moderne. De rând cu serviciile tradiționale sunt prestate și serviciile electronice, care prevalează în ultimul timp.

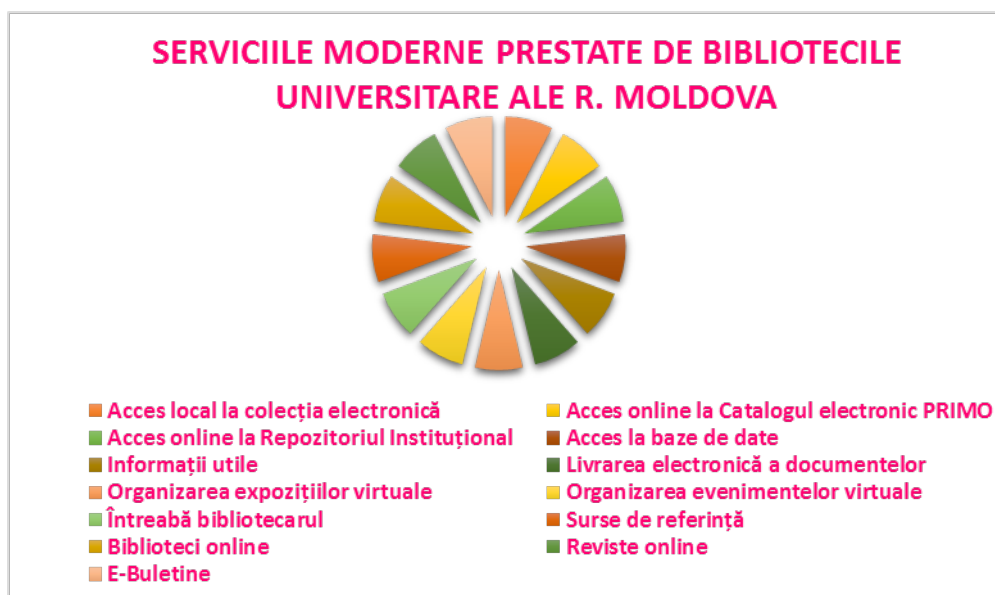


Fig. 5. Serviciile moderne prestate de bibliotecile universitare din R. Moldova

Putem menționa că Google găsește funcționale următoarele servicii: Serviciul de organizare a expozițiilor virtuale la 10 subiecte evaluate și organizarea evenimentelor virtuale la 9 subiecte. În ultima perioadă o mare amploare o are serviciul de livrare electronică a documentelor, care se regăsește la 8 subiecte din cele 10 subiecte evaluate.

Utilizatorii din ziua de azi au nevoie să beneficieze de resursele bibliotecii peste programul de lucru al bibliotecii. Pentru a oferi asistență non-stop, din 10 biblioteci universitare evaluate de motorul de căutare Google, 6 au creat serviciul „Întrebă bibliotecarul”, unde utilizatorii pot adresa întrebări la orice oră.

De serviciul „Surse de referință” dispun 7 biblioteci din cele 10 evaluate, ce pun la dispoziția cercetătorilor 77 de colecții de referință.

De asemenea, din organizațiile evaluate dispun de serviciile: „Biblioteci online” – 6 biblioteci și „Reviste online” – 4 biblioteci, ce conțin o multitudine de link-uri ale bibliotecilor și revistelor din Republica Moldova și de peste hotare. Serviciile: „Informații utile” se găsesc pentru 5 biblioteci; „e-Buletin” - pentru 3 biblioteci și „Întrebări frecvente” - pentru 2 biblioteci.

Însă nu este suficient ca bibliotecile universitare să dețină resurse și servicii moderne, pentru a informa utilizatorii, este necesară și promovarea lor.

Rețelele sociale joacă un rol important în promovarea bibliotecilor și în diseminarea informațiilor despre acestea. Rețelele sociale sunt un instrument puternic pentru promovarea bibliotecilor și pentru a crește vizibilitatea și eficacitatea lor.

În rezultatul studiului am constatat că toate bibliotecile universitare analizate își promovează produsele pe rețelele de socializare. Este prezentă pe 9 rețele de socializare BȘUSARB, pe 6 rețele – BȘUSMF, pe 5 – BȘUPSC, pe 3 – BȘASEM și BȘUSM, pe 2 rețele – BȘUTM, și pe o rețea de socializare – BȘUCCM, BȘAMTAP, BUSCh, BUSComrat.

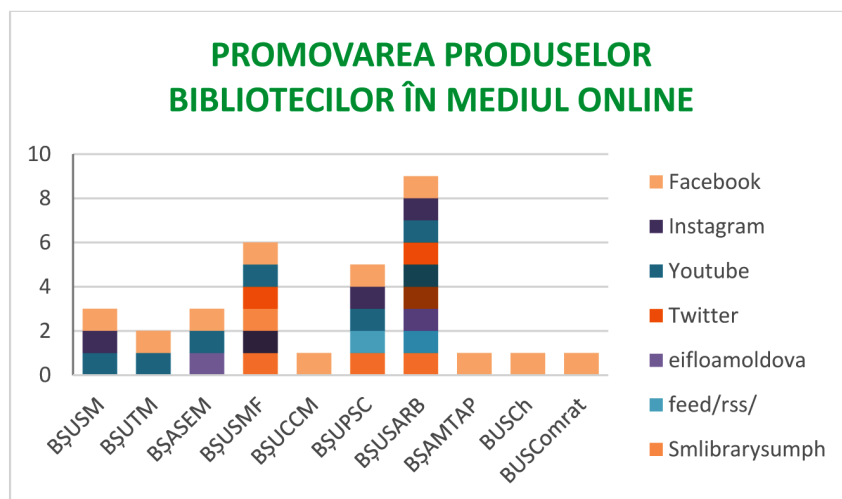


Fig. 6. Promovarea produselor bibliotecilor universitare în mediul online.

Putem afirma că bibliotecile universitare analizate în cadrul studiului fac față provocărilor, asigurând un suport valoros pentru activitățile didactice și de cercetare științifică. Sunt puse la dispoziția cercetătorilor: 13 Cataloage electronice; 8 Repoziționii; 154 Baze de date; 10 Colecții electronice; 280 Link-uri utile; 5 Cursuri de Cultura informației; 92 Tutoriale. De asemenea, sunt prestate 13 tipuri de servicii moderne de bibliotecă, care sunt promovate pe rețele de socializare.

Utilizatorilor aflați în căutare de informație le rămâne doar să acceseze aceste resurse și servicii moderne de bibliotecă.

În concluzie, venim cu următoarele recomandări:

- Resursele indicate ale bibliotecilor în spațiul online și link-urile utile urmează a fi periodic actualizate;
- Este benefică studierea experienței și/ori schimbul de experiență cu colegi din bibliotecile ce au succese în domeniul, fapt care ar permite dezvoltarea și avansarea propriilor produse;

- Elaborarea unui ghid „Tipologia resurselor de bibliotecă”, care ar fi un instrument util pentru utilizatorii care sunt în căutarea informației în spațiul online folosind motoarele de căutare;
- Organizarea periodică a cursului dedicat studenților, masteranzilor, cadrelor didactice și științifice referitor la căutarea corectă a informației;
- Cultura informației să devină un curs obligatoriu în programul de studiu al studenților;
- Implicarea specialiștilor în administrarea rețelelor de comunicare, capabili să facă studii de marketing, analize ale datelor statistice etc., ce ar permite atragerea unui număr mai mare al utilizatorilor.

Aceste realizări frumoase ce sporesc vizibilitatea bibliotecilor universitare din Republica Moldova și servesc drept un suport impresionant pentru activitățile didactice și de cercetare științifică sunt rezultatul muncii de zi cu zi a personalului de bibliotecă.

BIBLIOGRAFIE

1. Era informațională [online]. In: *Wikipedia*. Disponibil: https://ro.wikipedia.org/wiki/Era_informa%C8%9Bional%C4%83
2. Revista Română de Informatică și Automatică, vol. 26, nr. 2, 2016 Disponibil: <http://www.rria.ici.ro>
3. Definiție - Ce înseamnă Google? [online]. Disponibil: <https://ro.theastrologypage.com/google>
4. CULICOV, N., BȘ USARB, Libuniv catalog. Catalog partajat a 7 Biblioteci universitare din Republica Moldova. Tutorial, Bălți, 2017.
5. Biblioteca electronică [online]. In: *Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice*. Disponibil: <https://amtap.md/ro/biblioteca-electronica/>
6. Biblioteca Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice. Disponibil: <http://biblioteca-amtap.wikidot.com/>
7. Bibliotecă Științifică UCCM [online]. Disponibil: <http://biblioteca.uccm.md>
8. Blog de biblioteconomie și știința informării [online].
9. Biblioteca USC [online]. În: *Universitatea de Stat din Comrat*. Disponibil: <https://kdu.md/ro/structura-unversit-ii/biblioteca-kdu/despre-biblioteca>
10. Biblioteca Științifică USARB [online]. În: *Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți*. Disponibil: <http://libruniv.usarb.md/index.php?lang=ro>
11. Biblioteca Științifică ASEM [online]. În: *Academia de Studii Economice din Moldova*. Disponibil: <https://lib.ase.md/>
12. Biblioteca Științifică a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” [online]. În: *Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*. Disponibil: <https://lib.upsc.md/>
13. Biblioteca Centrală USM [online]. În: *Universitatea de Stat din Moldova*. Disponibil: <https://library.usm.md>
14. Biblioteca Științifică Medicală [online]. În: *Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”*. Disponibil: <https://library.usmf.md/ro/library>
15. Biblioteca Tehnico-Științifică a Universității Tehnice a Moldovei [online]. În: *Universitatea Tehnică a Moldovei*. Disponibil: <http://www.library.utm.md/>
16. Biblioteca [online]. În: *Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*. Disponibil: <https://www.usch.md/biblioteca/>

CONCEPȚII PRIVIND ROLUL DEONTOLOGIEI PROFESIONALE ÎN DEZVOLTAREA ȘI LIVRAREA PRODUSELOR INFORMAȚIONALE DE CALITATE

*Maria Emandei, bibliotecar principal,
Biblioteca Științifică, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

THE ROLE OF PROFESSIONAL ETHICS IN THE DEVELOPMENT AND DELIVERY OF QUALITY INFORMATION PRODUCTS

*Maria Emandei, Head librarian,
Scientific Library, “Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID:0009-0007-6818-6349
emandei.maria@upsc.md*

CZU: 027.7:174

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p385-390

Abstract. This paper will focus on the role of librarian professional deontology specifically the activity of a librarian, in the development and delivery of quality information products. University libraries create quality informational products to support the educational and research process, using successfully ICT. The institutional repositories contributes to the promotion of the results of scientific research, increasing the prestige of the educational institution in a national and international aspect, and provides access to published scientific production. At the same time, the development process of the repository in terms of technology and content requires librarians to have specific professional skills for archiving and indexing the received documents. In accordance with the Code of Ethics, the librarian implements and ensures compliance with the principle of continuous professional development, participating in training and improvement programs, professional meetings, scientific and cultural activities organized by libraries or other institutions. At the same time, the librarian's professional deontology presupposes librarians' self-training and their responsibility for their own training. The success of the university library activity oriented towards the needs of the users involves two conditions: access to quality information services and products, on the one hand, and well-trained and highly qualified librarians, who deepen and constantly update their specialized knowledge and skills, necessary for the exercise the functional attributions it has, on the other hand. Library professionals should earn status and reputation based on their professionalism and ethical behavior.

Keywords: Code of ethics, professional ethics, professionalism, institutional repository, the promotion of science, informational products, professional training, self-education.

*„Nimic nu se învață decât învățând...”
(Camenius)*

Valorile specifice ale unei profesii sunt determinate de funcția și misiunea socială a acesteia. O profesie este, în general, o activitate care necesită o pregătire specială și o experiență specifică și care are o anumită responsabilitate socială. Fiecare profesie are propriile sale valori, cum ar fi integritatea, respectul pentru oameni, responsabilitatea, competența și încrederea.

Valorile unei profesii sunt adesea reflectate în codurile etice sau deontologice ale profesiei, care stabilesc standardele și principiile pentru practica profesională.

Deontologia în bibliotecă este o componentă esențială a comportamentului profesional al bibliotecarilor, guvernat de principii etice și morale, decisive pentru a asigura un acces echitabil la informație pentru toți utilizatorii bibliotecii. Deontologia reprezintă morala profesiei de bibliotecar, proiectată prin prisma îndatoririlor și obligațiilor morale impuse de exercitarea profesiei [5].

Produsele informaționale de calitate reprezintă un deziderat important al deontologiei profesionale în domeniul informației și biblioteconomiei. Acestea trebuie să fie precise, verificabile, utile și accesibile pentru utilizatorii bibliotecii. Prin urmare, este necesar ca bibliotecarii să fie conștienți de principiile deontologiei și să le aplice în munca lor zilnică [5].

Codul Deontologic al Bibliotecarului din Republica Moldova reprezintă un set de reguli și principii etice, ce trebuie respectate de către bibliotecari în exercitarea profesiei lor. Acesta a fost elaborat pentru a asigura respectarea standardelor profesionale și a proteja interesele publicului și ale instituțiilor în care bibliotecarii activează. Acest document determină rolul bibliotecarului în societatea informației și a cunoașterii, stabilește misiunea și funcțiile bibliotecarului și definește principiile de activitate ale acestuia.

De ce codul deontologic și nu codul etic al bibliotecarului?

În literatura de specialitate, dar și în practica altor state se utilizează sintagmele „deontologie profesională” sau „etică profesională”, respectiv „cod deontologic” sau „cod etic”. Prin urmare, cu referire la profesia de bibliotecar, există coduri deontologice și etice. Deși aceștia sunt termeni adesea folosiți în mod intersanjabil, conținutul lor este diferit.

Codul deontologic definește regulile și normele profesionale care trebuie urmate de un bibliotecar, pentru a îndeplini responsabilitățile sale într-un mod etic. Acesta pune accentul pe obligațiile și responsabilitățile bibliotecarului față de profesie, față de utilizatorii bibliotecii și față de societate, în general. Ca urmare, codul deontologic reprezintă niște norme stricte, asemănătoare celor de drept, care acționează numai în cazul dacă au fost încălcate, situându-se între morală și drept [1, p. 9].

În schimb codul etic se referă la valorile și principiile morale, care stau la baza profesiei de bibliotecar. Acesta se concentrează pe moralitatea și integritatea bibliotecarului, precum și pe modul în care acesta ar trebui să se comporte într-un mod etic în activitatea sa zilnică. Este orientat spre materializarea binelui și a virtuților morale și acționează cu un scop de a dirija pozitiv, dar nu orbește și nereflectiv acțiunea umană. El are funcția de a preveni acțiunile nedorite [1, p. 9].

În rezultatul celor menționate, pledăm pentru utilizarea sintagmei „cod deontologic” pentru că acesta reflectă atât norme și reguli, precum și valori cardinale ale societății.

Codul deontologic al bibliotecarului oferă o bază clară pentru comportamentul etic al bibliotecarului în îndeplinirea obligațiilor sale profesionale, oferă o linie directoare clară pentru deciziile etice, este recunoscut ca o normă standard în domeniu.

Totodată, codul deontologic pentru profesia de bibliotecar la nivel internațional a fost dezvoltat de asociații profesionale, precum Asociația Bibliotecarilor din America (ALA), în colaborare cu experți și specialiști din domeniul biblioteconomic. Documentul a fost conceput pentru a ghida bibliotecarii în îndeplinirea misiunii lor de a asigura accesul public la informații și resurse, în timp ce protejează și respectă drepturile utilizatorilor și ale proprietarilor de informații.

În concluzie, codul deontologic este mai adecvat pentru bibliotecari, deoarece este mai specific și oferă mai multe orientări în ceea ce privește îndeplinirea responsabilităților lor unice. Acest cod deontologic se concentrează pe standardele și regulamentele de urmat în îndeplinirea misiunii lor de a pune la dispoziția publicului informații și resurse, în timp ce protejează confidențialitatea și drepturile de proprietate intelectuală.

Codul Deontologic al Bibliotecarului din Republica Moldova (*în continuare Cod*), aprobat la ședința plenară a Consiliului Biblioteconomic Național din 7 septembrie 2018, determină rolul bibliotecarului în societatea informației și a cunoașterii, stabilește misiunea și funcțiile bibliotecarului și definește principiile de activitate ale acestuia. Este adresat tuturor bibliotecarilor, indiferent de funcția deținută și calificările lor profesionale, precum și de tipul bibliotecii

în care activează. Scopul urmărit constă în creșterea prestigiului și consolidarea imaginii profesiei de bibliotecar, precum și instituire standardelor unice de conduită a bibliotecarilor pentru a-i inspira în activitatea lor [3].

Codul Deontologic al Bibliotecarului include șapte compartimente:

- I. Dispoziții generale
- II. Misiunea și principiile de activitate ale bibliotecarului
- III. Accesul la informație
- IV. Accesul deschis și proprietatea intelectuală
- V. Relațiile bibliotecarului cu utilizatorii și comunitatea
- VI. Competențe profesionale
- VII. Relațiile bibliotecarului cu colegii de profesie și cu alți angajați ai bibliotecii [3].

Codul stabilește misiunea și principiile de activitate ale bibliotecarului, după cum urmează: „Misiunea bibliotecarului este de a fi în serviciul utilizatorilor săi și a răspunde necesităților acestora de lectură, studiu, informare și documentare, cât și de a promova activ integrarea bibliotecii în viața comunității pe care o deservește. În vederea realizării misiunii sale, bibliotecarul folosește competențele profesionale pe care le deține și toate mijloacele și instrumentele pe care le are la dispoziție, pentru a oferi, în timp util, local și la distanță, servicii la cele mai înalte standard” [3, art. 6].

Sarcina fundamentală a bibliotecarului din învățământ este de a asigura informațional procesul de studii și cercetare, extinderea accesului la resursele informaționale, diversificarea serviciilor și produselor, formarea culturii informației utilizatorilor, favorizând dezvoltarea personală, formarea profesională, îmbogățirea culturală, petrecerea timpului liber, cât și participarea conștientă și informată a utilizatorului la democrație și la progresul acesteia, promovând următoarele valori: profesionalismul, performanța, transparența, accesibilitatea, creativitatea, calitatea.

Bibliotecarul, în exercitarea atribuțiilor sale, este angajat în sporirea durabilității și calității serviciilor de bibliotecă și a produselor informaționale create.

Bibliotecile universitare utilizează tehnologiile informaționale și cele de comunicare în crearea produselor informaționale de calitate și livrarea acestora. Unul din asemenea produse este repozitoriul instituțional al UPSC DIR-SPU, care contribuie la promovarea rezultatelor cercetării științifice, creșterea prestigiului instituției de învățământ în aspect național și internațional, oferă acces la producția științifică publicată.

În același timp, procesul de gestionare și dezvoltare al repozitoriului sub aspect tehnologic și de conținut solicită din partea bibliotecarilor competențe profesionale specifice de arhivare a documentelor recepționate de la autori, sau de la CEP UPSC. În conformitate cu Codul deontologic, bibliotecarul implementează și asigură respectarea principiului dezvoltării profesionale continue, participând la programe de formare și perfecționare, la reuniuni profesionale, activități științifice și culturale de profil, organizate de biblioteci sau alte instituții. Totodată, menționăm că deontologia profesională a bibliotecarului presupune autoinstruirea bibliotecarilor și responsabilitatea lor pentru propria instruire.

În această ordine de idei, bibliotecarul, în raport cu profesia, actualizează permanent cunoștințele și deprinderile de specialitate, acceptând principiul dezvoltării profesionale. Participă în programe de formare și perfecționare, la reuniuni profesionale, activități științifice și culturale de profil organizate de biblioteci și alte organizații. Prin normele *Codului*, bibliotecarul este obligat să-și dezvolte și să-și crească competențele profesionale, să stăpânească competențe digitale, abilități și deprinderi pentru oferirea serviciilor informaționale de calitate.

În scopul de a-și menține și a aprofunda abilitățile și competențele întru crearea produselor informaționale de calitate, bibliotecarul implementează și asigură respectarea principiului

dezvoltării profesionale continue, invocat de *Cod* în art. 38 participând la programe de formare și perfecționare, în conformitate cu *Politica privind formarea profesională continuă a personalului BȘ UPSC*, care presupune următoarele:

- Formarea profesională continuă în cadrul BȘ a UPSC se desfășoară în cadrul educației formale, nonformale și la locul de muncă.
- Educația formală: Centrul de resurse pentru formarea continuă al USM;
- Educație nonformală:

Cursuri, seminare, training-uri, ateliere profesionale, conferințe, la distanță etc.

Schimb de experiență – manifestări profesionale prin intermediul cărora personalul este informat privitor la practici avansate/inovative de muncă;

- Mentorat – ghidarea și îndrumarea noului angajat de către mentor, desemnat în mod oficial;
- Instruirea personalului la locul de muncă.

Repozitoriul Instituțional Digital al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău a fost creat în 2016 și este gestionat de către Biblioteca Științifică UPSC, care la moment conține circa 3500 înregistrări (teze de doctorat, rezumate ale tezelor de doctorat, monografii, manuale, note/suporturi de curs, ghiduri metodice, curriculum-uri, fișe ale disciplinelor, materiale ale conferințelor, culegeri de lucrări științifice, articole științifice din reviste și culegeri, bibliografii etc.). Conceptele de bază, obiectivele, scopul, structura, destinația, principiile de organizare, funcționare și administrare ale repozitoriului sunt stabilite în Regulamentul de organizare și funcționare a Repoziitoriului Instituțional Digital al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (DIR-SPU (Digital Institutional Repository) din 26 noiembrie 2015 (*în continuare Regulament*)).

Repozitoriul DIR-SPU este organizat și funcționează în baza principiilor stabilite în *Regulament*, după cum urmează:

- Repoziitoriul instituțional este constituit în baza software-ului open source (OSS) DSpace, protocolul OAI-PMH (Open Initiative Protocol for Metadata Harvesting).
- Plasarea publicațiilor în repozitoriu poate fi realizată prin două modalități: arhivare de către personalul bibliotecii și autoarhivare.
- Documentele arhivate în repozitoriu vor fi păstrate un termen nelimitat prin asigurarea vizibilității continue și accesului durabil la conținutul acestora.
- Administratorul repozitoriului va verifica documentele în funcție de eligibilitatea autorilor, corectitudinea metadatelor și formatul documentului.
- Accesul deschis la documentele depozitate în repozitoriu nu anulează și nu afectează dreptul de autor. Se asigură accesul nelimitat la informația bibliografică (metadate) și rezumatele documentelor stocate în repozitoriu.
- Regimul de acces la documentele plasate cu text integral în repozitoriu poate fi: a) deschis, cu posibilitatea de a citi, descărca, copia, printa, utiliza și distribui documentele depuse în repozitoriu cu condiția respectării drepturilor morale ale autorului; b) autorizat, valabil numai pentru utilizatorii din rețeaua universității (catedre, facultăți, centre, laboratoare etc.); c) închis, cu posibilitatea pentru persoanele terțe de a solicita de la autor o copie a textului integral al publicației, cu indicarea scopului utilizării publicației.
- Documentele arhivate în repozitoriu vor fi păstrate pe un termen nelimitat prin asigurarea vizibilității continue și accesului durabil la conținutul acestora [6].

Arhivarea documentelor în DIR-SPU determină necesitatea respectării dreptului de autor. Prin urmare, la plasarea documentelor în repozitoriu se ține cont de următoarele reguli:

- Textul integral al publicației poate fi plasat în repozitoriu numai după încheierea unui acord privind distribuirea în acces deschis a documentelor cu titularul dreptului de autor.
- În caz că un document aparține mai multor autori, este necesar de a obține permisiunea de arhivare de la toți titularii dreptului de autor.
- În lipsa unui acord cu titularul privind dreptul de autor în repozitoriu pot fi plasate doar metadatele, rezumatul și cuvintele-cheie în limba română și engleză.
- Responsabilitatea pentru stabilirea regimului de acces la documente revine în exclusivitate autorului, iar responsabilitatea pentru respectarea regimului de acces la documente, atât la depozitare, cât și la acordarea accesului la document revine managerului repozitorului [6].

Gestionarea și dezvoltarea repozitoriului este realizată de bibliotecă. Biblioteca dezvoltă repozitoriul sub aspect tehnologic și de conținut, recepționează documentele de la autori pentru a le plasa în repozitoriu, acordă consultații autorilor pentru autoarhivarea documentelor. La nivel de bibliotecă este organizat un grup de lucru, care realizează procesul de arhivare a documentelor în Repozitoriu. Pentru asigurarea calității procesului de înregistrare al documentelor membrii grupului au fost familiarizați cu Regulile de indexare și înregistrare ale documentelor, elaborate în acest scop. Bibliotecarii se întrunesc în ședințe ad-hoc și discută problemele aparente, identificând soluțiile, pentru a respecta principiul calității în procesul de arhivare.

În general, considerăm că repozitoriul instituțional este eficient, bine organizat, ușor de utilizat, oferă o gamă largă de documente, reprezentând astfel o sursă credibilă de informații pentru cercetători și studenți. Politicile și procedurile privind depunerea, arhivarea și acces sunt clare și ușor de înțeles.

Dimensiuni de impact ale implementării Codului deontologic

Aspectul responsabilității profesionale se referă, conform *Codului*, la competență. Competența presupune cunoștințe, deprinderi și atitudini profesionale cu referire la cadrul legislativ și de reglementare, relațiile cu utilizatorii, cultura informației, dezvoltarea și gestionarea colecțiilor și a resurselor documentare, prelucrarea/identificarea bibliografică a documentelor, organizarea locului de muncă și a echipamentului, crearea de produse/servicii, de domeniul tehnologic etc.

Competența se referă și la capacitatea de a poseda unele aptitudini necesare pentru a putea aplica cunoștințele, a le putea utiliza în executarea obligațiilor profesionale. Bibliotecarul trebuie să fie la curent cu tendințele moderne și schimbările din activitatea bibliotecilor. Responsabilitatea profesională a bibliotecarului este *demonstrată prin oferirea priorității* activității profesionale, angajarea în activități de *învățare pe parcursul întregii* vieți, de modernizare a bibliotecii, colaborări în interesul dezvoltării bibliotecii.

În concluzie, considerăm că îmbinarea competențelor profesionale cu cele deontologice aduce plusvaloare instituției, iar bibliotecarul devine un membru „de încredere” în comunitatea academică. Bibliotecarii sunt profesioniștii care au o responsabilitate deosebită în ceea ce privește gestionarea și îngrijirea informațiilor și resurselor disponibile în biblioteci. Ei sunt adesea considerați gardieni ai cunoașterii și, prin urmare, trebuie să urmeze standarde etice înalte în îndeplinirea sarcinilor lor de zi cu zi. În acest sens, codul deontologic reprezintă un instrument important, care îi ajută să-și îndeplinească cu responsabilitate datoria.

BIBLIOGRAFIE

1. CAPCELEA, V. *Locul și rolul deontologiei în societatea postmodernă* [citată 07.03.2023]. Disponibil: <http://dspace.usarb.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1466/deontologie.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
2. CEPRAGA, L. *etică și comunicare: Suport de curs la unitatea de curs Etică și comunicare. Programul de master: Leadership și instruire*. UPS „Ion Creangă” din Chișinău, 2020, pp 99. [citată 06 martie 2023]. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2141?show=full>
3. *Codul deontologic al bibliotecarului*: Aprobata la ședința CBN din 7.09.2018. [citată 07.03.2023]. Disponibil: <http://www.bnrm.md/files/accesDedicat/Codul%20deontologic%20al%20bibliotecarului%20din%20Republica%20Moldova.pdf>.
4. CORGHENCI, L. *Codul deontologic al bibliotecarului din Republica Moldova – repere în timp. Magazin bibliologic*. 2021, nr. 3-4, p. 201.
5. CORGHENCI, L. *Deontologia profesională a personalului din biblioteci: Suport în sprijinul formării profesionale continue nonformale*. Chișinău: BNRM, 2022. 81 p. ISBN 978-9975-119-51-1. [citată 07.03. 2023]. Disponibil: <http://www.bnrm.md/files/publicatii/Deontologia%20bib.pdf>.
6. *Regulamentul de organizare și funcționare al Repozitoriului Instituțional Digital al UPSC* din 26.11.2015, aprobat la SENAT. [citată 10.03.2023]. Disponibil: https://lib.upsc.md/wp-content/uploads/2019/04/Regulament-de-organiz.funct_-a-repozitoriului-institut.digital.pdf

ASIGURAREA INFORMAȚIONALĂ A ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE – DEZIDERAT AL BIBLIOTECII UNIVERSITARE

*Elizaveta Chiriac, bibliotecar principal,
Biblioteca Științifică, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

INFORMATION ASSURANCE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES – DESIRED OF THE UNIVERSITY LIBRARY

*Elizaveta Chiriac, Head librarian,
Scientific Library, “Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID:0009-0008-6483-035
elizaveta.chiriac@mail.ru*

CZU: 027.7:021.4

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p391-395

Abstract. In contemporary society, the informative function of the library has become one of the most important, information becoming the decisive factor in the development of all fields of knowledge. The dynamics and transformations within the university library, the permanent enrichment of the services and offer, the integration in the communication circuit of knowledge require a continuous dialogue with the users. The involvement of the university library in the instructional-educational process requires effective collaboration between the library and the university departments.

Through the subject addressed, the article emphasizes the role of the university library in the informational assurance of didactic activities, the factors that contribute to the efficiency of supporting the educational process. Both the main forms and methods of organizing the process of informational assurance of didactic activities are reflected, as well as the impact of actions to support the instructive-educational process.

Keywords: university library, information assurance, user.

Astăzi învățământul superior și știința devin factori importanți ai politicii de integrare europeană. „Dezvoltarea integralizată a învățământului superior, a științei și a sferei de producție necesită revederea modalităților de formare a cadrelor calificate, deplasând accentul pe fundamentalizarea învățământului superior, de integrare a acestuia în activitățile de cercetare, precum și în procesul de învățământ.” [5, p.20]” Acțiunile întreprinse în ultimul deceniu în vederea reformării învățământului și racordării lui la imperatiile societății în schimbare au creat premise adecvate pentru modernizarea continuă a sistemului de învățământ, în raport cu provocările mediului educațional național și internațional”. [3, p.16]

Prin subiectul abordat ne propunem să subliniem rolul pe care îl joacă biblioteca universitară în facilitarea accesului la resursele bibliografice, rolul ce-i revine în asigurarea informațională a procesului didactic.

Scopul cercetării:

- determinarea rolului bibliotecii universitare în asigurarea informațională a activităților didactice;
- evidențierea factorilor ce contribuie la eficientizarea asigurării informaționale a procesului didactic.

Obiectivele cercetării:

- identificarea posibilităților de asigurare informațională a activităților didactice;
- evidențierea principalelor forme și metode de organizare a procesului de asigurare informațională a activităților didactice;

Este bine cunoscut că valoarea unei biblioteci, indiferent de tipul acesteia, constă nu numai în diversitatea și bogăția colecțiilor sale, ci și în gradul de valorificare a potențialului lor informațional, întrucât misiunea oricărei biblioteci este aceea de a face posibil accesul rapid și eficient al utilizatorilor la informații. În societatea bazată pe cunoaștere funcția informativă a bibliotecii a devenit una dintre cele mai importante, informația devenind factorul decisiv și principal de dezvoltare în toate domeniile cunoașterii. În contextul actual, când se produc modificări tot mai importante la nivelul învățământului, în general, și al celui superior, în special, iar stăpânirea informației a devenit o cerință stringentă, bibliotecii universitare îi revine un rol esențial în evaluarea acesteia. Astfel, transformând serviciile și procesele tradiționale prin adoptarea noilor tehnologii informaționale și comunicaționale, bibliotecile universitare și-au transformat funcția principală de depozitar al cunoașterii, într-una de transmitere a acesteia. Oricare bibliotecă modernă este parte indispensabilă a spațiului educațional, iar o bibliotecă universitară ocupă un loc deosebit în acest context, fiind suportul de bază al procesului de instruire și cercetare. Astăzi bibliotecile universitare trec prin profunde schimbări care țin, în primul rând, de conținutul și calitatea activităților informaționale. Acestea, la rândul lor, dictează modernizarea activității bibliotecilor. În acest sens, bibliotecile universitare stipulează în rândul direcțiilor prioritare de activitate acoperirea informațional-documentară a procesului educațional și științific prin utilizarea în aceste scopuri a posibilităților oferite de tehnologiile informaționale moderne, extinderea accesului utilizatorilor la informație, deplasarea accentului de pe servirea beneficiarilor pe organizarea accesului la informație. În astfel de condiții, „studenții se angajează activ în stabilirea scopurilor, criteriilor și standardelor adecvate învățării și conform acestora își autodirecționează învățarea și depun efort pentru realizarea lor, orientați spre performanță”. [6, p.52] Dinamica și transformările din cadrul bibliotecii universitare, permanenta îmbogățire a serviciilor și ofertei, integrarea în circuitul comunicațional al cunoașterii solicită un dialog continuu, variat cu utilizatorii. Implicarea bibliotecii universitare în procesul instructiv-educativ impune o colaborare reală între cadrul didactic și bibliotecar, repartizarea de comun acord a sarcinilor ce revin fiecăruia în demersul pedagogic, în așa fel încât etapele să fie realizate în totalitate. În acest scop fiecare acțiune este planificată cu rigurozitate și în conformitate cu fișele disciplinelor, specialitatea, doleanțele profesorului, nivelul de pregătire profesională a bibliotecarului, abilitățile lui de comunicare cu publicul utilizator, dotarea bibliotecii, a sălilor de studii, ș.a. În acest context, menționăm că principalii factori care influențează procesul de asigurare informațională a activităților didactice în învățământul superior sunt:

- conștientizarea importanței suportului documentar și bibliografic al activităților didactice (atât de bibliotecar, cât și de cadrul didactic);
- integrarea constantă a informației și tehnologiilor informaționale în procesul de predare, învățare și cercetare;
- bibliotecarul devine partener în procesul educațional implicându-se în procesul de învățământ;
- necesitatea formării la studenți a unor competențe de tratare creativă a problemelor de învățare și a celor profesionale. Un loc aparte în acest proces îi revine bibliotecii universitare;

În contextul dat menționăm că pe parcursul anilor 2020-2022 în cadrul Bibliotecii Științifice a UPSC a fost realizat un studiu asupra acțiunilor desfășurate în scopul asigurării informaționale a procesului didactic. Rezultatele lui sunt prezentate în continuare.

Tabelul 1. Asigurarea informațională a activităților didactice

Anul	Nr. activităților didactice asistate	Nr. de publicații expuse	Frecvența la activitățile didactice asistate	Consultări ale publicațiilor în cadrul activităților didactice asistate
2020	56	738	956	3597
2021	29	498	574	2124
2022	51	425	659	3097

Acțiunile bibliotecii în direcția asigurării informaționale a activităților didactice au ca scop:

- promovarea bazei info-documentare, destinate susținerii curriculumului universitar;
- facilitarea accesului la informație a studenților, masteranzilor și cadrelor didactice;
- acordarea suportului metodic în evaluarea conținutului informației de către studenți și masteranzi;
- formarea abilităților și competențelor de utilizare a informației de către utilizatori;
- acordarea suportului documentar și bibliografic pentru lucrul independent al studentului;
- motivarea studentului în desfășurarea activității de cercetare;
- diversificarea serviciilor acordate utilizatorilor;
- familiarizarea utilizatorilor cu cele mai noi achiziții ale bibliotecii;

Eficiența acțiunilor desfășurate este observată din raportul procentual al rezultatelor asigurării informaționale a activităților didactice și indicii statistici anuali, date care sunt prezentate în continuare.

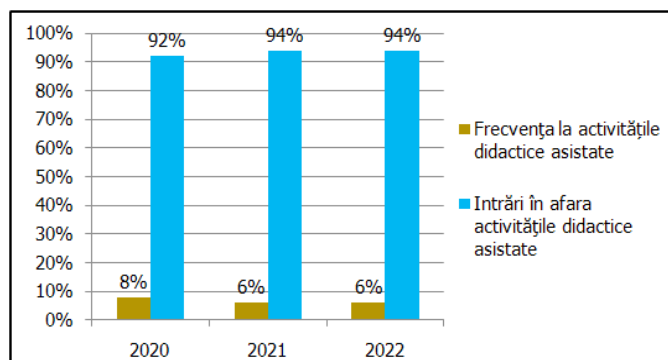


Figura 1. Raport procentual „Frecvența la activitățile didactice asigurate informațional în perioada 2020 - 2022”

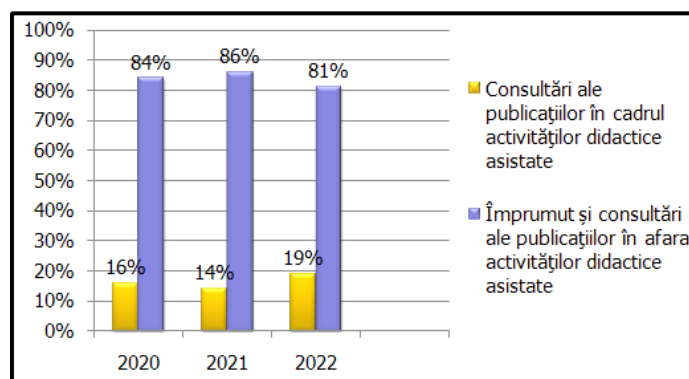


Figura 2. Raport procentual „Consultări ale publicațiilor în cadrul activităților didactice asigurate informațional în perioada 2020 - 2022”

Așadar, impactul activităților de asistență informațională a activităților didactice s-a făcut vizibil în următoarele:

- eficientizarea activităților didactice desfășurate de profesorii universitari;
- extinderea colaborării între bibliotecari și cadrele didactice;
- sporirea frecvenței utilizatorilor și creștea numărului publicațiilor consultate;
- creșterea calității procesului de predare - învățare, cercetare științifică;
- îmbunătățirea imaginii bibliotecii și a bibliotecarului în comunitatea instituției;
- bibliotecarul devine un organizator de conținut, o persoană care facilitează accesul la informație;
- bibliotecarul devine consilier în explorarea și reperarea eficientă a informației;
- consolidarea relațiilor bibliotecii cu comunitatea universitară;

În contextul actual al intensificării colaborării în domeniul educației, dimensiunea europeană a educației capătă noi valențe odată cu realizarea unei societăți a cunoașterii: „O Europă a Cunoașterii este acum unanim recunoscută drept un factor de neînlocuit pentru dezvoltarea socială și umană și drept o componentă indispensabilă pentru consolidarea și îmbogățirea calității de a fi cetățean al Europei, capabilă de a oferi cetățenilor săi competențele necesare pentru a face față provocărilor noului mileniu, împreună cu conștientizarea unor valori comune și a apartenenței la un spațiu social și cultural comun” [2, p. 23].

„Într-o epocă în care informația și cunoașterea în general devin factori principali ai dezvoltării, este de așteptat ca importanța universității să crească în perspectivă” [1, p.27]. Perioada contemporană prin extinderea fără precedent a procesului de cunoaștere solicită din partea actorilor sociali un ritm accelerat al comunicării, o comprimare a perioadei de formare, o permanentă ajustare și modelare a personalității și a capacităților de adaptare la nivelul societății. În această mobilitate excesivă a societății contemporane, nevoia de informare se acutizează. Formarea civică și profesională suportă noi provocări care au determinat o reconfigurare a prezenței bibliotecilor universitare în cadrul procesului educațional și de instruire.

Așadar, „scopul universității este de a forma competențele axate pe cultura generală a personalității și competențele orientate spre realizarea obiectivelor profesionale specifice domeniului de activitate” [4, p.143]. Sprijinirea directă a implementării programelor disciplinelor de studiu, alături de activitatea didactică a profesorului și stimularea studiului independent al studentului, reprezintă o dimensiune fundamentală în procesul de formare a specialiștilor, de consolidare a nivelului lor de performanță și validare în contextul dialogic al culturii europene și globale. Din această perspectivă, informarea și structurarea mijloacelor moderne de realizare a relației bibliotecă - utilizator s-a transformat devenind o componentă a procesului educativ, didactic și civic.

BIBLIOGRAFIE

1. *Câmpul universitar și actorii săi*. Coord.: A. NECULAU. Iasi: Polirom, 1997. 320 p. ISBN973-9248-94-2.
2. *Declarația de la Bologna, 19 iunie, 1999. În: Convenții, declarații și comunicate privind Procesul Bologna*. Disponibil: http://www.upt.ro/pdf/calitate/Proces_Bologna_Conventii_Declaratii_Comunicate.pdf (accesat 24.02.2023).
3. GUȚU, V. Liniamente ale modernizării sistemului de învățământ din Republica Moldova. In: *STUDIA UNIVERSITATIS. Seria Stiinte ale Educatiei*. 2008, nr. 5(15), p.15-20. ISSN 1857-2103.
4. GUȚU, V. Modelul absolventului universitar: abordare axată pe competențe, calitatea formării specialiștilor în învățământul superior: strategii, forme, metode. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale. Universitatea de Stat „Al.Russo”*. Vol.I. - Bălți: Presa Universitară Bălțeană. 2005, 5-7 octombrie, p.142-145. ISBN9975-931-97-9.
5. RUSNAC, G., GUȚU, V. Integrarea științei și învățământului superior în contextul Procesului de la Bologna. În: *STUDIA UNIVERSITATIS. Seria Stiinte ale Educatiei*. 2007, nr.5, p.18-20. ISSN 1857-2103.
6. SEMIONOV, S. Procrastinarea academică din perspectiva autoreglării învățării. În: *STUDIA UNIVERSITATIS. Seria Stiinte ale Educatiei*. 2009, nr.9, p.50-55. ISSN 1857-2103.

CONTRIBUȚIA BIBLIOTECII UNIVERSITARE ÎN ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE

*Ala Gorgan, bibliotecar principal,
Biblioteca Științifică, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
*Mariana Mațarin, bibliotecar,
Biblioteca Științifică, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

THE CONTRIBUTION OF THE UNIVERSITY LIBRARY IN THE ORGANIZATION AND DEVELOPMENT OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

*Ala Gorgan, Head librarian,
Scientific Library, “Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau*
ORCID: 0009-0000-3705-9848
gorgan.ala@upsc.md mailto:biblioteca.beletristica@upsc.md
*Mariana Mațarin, librarian,
Scientific Library, “Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau*
ORCID:0009-0004-2349-7846
matarin.mariana@upsc.md mailto:biblioteca.catalogare@upsc.md

CZU: 027.7:378.04

DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p396-400

Abstract. Extracurricular activities develop through mutual creative work. The collaboration of the Scientific Library with the Faculties of the State Pedagogical University „Ion Creangă” and the active integration in the university cultural life are absolutely necessary actions for the optimization of the educational process and the growth of culture in education. The cultural activities carried out by the library include various forms such as: discussions, book presentations, exhibitions, competitions, practical laboratory lessons. Extracurricular activities are carried out on the basis of well-structured plans and programs and are aimed at stimulating knowledge, creativity, development of artistic and literary skills.

Keywords: extracurricular activities, educational process, cultural life, organization of activities.

Activitățile extracurriculare sunt totalitatea acțiunilor educative organizate și desfășurate în afara planului de învățământ, dar strâns legate de acesta, sub conducerea cadrelor didactice. Activitatea extracurriculară cuprinde totalitatea acțiunilor educative desfășurate în cadrul instituțiilor culturale, cum sunt teatrele, bibliotecile, casele de creație etc. [6]

Educația prin activitățile extracurriculare urmărește identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizată, precum și stimularea comportamentului creativ în diferite domenii.

Activitățile extracurriculare sunt o modalitate de a înscrie instituția în viața culturală, de a lărgi orizontul de cunoaștere al utilizatorilor, de a le stimula curiozitatea și sentimentul de apartenență.

Activitățile extracurriculare oferă oportunități pentru dezvoltarea unor competențe, în raport cu anumite obiective ce inspiră și provoacă educabilul atât pentru succesul lui educațional, cât și pentru cel din viața de zi cu zi. Acestea au o valoare importantă pentru dezvoltarea socială a educabilului și pentru cea personală, prin demersuri specifice și particulare. Deși activitățile specifice educației formale urmăresc anumite finalități menționate anterior, totuși, ele nu utilizează la maxim de valorizarea unor competențe precum dezvoltarea unor abilități interpersona-

le, muncă în echipă, inițierea și implementarea unor proiecte personale sau în echipă, deprinderi de învățare a modului cum să înveți etc. [1]

Scopul activităților extracurriculare constă în dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea studenților în activități cât mai variate și bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activități socioculturale, facilitarea integrării în mediul universitar. [3, p. 3]

Biblioteca are o contribuție esențială în organizarea și desfășurarea activităților extracurriculare. Prin natura sa, biblioteca este un loc de învățare și cercetare și poate oferi acces la o gamă largă de resurse și materiale, precum cărți, reviste, ziare, publicații online și alte surse de informații.

Funcția socială a bibliotecii decurge din contribuția pe care aceasta și-o aduce la înfăptuirea procesului instructiv-educativ și de culturalizare a utilizatorilor, din aportul său la progresul spiritual și tehnic-științific al societății [7, p. 180].

Bibliotecile universitare dezvoltă stagii de formare pentru sporirea competențelor informaționale ale studenților, organizează monitorizări informaționale pentru comunitatea universitară, răspunzând întrebărilor venite de peste tot [2, p. 152].

Specificul activității bibliotecii universitare constă în realizarea următoarelor obiective:

- susținerea informațională a programelor de învățământ: constituirea și completarea unei colecții enciclopedice reprezentative;
- asigurarea accesului utilizatorilor la informații și servicii ce țin de procesul de studiu;
- promovarea lecturii și a valorilor culturale naționale și universale.

Biblioteca universitară deservește nu doar studenți, dar și profesori, colaboratori și, așa cum e nevoie de mult efort în satisfacerea necesităților informaționale a tuturor categoriilor de utilizatori, biblioteca tinde prin toate metodele posibile să dezvolte și să mențină interesul pentru carte și lectură: prezintă colecțiile la expoziții și desfășoară activități în vederea dezvoltării culturii generale.

Activitățile cultural-educative reprezintă o dimensiune concretă a procesului educațional, care este determinată de finalitățile planificate, capacitatea de proiectare pedagogică și condițiile specifice mediului instituțional.

Pentru a apropia cartea de utilizator, biblioteca universitară aplică mai multe metode de lucru: una din cele mai eficiente este organizarea activităților cultural-educative, care satisfac cerințele utilizatorilor atât pe plan informațional, cât și cultural.

În „Ghidul de biblioteconomie” de Brigitte Richter (1997) se afirmă că „bibliotecarul trebuie să opteze pentru o veritabilă politică de prezență lângă aleși (autorități), mai ales la manifestările culturale și inaugurări, el va stimula publicul să participe la viața culturală. El apare ca un mediator între carte și public, ca agent al dezvoltării persoanei umane în toate actele și momentele vieții cotidiene”. [5, p. 266]

Biblioteca este o instituție atât informațională, cât și culturală, fiindcă păstrează în colecțiile sale de carte culturală scrisă a unui popor, deci ea nu trebuie doar să păstreze aceste valori, ci și să le promoveze, să le prezinte într-un mod atractiv utilizatorilor.

Potrivit acestui principiu se alcătuiește un program cultural-educațional având drept scop stimularea interesului utilizatorilor.

Principii de organizare a activității:

- cercetarea necesităților informaționale ale mediului intelectual;
- îmbinarea satisfacerilor necesităților informaționale cu cerințele de studiu;
- evidențierea unui scop final, obținerea unor realizări concrete care ar conduce la o creștere a dezvoltării culturale, educative și instructive;
- implicarea activă a participanților la pregătirea activităților educaționale.

Biblioteca universitară organizează o varietate de activități, în funcție de obiectivele și nevoile specifice ale utilizatorilor: lansări de carte, expoziții de carte, întâlniri cu scriitori și poeți, lecții integrate, concursuri literare etc.

Începând cu anii precedenți de studii, indicii principali ai activității serviciului **Împrumut de Beletristică și Artă**, frecvența și împrumutul publicațiilor au început să scadă, cauzele fiind obiective. Era absolut necesar de a întreprinde unele acțiuni pentru a schimba starea lucrurilor.

Evaluând serviciile prestate în subdiviziune, am hotărât să le optimizăm și să le multiplicăm.

- în primul rând, ne-am pus drept scop optimizarea colaborării cu catedrele;
- într-al doilea rând, am decis să ne integrăm mai activ în viața culturală a universității.

În colaborare cu catedrele Facultății de Filologie și Istorie am organizat și am desfășurat un șir de activități cultural-educative. În cadrul acestei colaborări se numără și unele activități desfășurate în bibliotecă.

Mai jos vom indica o parte din activitățile extracurriculare organizate și desfășurate în ultimii ani de studii.

Activități culturale:

- Chipul femeii în literatură și artă (8 Martie - Ziua Internațională a Femeii);
- Иван Крылов – писатель баснописец (victorină literară);
- Ай да Пушкин (salon-literar);
- Перевод-искусство (masă rotundă);
- Dragoste fără sfârșit (Ziua Sfântului Valentin sau Ziua îndrăgostiților);
- Grigore Vieru – poet al mamei, patriei și al limbii (Ziua de naștere a poetului Grigore Vieru);
- În lumea lui Ion Creangă (Ziua de naștere a marelui povestitor Ion Creangă);
- Dicționare lingvistice, tradiționale și online (aplicații practice);
- În lumea literaturii clasice (Viața și opera lui F. M. Dostoievski);
- 21 martie – Ziua Internațională a Poeziei;
- Marina Țvetaeva – poeta secolului de argint (Campania Nocturna Bibliotecilor 2022) etc.

Lecțiile integrate sunt o inițiativă care vine în sprijinul cadrelor didactice și al studenților, făcând educația mai atractivă, încurajând și stimulând învățarea.

Mai jos sunt indicate temele lecțiilor integrate, desfășurate în ultimii ani de studii în incinta bibliotecii în colaborare cu catedra Limbă și Comunicare și cu alte subdiviziuni ale universității.

Lecții integrate:

- Povestea lui Harap Alb. Experiența fabuloasă a inițierii. Prelegere publică;
- Лингвистические словари;
- Путешествие в мир литературы;
- Мир поэзии Пушкина;
- Бессмертная поэма Гоголя „Мёртвые души”;
- В мире фольклора;
- Теория и практика перевода;
- Подготовка к педагогической практике; отражение синтаксиса в школьных учебниках „Простые сложное предложение” (Lecție practică);
- Орфография словообразование отраженное в трудах русских лингвистов etc.

În perioada pandemiei, când procesul educațional a trecut în format online, biblioteca universitară s-a implicat în desfășurarea activităților extracurriculare cu organizarea expozițiilor virtuale.

Expozițiile virtuale de carte sunt evenimente online care permit vizitatorilor să exploreze colecții de cărți într-un mediu digital. Aceste expoziții sunt similare cu expozițiile tradiționale

de carte, cu excepția faptului că sunt organizate online și pot fi accesate de la distanță de către oameni din întreaga lume.

Rolul expozițiilor virtuale:

- reflectă conținutul colecțiilor bibliotecii;
- promovează cartea și lectura;
- informează, lărgeste arealul de cunoaștere;
- reprezintă suport de studiu;
- creează o imagine vizuală atrăgătoare în bibliotecă.

Tipuri de expoziții virtuale:

- informative;
- tematice:
- aniversare/omagiale;
- consacrate unui anumit eveniment;
- consacrate unei colecții;
- consacrate unui autor. [4]

Expozițiile virtuale de carte sunt o modalitate inovatoare și accesibilă de a expune colecțiile de cărți, oferind acces global și o mai mare flexibilitate în organizarea activităților. Aceste expoziții pot ajuta la promovarea lecturii și la împărtășirea culturii și a cunoașterii cu oameni din întreaga lume.

Activități desfășurate în format online:

- *Creangă – veșnic verde...* Expoziție virtuală;
- „Жизненный путь и творческий путь Б. Л. Пастернака” (Săptămâna limbii ruse) (*Б. Пастернак. Поэты не рождаются случайно*. Expoziție virtuală);
- Scriitorii crengieni. Medalion literar-artistic (*Scriitorii crengieni*. Expoziție virtuală);
- „Creația lui Grigore Vieru în postmodernitate: relectură, receptare, traducere”. Primul colocviu tematic interuniversitar (*Grigore Vieru – cântărețul valorilor fundamentale*. Expoziție virtuală; *Grigore Vieru – flacăra vie a cuvântului*. Video-prezentare);
- *Spiridon VANGHELI sub steaua norocoasă a copilăriei*. Expoziție virtuală;
- *Pe aripi de poezie*. Expoziție virtuală etc.

Prin intermediul expozițiilor virtuale au fost promovate activitățile desfășurate în format online, care este o modalitate excelentă de a ajunge la un public nou și de a încuraja implicarea studenților în acestea.

În scopul asigurării calității și eficienței activităților extracurriculare, am respectat și ne-am condus de următoarele principii:

- informare (exploatarea tuturor surselor de informare);
- colaborare (este absolut necesară colaborarea profesor – bibliotecă - student și alte persoane implicate);
- planificare integrală (până în cele mai mici detalii);
- valorizarea anticipată a obiectivelor.

În urma organizării și desfășurării activităților extracurriculare în biblioteca universitară am obținut următorul impact:

- am contribuit la promovarea adevăratelor valori culturale și la sporirea rolului culturii în educație;
- optimizarea procesului educațional;

- stimularea creativității, creșterea simțului de responsabilitate al utilizatorilor, dezvoltarea gustului lor estetic, organizarea rațională și plăcută a timpului lor liber;
- am contribuit la dezvoltarea interesului pentru lectură al studenților;
- am oferit utilizatorilor posibilitatea de a-și manifesta înclinațiile și aptitudinile;
- am obținut o creștere considerabilă a indicilor principali de activitate.

BIBLIOGRAFIE

1. CUCOȘ, C. *Pedagogie (ediția a II-a, revăzută și adăugită)*. București: Polirom, 2014. ISBN 978-973-46-4041-6.
2. MARINESCU, N. *In Memoriam Bertrand Calenge (5 martie–3 ianuarie 2016). Din însemnările lui Bertrand Calenge (partea a II-a)*. În: *Biblioteca*. 2016, Nr. 5, pp. 151-156. ISSN 1220-3386.
3. MARȚ, V., ȚURCAN, N. *Repere metodologice privind formele de organizare a activităților extrașcolare în instituțiile de învățământ general în anul de studii 2022-2023*. [online] [citată 20.03.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/repere_educatia_extrascolara_2022-2023_final.pdf
4. PÎNZARI, L. *Expoziție virtuală: Tradiție și inovare*. [online] [citată 23.03.2023]. Disponibil: <http://www.slideshare.net/BMHasdeu/expozitie-virtuala-7628062>
5. RICHTER, B. *Ghid de biblioteconomie*. Chișinău: ARC, 1997. p. 318. ISBN 9975-61-024-2.
6. SARANCIUC-GORDEA, L. *Teoria și metodologia activităților extracurriculare: Suport de curs*. Chișinău: CEP UPSC, 2012. 96 p. ISBN 978-9975-46-176-4.
7. SĂLUC, H. *Introducere în biblioteconomie*. București: Editura Grafoart, 1996. 210 p. ISBN 973-9054-06-4.