

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL  
REPUBLICII MOLDOVA  
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”  
DIN CHIȘINĂU



PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR  
SOCIOUMANISTICE ȘI MODERNIZĂRII  
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

*Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și  
cercetătorilor  
UPS „Ion Creangă”*

Seria XIX

Volumul I

**Chișinău, 2017**

*Aprobată de Senatul Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă"  
Culegere tematică*

**PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE  
ȘI MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**  
*Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor  
UPS „Ion Creangă”*

**Coordonare științifică:**

**Racu Igor**, *prorector pentru Activitatea Științifică, prof.univ., dr. hab.*

**Colegiul de redacție:**

Verdeș Angela, *conf. univ., dr., decan interimar, Facultatea Psihologie și PPS*  
Topor Gabriela, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Filologie*  
Solcan Angela, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Limbi și Literaturi străine*  
Sadovei Larisa, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Științe ale Educației și Informatică*  
Simac Ana, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Arte Plastice și Design*  
Tverdohleb Aureli, *decan interimar, Facultatea Istorie și Geografie*  
Ciorbă Constatin, *prof. univ., dr. hab., decan, Facultatea Formare Continuă a Cadrelor  
Didactice și a celor cu Funcție de Conducere*  
Matieț Violeta (*redactor literar*), *dr., UPS „Ion Creangă” din mun. Chișinău*  
Dumbravă Ina, *design și redactare computerizată*

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**"Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului", conferință științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS "Ion Creangă" (19; 2017; Chișinău).** Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului : Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS "Ion Creangă", Seria 19 : [în vol.] / coord. șt.: Racu Igor ; col. red.: Verdeș Angela [et al.]. – Chișinău : S. n., 2017 (Tipogr. UPS "Ion Creangă") – . – ISBN 978-9975-46-333-1.  
Vol. 1. – 2017. – 274 p. : fig., tab. – Antetit.: Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă". – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-46-334-8.

## CUVÂNT ÎNAINTE

*Culegerea totalizează o vastă gamă de intenții, pornind de la sinteze bibliografice, clasificări și grupări de curente științifice, urmând descrierea unor metodologii de cercetare cu, iar în unele cazuri fără, elemente de profundă originalitate și rezumând, în final, o serie de idei și concepte ce sunt valorificate în cadrul următoarelor profiluri științifice:*

**1. Psihologia dezvoltării și educațională** (coord. științifică: dr. hab., prof. univ. Igor RACU; dr., conf. univ. Ion NEGURĂ);

**2. Științe ale educației și formarea cadrelor didactice** (coord. științifică: dr. hab., prof. univ. Maia BOROZAN);

**3. Patrimoniul istoric și cultural în context european** (coord. științifică: dr., conf. univ. Silvia CHICU; dr., conf. univ. Valentina URSU);

**4. Studiul sistemelor lingvistice și legităților dezvoltării literaturii naționale și universale** (coord. științifică: dr. hab., prof. univ. Alexandru Burlacu; dr., conf. univ. Tatiana Cartaleanu).

*Rezultatele cercetărilor științifice concordă, de fapt, cu una din sarcinile prioritare ale Universității: de a întemeia și dezvolta științific procesul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, având în vedere totalitatea influențelor intenționate și sistematice conturate la cele 25 de catedre de profil și în cadrul celor opt laboratoare științifice de cercetare.*

*Investigațiile efectuate, spectrul tematic divers, profunzimea conținutului sunt axate pe o inerentă legătură dintre teorie și practică, pe o valorificare din mai multe puncte de vedere a experienței acumulate atât în învățământul universitar, cât și în cel preuniversitar.*

*Culegerea tematică este o reprezentare a unei paradigme științifice moderne, realizată în contextul unui nou sistem al muncii didactice universitare, dar și preuniversitare, în conformitate cu Procesul de la Bologna, impusă de noile relații de colaborare științifică internațională, ce derivă din acest Proces și influențează activitatea de cercetare științifică în Universitate.*

*Igor Racu, dr. hab., prof. univ.  
Prorector pentru activitatea științifică*

**FACULTATEA PSIHOLOGIE ȘI PSIHOPEDAGOGIE  
SPECIALĂ**

**NOI ABORDĂRI ALE GÂNDIRII ȘTIINȚIFICE**

*Sergiu SANDULEAC, dr., conf. univ.*

**Summary**

*In this article are presented new approaches of scientific thinking and the most recent experiments and researches organized in order to demonstrate the importance of scientific thinking. The author tried to conceptualize the scientific thinking approach and present the most important elements of scientific thinking. There is also presented the difference between the external infrastructure of scientific thinking and the internal process of functionality of it. It is proved the difference between scientific thinking and other types of thinking. It is also disclosed the importance of scientific thinking development in all over the world.*

Gândirea științifică este baza pentru realizarea cercetării științifice și este destul de important să fie dezvoltată cât mai devreme la elevi, studenți, ca potențiali viitori cercetători. Problema interesului și a motivației de a face știință este ridicată nu numai la nivel de țară, dar și la nivel mondial. Astfel, conform prevederilor din Strategia Europeana a Republicii Moldova „știința reprezintă o prioritate națională, importanța căreia s-a fundamentat pe baza rolului esențial pe care știința și tehnologia l-au jucat și continuă să îl joace în dezvoltarea societății, reprezentând sursa principală a progresului în toate domeniile de activitate umană. Întrucât lumea se îndreaptă spre o societate bazată pe cunoaștere, investițiile în valori intangibile prin descoperiri științifice și inovare devin din ce în ce mai importante și determină în mare măsură competitivitatea economiei și bunăstarea socială. Din

aceste motive politicile în domeniul științei și tehnologiei reprezintă o problema de importanță vitală pentru economiile moderne [20]. Una din prioritățile pe termen mediu conform planului de acțiuni este creșterea atractivității carierei științifice și a dimensiunii ei europene. Analiza literaturii cu privire la interesul pentru educația științifică, din studii recente, arată că interesele copiilor în știință tind să scadă [1, 12, 14, 16]. În mod special lectura literaturii științifice ce conține teorii, care sunt dificil de înțeles pentru unii elevi.

Analizând literatura contemporană de specialitate, vom constata că problemele de ordin social și practic ridică întrebări ce generează studii tot mai complexe în domeniul gândirii științifice.

Raționamentul științific reprezintă o fațetă a gândirii științifice centrală pentru potențialii cercetători. Raționamentul științific evidențiază aptitudinile necesare pentru a efectua cercetarea științifică, cum ar fi argumentarea, trasarea concluziilor din date și angajarea în experimentare [19]. Aceasta include înțelegerea și identificarea variabilelor relevante și interpretarea informațiilor obținute dintr-un experiment și diverse alte modele de cercetare [9].

Astfel în viziunea lui D. Kuhn, gândirea științifică reprezintă un *mod de gândire* intenționată, consecventă, orientată spre un anumit scop și anume cu scopul de a spori cunoștințe noi și originale, folosind abilitățile de a genera, testa și revizui teorii, precum și posibilitatea de a reflecta asupra modului în care cunoștințele pot fi dobândite și schimbate [1].

D. Kuhn oferă o definiție comprehensivă asupra gândirii științifice răspunzând la întrebarea ce reprezintă gândirea științifică, care este scopul acesteia, dar completitudinea acestei definiții poate fi pusă la îndoială. Deoarece autorul nu răspunde la întrebarea: care sunt metodele de cercetare a gândirii științifice, legitățile de funcționare, finalitatea gândirii științifice și, nu în ultimul rând, obiectul și subiectul gândirii științifice.

D. Kuhn ș.a. afirmă doar că gândirea științifică reprezintă o condiție prealabilă pentru implicarea în cercetarea științifică [1, 12, 14, 16]. Se cunosc puține lucruri despre dezvoltarea gândirii științifice în perioada formării cercetătorilor, mai ales la nivel universitar, ciclul I.

În viziunea lui E. Dumitriu-Tiron, gândirea științifică este văzută de cercetători ca un proces de rezolvarea problemelor de ordin științific, iar problemele de la matematică sau de la alte discipline de învățământ au aceeași schemă psihologică de evoluție cu problemele de viață în general [4, p. 129]. Autorul încearcă se expună, prin paralelă, mecanismul interior de funcționare a gândirii științifice, analizând gândirea științifică ca un *proces* care pare a fi unul asemenea soluționării problemelor de viață în general, diferența constituindu-se în aria problemei și domeniul de implicare.

K. Hoover consideră că gândirea științifică reprezintă o „*strategie de coping*” prin care individul încearcă să facă față realității în incertitudinea vieții. Persoana nu cunoaște care vor fi consecințele multora dintre acțiunile pe care le întreprinde. În încercarea de a realiza chiar și cea mai simplă sarcină, individul face calcule elementare ce ar putea avea consecințe pozitive sau, din contra, negative, în cazul în care calculele nu sunt făcute corect [6, p. 3].

K. Hoover nu pătrunde în esența interpretării gândirii științifice, evitând conceptualizarea științifică și admite o oarecare aluzie la termenul de „*strategie de coping*”, pentru că anume aceasta ar reda una din reacțiile persoanei când se confruntă față în față cu problema. Prin estimarea acestor calcule, autorul vrea să spună că pornește procesul de gândire științifică care are rolul de a răspunde problemelor vieții de zi cu zi. Într-o oarecare măsură, identifică o finalitate în această încercare de a reda esența gândirii științifice, dar lipsește contextul în care ea este declanșată, nemaivorbind de metode, obiect. K. Hoover încearcă, în cazul dat, o abordare mai mult utilitaristă, sub aspect practic, dar nu pătrunde în esența procesului dat. K. Hoover nu explică în ce mod

ajungem să soluționăm situația problemă, dacă nu am fost și nici nu suntem implicarea în cercetarea științifică, condiție prealabilă ce trebuie respectată pentru a o dezvolta în viziunea lui Kuhn, Cheney, și Weinstock [9].

Știința, în viziunea lui K. Hoover, este un proces de gândire și de a pune a întrebărilor, ci nu un corp de cunoștințe. Acesta este unul dintre mai multe moduri de a pretinde că știm ceva. Într-un sens, metoda științifică este un set de criterii pentru a decide modul în care conflictele cu privire la punctele de vedere ale realității pot fi rezolvate diferit. Acesta oferă o strategie pe care cercetătorii o pot utiliza atunci când se formulează o ipoteză. Acesta oferă beneficiarilor cercetării capacitatea de a evalua, în mod critic, modul în care a fost dezvoltate dovezile și folosite pentru a ajunge la concluzia existentă [6, p. 3].

Gândirea științifică operează cu strategii euristice de soluționare a problemelor. Precum spunea cercetătorul francez A. Moles, pot exista 20 de strategii și procedee, euristice și creative în rezolvarea problemelor: aplicarea unei teorii deja cunoscute la o altă problemă, amestecul de teorii, revizuirea ipotezelor, metoda definiției, recodificarea, clasificarea, emergența euristică etc. Rolul elementelor creative în crearea unor concepte inedite și originale prin intermediul gândirii științifice nimeni nu îl mai pune la îndoială. A. Moles, însă, se apropie cel mai mult de contextul științific prin expunerea procedeeleor euristice și creative de soluționare a problemelor. Acest lucru ne apropie și mai mult de ideea că gândirea științifică are același mecanism de funcționare atestându-se diferențe la nivel de infrastructură. Este astfel expusă problema identificării elementelor structurale ale gândirii științifice ce ar permite dezvoltarea acesteia și relația cu celelalte tipuri de gândire sub raport de calitate [4, p.130, 12].

Acest lucru demonstrează că gândirea științifică are, practic, același mecanisme psihologice de funcționare, diferența constituindu-se la nivel de calitate a soluționării problemei, contextul problemei,

directivitate și la nivel de situație problematică ce este obiectivă și generează un spațiu problematic prin care se compară situația generativă de probleme cu schemele mentale ale subiectului.

Spațiul problematic, care este subiectiv-obiectiv, determină instalarea conflictului, a stării de tensiune și a procesului de căutare care este problema. Rezolvarea problemei presupune două tipuri de strategii: anticipative, de codificare, reformulare, predicție și strategii rezolutive propriu-zise.

Schematic, acest proces de soluționare a problemelor ar fi fost reprezentat astfel: situația problematică (obiectivă) – spațiu problematic (obiectiv subiectiv) – problema (subiectivă) – strategii anticipative – strategii rezolutive [Ibidem, p.129]. Mecanismul interior este cunoscut în ceea ce privește funcționarea gândirii științifice, nefiind atestate anumite schimbări la nivel de funcționare, diferența constă în mecanismele care declanșează întreg procesul de soluționare a problemelor, ordinul problemelor și calitatea rezolvării prin abordare contextuală științifică și directivitatea personalității, ce nu este altceva decât un set de motive stabile, atitudini, credințe, nevoi și aspirații, orientând persoana spre un anumit comportament și activitate, pentru a atinge obiectivele de viață relativ dificile [21]. Anume aceste elemente constituie infrastructura gândirii științifice ce o diferențiază de alte tipuri de gândire. Însă modul interior de funcționare a gândirii științifice ca proces, încă rămâne a fi un semn de întrebare.

E. Har, cercetător indonezian, identifică două elemente importante în dezvoltarea gândirii științifice: cultura științei indigene, deprinderile de a gândi științific [5].

Deprinderea de a gândi științific este condiționată social, foarte multă literatură rusă găsim unde sunt abordate subiectele: *Orientarea individului. Tipuri de nevoi. Interese și înclinații*. La bază stă formarea personalității. Vorbind despre formarea deliberată a gândirii științifice, dar în alt context, ea nu poate fi abordată, deoarece ea se caracterizează



prin directivitate. Directivitatea personalității o reprezintă montajele, este ce au devenit trăsături de personalitate și se manifestă prin: atracție - o stare mentală, exprimată inconștient sau o nevoie mai puțin conștientizată, constituie un fenomen trecător, deoarece nevoia ce stă la bază sau este diminuată, sau este recunoscută, transformându-se în dorință. Dorința este o necesitate conștientizată, orientată spre ceva anume, fiind conștientizată, contribuie la determinarea scopului activităților ulterioare și elaborarea planului de acțiuni. Aspirația apare atunci când în structura dorinței este inclusă componenta volitivă.

Interesul este o formă specifică de manifestare a nevoilor cognitive, contribuind la orientarea personală la conștientizarea scopului și obiectivelor și conducând individul la orientarea în realitate. În mod subiectiv interesul se regăsește în tonul emoțional care însoțește procesul de cunoaștere sau atenție spre un anumit obiect. În cazul satisfacerii interesului sunt provocate interese noi, corespunzătoare unui nivel mai înalt al cunoașterii. Interesul reprezintă o forță motrice importantă pentru cunoașterea realității înconjurătoare. Amploarea și conținutul de interes poate fi una dintre cele mai frapante caracteristici ale persoanei. Interesul în dinamica dezvoltării sale poate fi transformat în orientare [20].

A. Г. Маклаков consideră că „interesul este întotdeauna condiționat social și poate fi format prin proces educațional” [21, p. 511].

Cert este că fără interes, fără motivație nu poate fi dezvoltată nici o structură cognitivă superioară. Interesul este cel mai puternic motiv în declanșarea unei activități cognitive. K. Hoover consideră că cercetarea științifică este motivată de curiozitate și dorința de a găsi ordine în ceea ce poate părea a fi un haos [6, p. 7].

J. Dewey afirma că interesul are proprietate intelectuală. Când curiozitatea devine intelectuală, acesta se transformă într-un interes de un grad mai înalt în a afla răspunsuri la întrebări pentru sine însuși [2, p. 39]. O activitate fizică a copilului nu este doar fizică, ci este mentală,

intelectuală, exprimată prin calitate [Ibidem, p.185]. J. Dewey explică interesul pentru activități simple, care se transpun în interes intelectual. Un om care are interes intelectual, în mod clar, percepe rezultatul unei activități și caută mijloace de a ajunge la acel rezultat. Inteligența este o parte integrantă a activităților și, prin urmare, „este posibil ca *interesul intelectual* să devină un interes dominant.” [Ibidem, p. 191].

Interesul intelectual stă la baza motivației de a te dezvolta în domeniul științei ce reprezintă un element de bază pentru formarea gândirii științifice. Interesul intelectual motivează elevii să se gândească la subiecte științifice în mod reflexiv. Eforturile ingenioase de a afla răspunsuri sau de a înțelege teorii științifice provin din interes. Curiozitatea unui elev despre știință ar trebui să fie dezvoltată prin potențarea interesului intelectual în domeniul științei [11].

Potențarea se poate realiza doar prin anumite experiențe educaționale ce contribuie la motivarea elevilor în viitor de a face știință și de a o înțelege. Nu toți studenții sunt determinați în primul an de studii universitare dacă doresc să se angajeze în cercetare și să devină cercetători sau nu. Dar dacă ei se decid să opteze pentru a face știință în viitor, este necesar de a le forma gândirea științifică avansată, pentru a transforma din ei gânditori științific desăvârșiți [14], cât mai curând posibil. Astfel, calitatea educației în primul an poate influența aspirațiile și dezvoltarea în continuare a studenților în calitate de studenți și cercetători [18].

Așadar, dezvoltarea gândirii științifice la diferite etape de vârstă are la bază, cel puțin, două elemente: directivitatea personalității și situația de problemă ce determină subiectul să se implice în activitatea cu caracter științific.

Educația științifică ar oferi spațiu pentru ca elevii să învețe despre sine și alții, mediu înconjurător, în continuare punerea în aplicare și dezvoltarea competențelor obținute în viața de zi cu zi. Procesul educației științifice oferă individului o experiență directă, ce

ar permite dezvoltarea competențelor sale, astfel încât acestea să exploreze și să înțeleagă natura lor înconjurătoare în mod natural [16, p. 1].

Predictorii gândirii științifice sunt, așadar, experiența formală și informală de învățare, contextul cultural, trăsăturile de personalitate și atitudinea cultivată din copilărie, prin trezirea interesului față de activități conexe științei, formarea ulterior a motivației și cultivarea, în final, a gândirii științifice, ce ar permite realizarea unor rezultate cuantificabile. Gândirea științifică se cere a fi tratată sub aspectul unei taxonomii a psihologiei dezvoltării, ținând cont de etape de vârstă.

### **Bibliografie**

1. Dawson, C., Upper primary boys' and girls interests in science: have they changed since 1980, *International Journal of Science Education*, 22 (6), 2000, p. 557-570.
2. Dewey, J., *How we think*. D.C heath and company, Boston, 1933.
3. Dewey, J., *Interest and effort in Education*, in John Dewey: The middle works, Carbondale & Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1913.
4. Dumitriu-Tiron, E., *Psihologia educațională. Elemente de socio-psihoterapie. Curs pentru studenții și absolvenții Departamentului de pregătire a personalului didactic*, Editura Universității Tehnice „Gheorghe Asachi”, Iași, 2000.
5. Erman, H., Contributions of cultural elements of modern science, scientific thinking skills, scientific thinking habits, to the culture of indigeous science, *Research journal of Applied Sciences*, 11 (10), 2016. p. 985-991
6. Hoover, K., Donovan, T., *The elements of social scientific thinking*, Wadsworth Pre-Press PMG, Boston, 2011.
7. Klahr, D., Zimmerman, C. et. all. Educational Interventions to Advance Children's Scientific Thinking. *Science* 333 (6045), 2011, p. 971–75. [doi:10.1126/science.1204528](https://doi.org/10.1126/science.1204528).
8. Klahr, D., *Exploring science: The cognition and development of discovery processes*, MIT press, 2000.

9. Kuhn, D., Cheney, R., The Development of Epistemological Understanding. *Cognitive Development* 15 (3), 2000, p. 309–28. [doi:10.1016/S0885-2014\(00\)00030-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00030-7)
10. Kuhn, D., What Is Scientific Thinking and How Does It Develop?’, în: *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, edited by Usha Goswami, p. 371–93, Blackwell Publishers Ltd. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470996652.ch17/summary>. (vizitat 01.02.2017).
11. Minjung Bae Michigan State University. Interest in science education: A review of the literature and its implication, în: <https://msu.edu/~dwong/StudentWorkArchive/CEP900F04-RDP/Bae-Interest&Science.htm> (vizitat 22.02.2017).
12. Moles, A., *Les théories de l'action*, Machette, Paris, 1975.
13. Osborne, J., Attitudes towards science: a review of the literature and its implications, *International Journal of Science Education*, 25 (9), 2003, p. 1049-1079
14. Paul, R., Elder, L., *A miniature guide for students and faculty to Scientific Thinking*. Dillon Beach, Foundation for Critical Thinking, 2003.
15. Potvin, P., Hasni, Abdelkrim Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: a systematic review of 12 years of educational research, pages 85-129 | Published online, 05 Feb 2014 *Studies In Science Education* Vol. 50, Issue. 1, 2014 <http://dx.doi.org/10.1080/03057267.2014.881626>.
16. Pratiwi, Ni Luh Putu Yanti. The Analysis of Instructional Process through Scientific Approach on Science Subject Matter and Its Effects toward Learning Achievement, *Journal of Psychology and Instruction Undiksha Press* Volume 1(1) February 2017, pp. 1-10 <http://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JoPal/> (vizitat 03.03.2017).
17. Prevederile din Planul de Actiuni Uniunea Europeana-Moldova (PAUEM:72-74) Cercetare, dezvoltare si inovatie, în: <http://2011.europa.md/subpagina/arata/41/Stiinta%20si%20educatie#I> Prevederile din Planul de Actiuni Uniunea Europeana-Moldova (vizitat 22.02.2017).
18. Soyylmaz, D., Griffin, L. M., Hernández\_martín, M., Kucharský, Š., Peycheva, ED., Vaupotic, N., and Edelsbrunner PA (2017) Formal and Informal Learning and First-Year Psychology Students’

Development of Scientific Thinking, A Two-Wave Panel Study, *Front. Psychol*, 8:133. doi:10.3389/fpsyg.2017.00133.

19.Zimmerman, C., The Development of Scientific Thinking Skills in Elementary and Middle School, *Developmental Review* 27 (2), 2007, p. 172-223. doi:10.1016/j.dr.2006.12.001.

20.Богословский, В. В., и др., *Общая психология*, М., 1981.

21.Маклаков, А Г., *Общая психология: Учебник для вузов*, Питер, Санкт-Петербург, 2012.

## **DIFICULTĂȚI DE SOCIALIZARE A COPIILOR CU DEFICIENȚE MOTORII**

*Viorica ADĂSCĂLIȚĂ, dr., conf. univ.,  
Adriana POPOVICI, drd.*

### **Summary**

*Socialization process keeps going during whole individual's life coming out as in various activities undertaken, so and in communicating with the people all around us. Due to the specified process a child assimilates norms and values necessary and sufficient to be a functional member of society. Children confronting psychomotor deficiencies are integrated in socialization process more difficult, the causes being associated with both objective and subjective factors. Besides the fact that such children dispose of fewer capacities to get adapted to the social environment as compared with healthy children, in most frequent cases they are treated by adults for a tutelary position, this fact in its turn contributes to consolidation of disability status of these children. In this article I will try to outline the modes to organize socialization process of children with psychomotor disturbances.*

Procesul de socializare se produce pe tot parcursul vieții individului, atât în diverse activități în care se regăsește acesta, cât și în comunicarea cu persoanele din preajmă. Grație procesului nominalizat,

copilul asimilează normele și valorile necesare și suficiente pentru a funcționa în calitate de membru al societății. Copiii care se confruntă cu deficiențe psihomotorii se încorporează mai anevoios în procesul de socializare. Cauzele fiind asociate fie unor factori de ordin obiectiv, fie de ordin subiectiv. Pe lângă faptul că asemenea copiii dispun de capacități mai reduse de adaptare la mediul social în raport cu copiii sănătoși, ei sunt tratați la modul cel mai frecvent de către adulți pentru poziția tutelară, lucrul care, la rândul său, contribuie la conservarea stării de infirmitate la acești copii. În această comunicare voi încerca să elucidez modalități de organizare a procesului de socializare a copiilor cu tulburări psihomotorii.

Adaptarea socială a copiilor cu deficiențe psihomotorii presupune asimilarea și reproducerea de către ei a comportamentului, normelor și valorilor caracteristice oamenilor obișnuiți ai societății moderne. Copii cu deficiențe psihomotorii sunt nevoiți să depună eforturi mult mai mari, în raport cu cei sănătoși, pentru a face față așteptărilor sistemului educacional, în egală măsură și celui social. Deseori, socializarea copiilor cu deficiențe psihomotorii se desfășoară, mai mult sau mai puțin, izolat și/sau protejat de către cei care sunt responsabili pentru îngrijirea lor. Această izolare este condiționată, pe de o parte, de obișnuința tradițională a părinților și educatorilor de a-i proteja pe acești copii de eventualele consecințe nefaste ale impactului mediului, uneori ostil, față de acești copii, pe de altă parte - lipsa unei culturi ale toleranței și tratamentului normal din partea societății subiecților nominalizați. Izolarea respectivă se soldează, de regulă, cu diverse consecințe negative pentru copii. Una din acestea vizează modul, dinamica și calitatea asimilării de către copiii cu deficiențe psihomotorii a rolurilor sociale necesare și suficiente pentru o bună conviețuire în mediul social dat. Copii în cauză deseori dau dovadă de un număr mult mai redus de roluri sociale în raport cu copiii obișnuiți. Totodată, reproducerea unor sau altor roluri sociale de către ei, are loc într-o formă, cel puțin neobișnuită pentru cei din jur, fapt care trezește emoții controversate. O altă consecință a izolării, chiar și relative, este

cea a adaptării pasive la mediul social a copiilor cu deficiențe psihomotorii. Este acel gen de adaptare care se întâlnește și la copii sănătoși, și care contribuie la instaurarea în comportamentul și așteptările copilului a unor atitudini „parazitare” în relația cu cei din jur. Este vorba despre multiplele forme de „neajutorare învățată”, prin intermediul cărora copilul se așteaptă să fie sprijinit, ajutat, sau chiar înlocuit de către alții în activitățile pe care ar trebui să le realizeze în mod autonom. Cea mai gravă consecință a izolării copiilor cu deficiențe psihomotorii vizează însă formarea deprinderilor lor sociale. Incluziunea copiilor în diverse relații amicale, de colaborare cu semenii și maturii, în asemenea cazuri, poate deveni dificilă și inefficientă [1].

Familia, care educă un copil cu deficiențe psihomotorii se situează, metaforic vorbind, pe 2 părți ale unei baricade. Pe de o parte, ea, familia, se regăsește într-o relație de afinitate cu propriul copil, pe de alta, ca un element al societății suportă efectele percepției sociale, în care copilul lor este categorisit ca o ființă inaptă pentru societate. Sentimentul de vină este una din cele mai frecvente stări afective în care se regăsește o mare parte din acești părinți. Ca o reacție de compensare, ca un comportament de compromis, părinții acceptă să practice hipertutela față de copilul-problemă [6].

Socializarea reprezintă procesul de integrare a individului pentru mediul social, prin ajustarea achizițiilor psihice ale comportamentului la cerințele mediului respectiv. Procesul integrării constituie, la rândul său, un ansamblu de acțiuni orientate spre fuziunea între elementele sistemului individului și elementele sistemului social, fuziune, care poate asigura dezvoltarea în baza unor factori purtători de valori morale, spirituale și culturale. Procesul de socializare se traduce, în viața de zi cu zi a copilului, în acte permanente de învățare și antrenament continuu. Rolul acestora se regăsește, mai târziu sau mai devreme, în diverse abilitați și competențe necesare adaptării și integrării sociale.

Socializarea copiilor care se confruntă cu diverse probleme, legate de sănătate, tulburări de orice gen etc., nu e doar un subiect

pentru discuții și dezbateri. E o reală problemă, cu implicația a unor factori educaționali economici, sociali, etc. E o problemă, care ia amploare, și, prin simplu fapt, al creșterii numărului de copii nominalizați. La modul cel mai general, copilul cu nevoi speciale manifestă particularități care complică procesul lor de socializare. E cunoscut faptul că în orice cultură există anumite modele și așteptări cu referință la ceea ce poartă numele de personalitate. Evident, copiii-problemă nu pot face față plenar acestor modele-așteptări. Având ca punct de plecare constatarea menționată, considerăm că procesul de socializare a copiilor cu deficiențe psihomotorii urmează să fie direcționat spre aspectele individuale ale acestor copii, spre cultivarea și fortificarea/dezvoltarea unor sau altor aspecte individuale. Mai mult decât atât, deficiențele cu care se confruntă acești copii ar trebui să fie percepute și categorisite ca particularități individuale, la fel, cum se insistă în prezent la înlocuirea paradigmei ca boală psihică „problemă umană” [3].

Orice set de particularități individuale ale unui copil se prezintă într-o dublă ipostază. Pe de o parte, el trebuie să servească ca suport pentru organizarea activităților de socializare a copilului. Pe de altă parte – setul în cauză poate deveni unul din obiectivele majore ale procesului de socializare – în sensul perfecționării și integrării acestui ansamblu de particularități în formațiuni psihosociale mai extinse.

Respectivele particularități pot fi abordate utilizând cunoscutele paradigme ale psihoterapiilor existențiale: ipseitatea, tuitatea și ileitatea. Ipseitatea vizează modul de organizare a eului persoanei. Un loc de frunte în această organizare îl ocupă asemenea formațiuni ca autoaprecierea persoanei, nevoia de autoafirmare. Tuitatea, la rândul ei, desemnează relația persoanei cu ceilalți din preajmă. Din această relație copilul învață să se cunoască pe sine raliindu-se la celălalt, obișnuiește să trăiască și să manifeste adecvat toate trăirile caracteristice culturii umane. Ipseitatea ține de relațiile persoanei cu lumea, de căutările ei, a unor răspunsuri la întrebările/frământările de ordin existențial [1].



Or, tocmai capacitatea redusă de a construi și organiza sistemul triontic menționat de către copiii cu deficiențe psihomotorii complică, în mare măsură, demersul procesului de socializare. Ne referim aici la acel demers care are un caracter tipic pentru o anumită formațiune socială.

În cazul copiilor PCI se constată, deseori, o asociere la deficiențele motricității a unor dificultăți verbale și a retardului altor funcții asociate celor ale motricității. Printre acestea se numără dificultăți ale tonusului muscular, disfuncții ale actelor legate de menținerea echilibrului și ale coordonării mișcărilor, disfuncții ale motricității instrumental/manuale, care afectează fie membrele superioare, fie cele inferioare, lateral pe dreapta și/sau pe stânga [6].

Printre multitudinea de forme ale deficiențelor psihomotorii la copii, se regăsesc și deficiențele motorii manifeste în cazul copiilor cu PCI. În continuare, ne vom referi la acele cazuri care cad sub incidența unor pronosticuri favorabile în contextul planificării și desfășurării procesului de socializare. Un prim obiectiv al acestui proces urmează să fie orientat spre formarea și dezvoltarea competențelor psihomotrice și de manualitate a copiilor cu PCI. La o primă etapă, acest obiectiv ar trebui să conducă la consolidarea autonomiei personale a copiilor, la o etapă mai avansată – la cunoașterea și acomodarea cu anumite activități de muncă.

Majoritatea absolută a activităților obiectuale necesită antrenarea unor deprinderi și abilități psihomotorii. De regulă, pronosticul dezvoltării copiilor cu PCI reprezintă o ecuație cu mai multe necunoscute. Unii autori consideră că cea mai favorabilă prognoză pentru realizarea obiectivelor menționate se întâlnește în cazul copiilor cu diplegie spastică și hemiplegie [3]. Dar și în acele cazuri, în care dezvoltarea psihomotricității se desfășoară anormal conducând la efecte asociate unor dificultăți de adaptare la mediul social, dezvoltarea psihosocială a copiilor este condiționată, în ultima instanță, de diverși factori de natură socială. O confirmare în plus vine din partea autorilor T.A. Vlasova și V.I. Liubovschi, care evidențiază și descriu două grupuri de achiziții tipice pentru dezvoltarea copiilor cu deficiențe:

deficiențe sau disfuncții primare și secundare. Acestea de la urmă sunt cauzate în opinia autorilor menționați de demersul dezvoltării sociale a copiilor respectivi [4].

Revenind la problema disfuncțiilor motricității copiilor cu PCI suntem nevoiți să constatăm că raportarea unui copil-problemă la o categorie sau alta de PCI poate fi doar una relativă. Spre exemplu, în studiul realizat de I.F. Marcovscaia sunt descrise 2 grupuri de copii: Primul, cu sindromul infantilismului psihic, cel de-al doilea – cu sindromul psihoorganic asociat unor tulburări intelectuale. Copiii din primul grup manifestă, de regulă, epuizare rapidă în cadrul unor activități și instabilitate a tonusului psihic, copiii din celălalt grup dau dovadă de oboseală masivă și inerție a proceselor psihice. Se întâlnesc însă copii care dau dovadă de manifestări caracteristice pentru ambele sindroame descrise.

Socializarea copiilor cu deficiențe motorii din grupul celor cu PCI nu poate fi planificată și realizată decât prin intermediul unor activități, în mod special, activități mutuale, în grup. Anume în cadrul unor activități se formează deprinderi și abilități necesare pentru integrarea socială a copiilor.

Socializarea este, în opinia noastră, o expresie a personalității de ansamblu, nu doar a organismului. Personalitatea este implicată într-o activitate de muncă nu doar prin deprinderile și abilitățile sale, dar și prin intermediul proceselor cognitive, volitive, emoționale și motivaționale. Defectele motorii exercită, de regulă, un impact negativ asupra formării personalității copilului cu PCI. În opinia lui E. S. Calijniuc, copiii cu PCI încep să sesizeze defectele legate de boală, la vârsta de 7 /8 ani. Trăirile negative provocate de defectele în cauză se intensifică însă la vârsta adolescentă. În rezultatul unei cercetări axate pe evaluarea problemei trăirilor copiilor, derivate de pe urma conștientizării propriilor defecte / deficiențe, T. V. Esipova a reușit să evidențieze trei grupuri de copii:

- Copiii care sunt în stare să perceapă adecvat propriile deficiențe și să recurgă, în continuare, la mecanisme constructive de coping pentru a face față dificultăților cu care se confruntă.

- Copiii, care, dezamăgindu – se obișnuiesc cu anxietatea, frustrarea sau agresivitatea – toate aceste urmând să devină obișnuințe pentru comportamentul lor.

- Copiii care acceptă propriile deficiențe, fie urmînd să le compenseze prin intermediul avantajelor de care dispun, fie grație suportului celor din preajmă [7].

Copiii din primul grup și din cel de-al treilea grup devin tentați să preia un stil unic individual de implicare în diverse situații de viață, la fel și în activitățile social utile. Fiecare copil, chiar și cel care suferă din cauza unor defecte congenitale, dispune, în opinia cunoscutului psiholog A. Adler, de mijloacele compensatorice colosale. Sesizând inegalitatea în dezvoltarea organelor sale sau ale deficiențelor sale, copilul are de ales: să-și amplifice activitatea și eficiența organelor sănătoase protejându-le pe cele cu deficiențe sau să-și exercite și să-și consolideze la maximum organul deficitar. Uneori, grație unor eforturi colosale, un organ afectat poate deveni mult mai eficient decât unul sănătos [1].

Observațiile unor savanți confirmă tendințele compensatorice ale copiilor cu PCI. Astfel, Heisserman E. menționează că o bună parte din copii cu aptitudini intelectuale vădite suferă mai puțin din cauza deficiențelor motricității. Asemenea copii compensează prin intermediul activităților/manifestărilor intelectuale defectele fizice. E. Calijniuc vine în susținerea acestei observații, afirmând că la unii copiii cu PCI are loc o intensificare pregnantă a intereselor intelectuale. Uneori, însă acești copii se regăsesc în compensații „pasive” și ineficiente pentru ei. Este vorba de evadarea în lumea fanteziilor. O. L. Romanova a demonstrat, în lucrările sale, că unii din copiii cu PCI – își

edifică o autoapreciere compensatorie nejustificat de înaltă, care creează iluzia unui confort lăuntric [9].

Noi considerăm că atât mecanismul compensării, cât și celui al hipercompensării pot fi amorțate și aplicate în formarea unor deprinderi și abilități de viață la copiii cu PCI. Alegerea unui sau al altui mecanism urmează să fie făcută, luând în calcul, pe de o parte, situația copilului cu „organe defectate și organe sănătoase” și pe de altă parte – profilul psihologic general al personalității copilului.

În opinia lui L.S. Vîgotschi orice deficiență corporală distorsionează relațiile copilului cu mediul. Pentru a depăși distorsiunile respective, pentru a-l readuce pe copil la un mod de viață adaptat și eficient sunt necesare anumite compensări de natură socială [2]. Pentru aceasta urmează să fie depistate acele mecanisme/modalități, care ar fi suficiente pentru edificarea unor relații sanatoase cu ambientul. Deoarece la copiii cu PCI deficiența principală vizează funcție locomotoră, anume ea condiționează specificul dezvoltării psihice și a socializării copiilor și cu PCI.

Socializarea copiilor cu PCI vizează facultatea/capacitatea lor de a însuși anumite tipuri de acțiuni/activități, a utiliza anumite unelte sau și aparate, de a-și edifica o motivație suficientă pentru implicarea în mediul social. Un aspect important, legat de aprecierea capacității de integrare în mediul social a copiilor cu PCI ține de evaluarea „adaptabilității funcționale” a acestor copii în raport cu defectele motricității lor [3]. Copiii al căror intelect nu este afectat manifestă o tendință pregnantă de adaptare la realitatea obiectelor, prin intermediul dezvoltării acțiunilor obiectual-practice, în pofida deficiențelor motorii, uneori destul de grave [3]. O asemenea motivație poate servi ca un suport important în procesul de formare a unor deprinderi eficiente de interacțiune cu lumea, cu condiția depistării și a susținerii la timp a acestei motivații de către adulți. În majoritatea cazurilor de PCI se înregistrează tulburări ale tonusului muscular. Aceștia îi revine în mod

normal un rol primordial în planificarea și orientarea mișcărilor, stabilitatea și elasticitatea lor. Dar și în asemenea cazuri sunt posibile anumite intervenții de compensare a disfuncțiilor respective din contul intelectului copiilor cu PCI, dacă acesta nu este afectat grav.

O mare parte din copiii care suferă de PCI dau dovadă de manifestări astenice: capacitate de lucru redusă, epuizare a tuturor proceselor psihice, viscozitate a percepției, volum redus al memoriei și probleme legate de comutarea eficientă a atenției. Deficiențele motorii asociate sindromului PCI afectează la rândul lor procesul de formare a personalității copiilor. Cele mai răspândite consecințe ale impactului menționat se numără tonusul emotiv scăzut, nivelul redus de auto – aprecieri, trăsături ipohondrice de caracter. Acestea de la urmă la rândul lor exercită o influență negativă asupra procesului de acaparare și edificare a unor deprinderi și abilități legate de executarea unor activități. Acest impact se impune ca un factor negativ suplimentar, pe lângă deficiențele de ordin general, în procesul de socializare.

O importanță deosebită în procesul de învățare a unor sau altor acțiuni revine activismului motric de ansamblu, nu doar unor elemente izolate, chiar și disfuncționale ale motricității. În afară de aceasta, reușita implicării copilului în efectuarea unor sarcini este condiționată și de insistența lui, de gradul de autonomie la care aspiră el.

Pentru buna desfășurare a unei sau altei activități individul trebuie să dispună de un nivel suficient de formare a reprezentărilor temporale și spațiale. Or, tocmai la acest capitol copiii cu PCI manifestă la modul cel mai frecvent un retard accentuat [9]. Retardul menționat se datorează deficiențelor, legate de coordonarea diferitor sisteme de analizatori [2] La o mare parte din copiii cu PCI se atestă tulburări ale percepției. Acești copiii nu au capacitatea de a integra diferite aspecte ale obiectului perceput într – o imagine unică [3] Acest defect este prezent, în deosebi în activitățile legate de desen și de construire [3].

Totodată, acești copii dispun de o sensibilitate redusă a senzațiilor tactile. Ei nu sunt în stare să recunoască diferite obiecte sau să le recunoască cu greu prin intermediul pipăitului [10]. Acesta se înscrie, ca un factor suplimentar negativ, în formarea acțiunilor obiectuale.

Copiii cu PCI dau dovadă de un nivel mai scăzut de cunoștințe și reprezentări în comparație cu copiii sănătoși. Diferențele sunt mai evidente în raport cu cunoștințele legate de orientarea spațială și cele practice a copiilor cu diplegie spastică. Mai puțin este afectată, la acești copii gândirea verbală. Copiii afectați de formă hemiparetică manifestă simptome care traduc agrafia vizual-spațială, tulburări legate de efectuarea unor calcule etc. Iar copiii cu hiperchinezie manifestă deficiențe ale gândirii verbale, activitatea practică rămânând totuși neafectată. Toate tulburările menționate împiedică, într-o măsură mai mare sau mai mică, însușirea unor activități cu caracter sistematic și planificat, orientat spre scop. Ca urmare, copiii cu PCI se confruntă cu o percepție incompletă sau distorsionată a obiectelor și fenomenelor asociate sau/și necesare pentru realizarea unor sarcini de muncă [2].

Capacitatea de angajare a copiilor cu PCI în diverse sarcini este, de asemenea, influențată de interesul scăzut al acestora față de sarcini, de capacitatea lor redusă de a se concentra asupra sarcinilor și de timpul redus al reacțiilor, acțiunilor. Totodată, executarea unor sarcini, legate de implicarea gândirii de către copiii cu diplegii nu reprezintă o problemă pentru ei. Copiii cu tulburări hiperchinetice sunt destul de eficienți în contextul unor sarcini legate de orientarea vizuală, însă manifestă o capacitate redusă în raport cu sarcinile, care au un caracter verbal [2].

Însușirea unor sau altor activități de către copiii cu PCI este condiționată, la modul general, de activismul limitat al acestora. Nivelul redus al activismului persistă, de regulă, din cauza unei motivații insuficiente, necesară pentru mobilizarea și desfășurarea

unor mișcări, acțiuni etc. Situația copiilor cu PCI se complică, la rândul ei, și prin faptul asocierii la motivația menționată a unor impulsuri proprioceptive scăzute și, în ultima instanță, a lipsei de experiență, legată de motricitate [2].

O problemă majoră legată de formarea unor deprinderi noi la copiii cu PCI constă în faptul că acești copii dispun deja de anumite deprinderi, formate de la sine, în mod spontan. Acelea, fiind ajustate la deficiențele individuale, au, de regulă, un caracter patologic. Astfel, formarea unor deprinderi eficiente, în contextul unor sau altor activități, urmează să se desfășoare pe fundalul celor patologice [4]. Astfel, copiii ajung să dispună de, cel puțin, două sisteme de deprinderi, care se vor regăsi, în situația lor într-o concurență acerbă, dintre deprinderile ineficiente deja formate și deprinderile noi, eficiente. Pentru aceasta, în procesul de învățare a unor deprinderi noi copiii trebuie să fie excluși din situațiile lor obișnuite. Iar situațiile noi pot avea în calitate de suport gândirea și trăirile copiilor – pe lângă scopurile urmărite în cadrul unor activități concrete [4].

Din cele relatate anterior, putem conchide că anume, incoerența, consecutivitatea formării unor sau altor deprinderi la copiii cu PCI reprezintă una din cele mai dificile probleme. În situația copiilor sănătoși, în formarea unor deprinderi, se iau în calcul deprinderile deja formate. Această distincție vizează și suportul cognitiv, care poate servi ca punct de plecare în formarea unor deprinderi noi. La copiii sănătoși acesta este, de obicei, memoria. La copiii cu PCI, memoria poate fi un impediment în formarea unor deprinderi eficiente în detrimentul celor patologice [4]. În asemenea situații, doar gândirea se poate dovedi a fi eficientă pentru desfășurarea procesului de formare a unor deprinderi noi.

Învățarea, formarea și dezvoltarea comportamentelor de autonomie personală și socială la copiii cu deficiențe psihomotorii pot fi realizate prin intermediul unor programe complexe și integratoare de recuperare. La baza activităților legate de procesul de recuperare

trebuie să se regăsească, în cazul copiilor cu deficiențe psihomotorii, programe pentru învățarea și dezvoltarea structurilor și conduitei perceptiv – motrice, programe pentru formarea reprezentărilor corecte ale schemei corporale, programe pentru însușirea procesului de orientare spațio-temporală etc, fiecare din acestea, fiind la rândul său ajustat la particularitățile individuale ale fiecărui copil.

### **Bibliografie**

1. Gherguț, Alois, Sinteze de psihopedagogie specială, București, 2005.
2. Дерябина, Г.И., Методологические особенности коррекции двигательных нарушений подростков с ДЦП на основе комплексного использования средств адаптивной физической культуры и телесно-ориентированных практик, ТГУ, Тамбов, 2012.
3. Детский церебральный паралич. Хрестоматия / Составители Л.М. Шипицына, И.И., СПб., Дидактика-Плюс, Мамайчук, 2003.
4. Зельдин, Л.М., Развитие движений при различных формах ДЦП, Перевинор, Москва, 2012.
5. Ипполитова, М.В. и др., Воспитание детей с церебральным параличом в семье, М., 1980.
6. Ипполитова, М.В., Бабенкова, Р.Д., Мастюкова, Е.М., Воспитание детей с церебральным параличом в семье, Москва, 1993,
7. Калижнюк, Э.С., Клиническое обоснование принципов коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольниками, страдающими церебральными параличами, М., 1978.
8. Калижнюк, Э.С., Клиническое обоснование принципов коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольниками, страдающими церебральными параличами, М., 1978.
9. Калижнюк, Э.С. Психические нарушения при детских церебральных параличах, Киев, 1987.
10. Мастюкова, Е.М., Физическое воспитание детей с церебральным параличом, Москва, 1991.

## **STUDII PRIVIND REPREZENTAREA SOCIALĂ A MUNCII LA DIVERSE CATEGORII PROFESIONALE**



### **Summary**

*It is important to study social representations in order to better understand the actions and behaviors of people understand the essence of scenarios developed and prescribed by social groups. Because social representations guide the actions and behaviors of people oriented relations and organize their actions. We are in an era dominated by information and only a very small percentage of what we know is the result of our direct knowledge.*

*Social objects were chosen over time as objects represented highlight the utility theory of social representations for understanding human behavior relative to different areas of contemporary society. One of the functions of social representations refer to anticipating and carrying out social relations within the professional activity. Within the social group appear certain prejudices creates certain attitudes across various professions are shared by members of this group.*

După apariția lucrării lui Serge Moscovici „La psychanalyse, son image et son public” (1961), cercetările privind reprezentările sociale au luat amploare nu doar în Franța, ci și în multe alte țări din Europa, America Latină, Asia. Primele cercetări în domeniul reprezentărilor sociale au fost cele realizate de Cl. Herzlich (1969) – reprezentările sociale ale bolii și sănătății în spațiul francez; M.-J. Chombart de Lauwe (1979) – reprezentările sociale ale copilăriei; D. Jodelet (1989) – reprezentările sociale ale bolii mintale într-o comunitate rurală din Franța. Evoluția teoriei reprezentărilor sociale ia amploare mai ales în anii 80 ai secolului trecut [3; 7; 5; 9; 10]. Printre cei care au contribuit esențial la dezvoltarea teoriei reprezentărilor sociale sunt: W. Doise, J.-Cl. Abric, I. Markova, M.-L. Rouquette, A. Silvana De Rosa, P. Moliner, Ch. Guimelli, A. Palmonari, G. Mugny, P. Verges, Al. Clemence, M.-L. Pombeni, B. Zani, P. Salmaso, Cl. Flament, J.-C. Deschamps, J.-P. Deconchy, T. Ibanes, A.-M. Mamontoff, R. Mardellat, A. Arruda ș.a. În psihologia de limbă română, contribuții la teoria reprezentărilor sociale și-au adus: A. Neculau, M. Curelaru, M.

Șleahțițchi, L. Negură, I. Negură, N. Cojocaru, D. Nastas, B. Balan, A. Holman, F. Botoșineanu, M. Cristea, L. Iacob, N. Leon, O. Onici ș.a. De-a lungul timpului, interesul cercetărilor din domeniu s-au axat pe studiul reprezentărilor sociale ale relațiilor interindividuale și intergrupale, instituțiilor economice sau politice, bolii mintale, SIDA, alimentației, inteligenței, identității, sexualității, copilăriei, muncii, mediului înconjurător, corupției, vânătorii, științei ș.a.

Mult timp, Serge Moscovici, părintele psihologiei sociale, a evitat să dea o definiție exhaustivă pentru conceptul de reprezentare socială, motivând că nu dorește, astfel, să îngreudească dezvoltarea continuă a acestuia [8]. Oferirea unei definiții unitare pentru reprezentările sociale constituie, de altfel, un demers dificil, atât datorită complexității fenomenului, cât și varietății de școli teoretice din care fac parte cercetătorii reprezentărilor sociale. Diversitatea mare de definiții se mai explică și prin următoarele [8]: polisemia termenului, varietatea metodelor de abordare și situarea la intersecția mai multor științe.

În literatura de specialitate sunt propuse mai multe definiții ale reprezentărilor sociale. Conform definiției lui S. Moscovici, reprezentarea socială este un fenomen psihosocial ce implică moduri specifice de înțelegere și comunicare, prin care se creează atât realitatea, cât și simțul comun; implicit, reprezentările sociale se constituie ca un sistem de valori, noțiuni și practici, referitoare la obiectele aparținând mediului social [8].

A. Palmonari și W. Doise au definit reprezentările sociale în felul următor: reprezentarea socială se prezintă întotdeauna cu două fațete: a imaginii și a semnificației ce-i corespunde fiecărei imagini. Ele constituie o formă particulară de gândire simbolică, odată ce imaginile concrete cuprind direct și simultan o trimitere la un ansamblu de raporturi foarte sistematice ce dau semnificație și mai amplă acestor imagini concrete [7]. Pe de altă parte, W. Doise, în lucrarea „Les representations sociales” [7], susține că reprezentările sociale sunt niște principii generatoare de luări de poziție ce sunt legate de inserțiile

specifice într-un ansamblu de raporturi sociale. El consideră că luările de poziție se realizează prin raporturi de comunicare ce privesc orice obiect al cunoașterii ca având o importanță în raporturile stabilite cu agenții sociali.

După alți autori, de exemplu, N. Ficher [apud Curelaru, 5], reprezentarea socială este un proces de elaborare perceptivă și mentală a realității ce transformă obiectivele sociale (persoane, contexte, situații) în categorii simbolice (valori, credințe, ideologii) și le conferă un statut cognitiv, permițând înțelegerea aspectelor vieții obișnuite printr-o racordare a propriei noastre conduite la interiorul interacțiunilor sociale.

O definiție oarecum acceptată de întreaga comunitate științifică, definiție pe care am preluat-o și noi în cercetarea noastră privind reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar, este cea propusă de cercetătoarea D. Jodelet, pentru care reprezentarea socială este o formă de cunoaștere, elaborată social și împărtășită de membrii unui grup, având un scop practic și concurând la construirea unei realități comune unui ansamblu social [9].

Primele studii cu referire la reprezentările sociale a muncii în general au fost efectuate în 1986 de către P. Salmoso și L. Pombeni. Până în prezent, au fost realizate mai multe cercetări privind reprezentările sociale a muncii în diferite domenii de activitate umană: reprezentarea socială a profesiei de psiholog [2]; reprezentarea socială a profesiei de infirmieră [5]; reprezentarea socială a muncii la vânzători [5]; reprezentarea socială a muncii la tinerii absolvenți care sunt în căutarea unui loc de muncă [3]; reprezentarea socială a muncii la salariații francezi [6]; reprezentarea socială a muncii și specificul comunicării profesionale [1]; reprezentarea socială a identității și muncii profesorului la studenți ș.a.

Una dintre primele profesii care a prezentat interes pentru psihologia socială, a fost cea de psiholog. Nu putem atribui acest efort orgoliului profesional sau curiozității, ci în primul rând faptului că, mai

mult decât altele, profesia de psiholog, îndeplinește toate criteriile necesare pentru ca un obiect să devină obiect de reprezentare socială [2]: volumul de informații este mare, imprecis sau chiar confuz, neexistând o poziție universal valabilă; obiectul prezintă o miză ridicată atât pentru studenți sau practicieni cât și pentru publicul larg; nu există o structură, o instanță care să dicteze o poziție oficială. Cercetarea efectuată de Pomini și Durez [apud Bălan, 2, p. 7] descrie reprezentarea socială a profesiei de psiholog la nivelul a două grupuri profesionale diferite, ambele aflate în raporturi directe cu psihologii: juriștii și preoții. Concluziile studiului afirmă că diferențele observate în reprezentarea socială despre psiholog țin mai degrabă de diferențele dintre contextele profesionale și procesele identitare, decât de informațiile disponibile sau de strategiile comunicaționale reale adoptate și combat ideea posibilității modificării reprezentării sociale a psihologului prin campanii de informare globală.

Studii asupra reprezentării sociale a psihologului au fost realizate de A. Palmonari prin cercetarea sa asupra imaginii psihologiei în Italia [10]. O anchetă asupra psihologilor a fost realizată între anii 1978-1983, în cadrul unui vast proiect de Medicina Preventivă al Consiliului Național al Cercetării, în scopul inventarierii opiniilor psihologilor italieni care lucrează în diferite domenii, privind unele aspecte ale activității lor profesionale. Într-o primă etapă au fost realizate convorbiri cu administratori în diverse servicii care angajau psihologi, psihoterapeuți. Aceasta a permis aducerea în lumină a principalelor teme asupra cărora să se focalizeze instrumentele de investigație. Procesul prin care „munca de psiholog” a devenit specializarea „de a lucra ca psiholog într-un domeniu” se afla în strânsă relație nu numai cu evenimentele importante ale societății, dar și cu evoluția culturală și cu semnificațiile ce au fost atribuite, în raport cu aceasta, psihologiei și științelor umane.

Un alt studiu [2] s-a consacrat mai direct dinamicilor de diferențiere aflate în acțiune în reprezentările muncii psihologului. Cercetarea s-a făcut la Bologna, cu colaborarea a 28 de psihologi care

lucrau în diferite servicii sociale și a 35 de psihologi lucrând la universitate. Plecând de la cercetările privind relațiile intergrupuri, se putea prevedea că o confruntare explicită a celor doua categorii profesionale trebuie să ducă la o explicitare a specificității lor. Rezultatele cercetării verifica această predicție: psihologii ce lucrau în serviciile sociale își afirma specificitatea de lucrători în lumea reală, de colaboratori cu alți profesioniști și specialiști în intervenții terapeutice, în timp ce universitarii pretind să privilegieze cercetarea și reflecția teoretică, ei accentuează mai mult diferențele dintre ei înșiși în calitate de profesioniști și ceilalți psihologi. Deosebirea se fondează mai ales pe reflecția teoretică, pe cercetarea științifică și pe formarea continuă. Lucrul teoretic și cercetarea științifică reprezintă, în același timp, un factor de coeziune intragrupal și de diferențiere între grupuri.

Un alt studiu cu această tematică este cel realizat de către un grup de cercetare din cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, coordonat de Ticu Constantin [9]. Cercetătorii au fost interesați de cum este perceput psihologul practician în societatea românească, întrebarea principală fiind „Cum arată un psiholog și care este funcția lui socială?”. O altă echipă de cercetători din cadrul aceleiași Universități au comparat RS ale profesiei de psiholog într-un mediu cu experiența socială diferită de aceasta profesie și punctele de interes ale persoanelor din acest mediu cu privire la profesia și activitatea psihologului, ei au urmărit o dimensiune comparativă a psihologilor din diferite domenii de activitate. De asemenea, i-au interesat diferențele care apar între punctele considerate importante de către psihologi sau de persoane cu legătura mare în domeniul psihologiei și punctele considerate importante de către cei din grupul țintă asupra profesiei și calităților unui psiholog. Pregătirea profesională, cât și dezvoltarea continuă a acesteia devin sau ar trebui să devină o prioritate atât pentru societate, cât și pentru salariat din dorința de a atinge performanță.

L. Negură [10, p. 38] a studiat reprezentarea socială a muncii la vânzătorii din 4 întreprinderi comerciale din RM, pentru a vedea cum

are loc schimbarea reprezentărilor și practicilor în procesul tranziției socio-economice postcomuniste. V. Vidaller [9] a studiat dinamica reprezentarea socială a muncii la tinerii absolvenți din Franța, cu vârste între 18-25 ani, care erau în căutarea unui loc de muncă. A fost realizat un studiu diacronic, fiind comparate datele culese în 2002, 2003 și 2004. Autoarea a validat ipoteza că reprezentarea socială ale muncii este în fază de transformare. S. Baggio și P.-E. Sutter [apud Curelaru 5, p. 35] au studiat reprezentarea socială a muncii la salariații francezi din 2 sectoare de activitate: servicii (distribuția de produse farmaceutice, comerț, turism etc) și chimie (farmaceutică și energetică). Autorii au identificat că majoritatea salariaților francezi (66,7 %) au o imagine favorabilă despre munca lor. În 2010, E. Cartaud și S. Labbe [apud Curelaru 5, p. 35] au realizat un studiu asupra reprezentării sociale a muncii, în care compară 4 termeni: „muncă”, „slujbă”, „meserie” și „profesie”, demonstrând atât similaritatea lor, cât și faptul că există deosebiri polarizate și conotații diferite la 2 grupe diferite de subiecți. În 2012, A. Lopes de Silva [apud Curelaru 5, p. 34], a realizat un studiu asupra reprezentării sociale a muncii profesorului la absolvenții universităților pedagogice. Autoarea a fost interesată de a afla cum studenții își reprezintă viitoarea activitate practică în calitate de pedagogi, cum se produce formarea identității profesionale și cum își reprezintă munca lor din perspectiva gender.

Studiul reprezentărilor sociale este necesar pentru a înțelege mai bine acțiunile, comportamentele indivizilor, să pătrundem în esența scenariilor elaborate și prescrise de către grupuri [9, p. 12-13]. Căci reprezentarea socială, mai bine decât orice altă construcție de extracție cerebrală, ghidează acțiunile și comportamentele oamenilor, orientează relațiile și organizează faptele lor. Ne aflăm într-o eră dominată de informație și doar un procent foarte mic din ceea ce știm este rezultatul cunoașterii noastre directe. Dacă în trecut omul era organizator și

transmițător al experienței, în prezent el este „organizator și transmițător al reprezentărilor sociale” [5, p. 15].

Obiectele sociale care au fost alese de-a lungul timpului ca obiecte reprezentate pun în evidență utilitatea teoriei reprezentărilor sociale pentru înțelegerea comportamentelor umane raportate la diferite domenii ale societății contemporane. Una din funcțiile reprezentărilor sociale se referă la anticiparea derulării raporturilor sociale și în cadrul activității profesionale. În cadrul grupului social apar anumite prejudecăți, se creează anumite atitudini vizavi de diferite profesii ce sunt împărtășite de membrii acestui grup. Reprezentările sociale apar ca niște profeții ce ar avea particularitatea de a crea condiții necesare înscrierii lor durabile în realitatea socială [9, p. 72-74].

Relația dintre reprezentările sociale și starea subiectivă de bine, satisfacția în muncă și persistența motivațională este una circulară, între ele există o relație de interinfluențare. Starea subiectivă de bine este determinată, în careva măsură, de comparația socială pe care actorul o face cu standardele formate din observațiile asupra oamenilor din jur și raportarea la propria persoană. În opinia lui Diener utilizarea comparației sociale este o strategie cognitivă de coping influențată de personalitate și starea subiectivă de bine, iar alegerea țintei este rezultatul și nu cauza stării subiective de bine [10, p. 41]. Factorii care contribuie la succesul profesional sunt variabili ca pondere și configurație de la un domeniu la altul de la o profesie la alta, de la o organizație la alta, dar persoanele cu o gândire pozitivă, optimiste vor obține rezultate mai bune și adaptarea lor profesională va fi mai eficientă într-o perioadă mai scurtă de timp.

În continuare, vom lua în vizorul analizei munca învățătorului de clasele primare, considerând că anume în clasele primare se pun bazele cunoașterii elevilor, se “învață a învăța”. Munca în general și activitatea profesională în mod particular pot fi considerate obiecte sociale care întrunesc condițiile unui obiect de reprezentare. Până în prezent, în contextul local, reprezentarea socială a muncii la cadrele

didactice din învățământul primar nu a fost studiată. Am considerat necesar studiul acestei reprezentări prin prisma unor aspecte care asigură confortul emoțional și echilibrul psihologic la locul de muncă – starea subiectivă de bine, satisfacția muncii și persistența motivațională – aspecte pe care le considerăm constituente esențiale în structura reprezentărilor sociale și care, fiind în legătură cu experiența individuală a persoanei, pot întări sau modifica nucleul central al RS a muncii [5; 7; 9; 10].

Cuvântul „învățător” este definit în DEX ca fiind „o persoană cu o pregătire specială într-un anumit domeniu de activitate și care predă o materie de învățământ; persoană care îndrumă, educă pe cineva. Persoană care predă cunoștințe și face educația civică a copiilor în primele clase de școală”. Sunt o mulțime de sinonime pentru acest termen, și anume: cadru didactic, profesor, institutor, maestru, preceptor, dascăl, îndrumător, sfătuitoar, povățuitoar. În lucrarea noastră noi operăm cu doi termeni – învățător, care se referă direct la ciclul primar de instruire, și cadru didactic – fiind unul mai general și care se referă la toate treptele de învățământ din Republica Moldova. În concepția noastră, învățătorul este responsabilul pentru procesul instructiv-educativ, el este acela care pune bazele dezvoltării intelectuale a copiilor în clasele primare, îi învață pe elevi să învețe [10, p. 24-37]. După cum se știe, procesul educativ instituționalizat este unul extrem de complex, atât sub aspectul organizării, cât, mai ales, sub acela al fundamentării științifice a raporturilor instituite între principalii factori implicați în acest proces [10].

Școala este mai mult decât un simplu loc de acumulare a cunoștințelor, este o micro-societate ai cărei membri interacționează permanent și se influențează reciproc. Natura acestor interacțiuni și influențe reprezintă un factor foarte important în raport cu percepțiile și atitudinea față de școală a elevilor, respectiv cu implicarea lor la îndeplinirea sarcinilor și a misiunii procesului educațional. Acest



factor, la fel, implică o interacțiune dinamică între personalitatea cadrului didactic și a elevului. Atitudinea elevilor față de învățător este, în mare parte, expresia trăsăturilor de personalitate a cadrului didactic. De asemenea, învățătorul suportă o presiune mai mare, comparativ cu cadrele didactice din ciclul gimnazial sau liceal, de a declanșa și dezvolta la elevii mici motivația intrinsecă, cognitivă și de a crea atitudinea pozitivă față de învățătură și față de școală. Învățătorii prin gândirea pozitivă și optimism ar trebui să le insufle elevilor că școala este instituția unei societăți a cărei frecventare este esențială pentru obținerea succesului în plan personal, profesional și social. Învățătorii de clasele primare continuă eforturile educatorilor din învățământul preșcolar și, în același timp, prin eforturile lor sunt predecesori ai procesului educațional desfășurat de către profesorii din învățământul gimnazial și liceal. În Republica Moldova există un număr mare de instituții de învățământ cu profil pedagogic și fiecare dintre acestea este interesată să înmatriculeze cât mai mulți studenți. Ca urmare, universitățile acceptă și candidați cu performanțe modeste. Nu există o medie academică minimă sub limita căreia nu s-ar accepta înmatricularea la specialitățile pedagogice, cu excepția celei de trecere. Tot în acest sondaj, datele statistice arată că peste 60% din corpul profesoral-didactic actual este compus din profesori cu o vechime de peste 18 ani lucrați în sistemul educațional. Ponderea cadrelor didactice aflate la vârsta de pensionare este în continuă creștere și de la cota de 6,6%, în anul de studii 2001-2002, a ajuns la peste 18% în 2012. Cu alte cuvinte, astăzi, fiecare al cincilea cadru didactic din sistemul de învățământ primar și secundar general este pensionar.

În același timp, acest obiect social are o miză importantă în definirea identității profesionale a cadrelor didactice din învățământul primar, iar reprezentarea socială a acestora originează din dinamicile și interacțiunile atât intragrupale (colegii de muncă), cât și cu alte grupuri sociale (elevi, părinți, alte categorii profesionale). Pe de altă parte, reprezentarea socială a muncii cadrului didactic s-a conturat și

cristalizat în corespundere cu schimbările sociale survenite, pe măsură ce a apărut necesitatea reformelor educaționale cu scopul de a îmbunătăți calitatea procesului instructiv-educativ. Reforma sistemului educației din Republica Moldova, începând cu aderarea la sistemul Bologna, a impus restructurarea curriculumului și deci a tuturor planurilor de învățământ, fiind secundată de un spectru larg de inovații și schimbări, care au ca rezultat îmbunătățirea calității studiilor. Contextul social pentru reprezentarea socială a muncii este caracterizat de absența ortodoxiei. Într-un sistem ortodox [Deconchy, apud Curelaru, 5], grupul se supune unor instanțe reglatoare, de control, iar RS nu sunt elaborate colectiv, deoarece instanța reglatoare controlează difuzia informației. Astfel de instanțe ar fi sistemul științific (organisme ca universitatea, comunitatea științifică, consilii și colegii de avizare sau disciplină etc.) sau ideologia (instituția politică a propagandei).

Reprezentarea socială se caracterizează prin două dimensiuni: conținutul (informațiile cu referite la obiectul studiat) și structura internă (felul în care sunt organizate aceste informații în nucleul central și sistemul periferic al unei reprezentări). Astfel, prin acest studiu, ne-am propus să evidențiem elementele RS a muncii, a conținutului și a modului în care este structurat acest conținut la cadrele didactice în formare (studenți, masteranzi) și la cadrele didactice care în prezent lucrează în învățământul primar. Așa cum am mai menționat, considerăm că în contextul actual semnificațiile atribuite muncii învățătorului ar putea să suporte anumite schimbări, atât la cei care exercită această profesie, cât și la alte grupuri sociale. Aceste semnificații ar putea să comporte conotații nu tocmai pozitive, trecând de la o imagine valorizată în trecut, la una mai puțin valorizată în prezent. Din aceste considerente, am dorit să vedem cum își reprezintă cadrele didactice munca lor. În afară de aceasta, am urmărit să identificăm și zona mută a reprezentării sociale, considerând că munca învățătorului se referă la un obiect social „sensibil”. Obiectele sociale „sensibile” integrează în câmpul reprezentational cogniții și credințe

susceptibile de a pune în discuție valorile morale sau normele sociale valorizate sau dezirabile. Gradul sensibil al acestui obiect de reprezentare (RS a muncii) ar putea fi generat de învinuirile de corupție, rezultate mai slabe ale elevilor pe parcursul anilor de studii, statutul socio-economic al profesiei etc. Considerăm că o parte din semnificațiile negative atribuite muncii învățătorului, dat fiind faptul că atacă identitatea și stima de sine pozitivă, ar putea fi camuflate în condiții obișnuite de producții discursive. Astfel, ne așteptăm să identificăm, cu ajutorul unor metode specifice (prin modificarea consemnului), care sunt reprezentările sociale ale învățătorilor față de munca lor, atât cognițiile declarate în mod deschis, cât și cele deghizate, ascunse de către subiecți.

În mod incontestabil, dacă munca este bine organizată, este bogată în conținut și interesantă, omul se realizează în această sferă și se dezvoltă ca o personalitate creatoare și independentă în acțiunile sale. În orice gen de activitate profesională este important ca omul să se simtă bine, confortabil în procesul muncii, căci numai atunci când el acceptă cu plăcere munca, primește satisfacție de la ea, el va obține rezultate bune, calitate înaltă, succes profesional și se va realiza din punct de vedere profesional și social. Cu referire la munca învățătorului, unde subiectul muncii este și agent al schimbării prin intervenția educațională, cadrul didactic asigură întreg sistemul socio-cultural al unei țări cu generații bine pregătite, capabile să contribuie la dezvoltarea acelei țări. El contribuie direct la formarea noilor generații care, implicit, vor interioriza atitudinea față de activitatea fundamentală a omului. Importanța unui obiect pentru o anumită comunitate sau grup determină existența unor mize în legătură cu acesta, mize care pot fi de natura identitară sau legate de coeziunea grupului. Astfel, vorbim despre grupuri sociale a căror existență este strâns legată de existența unui obiect social; grupul se formează în jurul aceluși obiect și își consolidează identitatea prin raportare la obiectul cu pricina.

O profesie poate fi percepută ca fiind prestigioasă, nobilă, interesantă, adică cu o conotație pozitivă, pe când alta poate fi percepută altfel. Ceea ce putem observa astăzi în societatea noastră, majoritatea tinerilor absolvenți în orientarea sa spre viitoarea profesie se conduc după criteriul „profesie socialmente prestigioasă”, puțini sunt acei care se conduc de interesele personale, aptitudini, vocație etc. Pentru ca un cadru didactic să participe în mod activ și să aibă o contribuție consistentă la eforturile educaționale sistematice, pe lângă deținerea setului de resurse necesare: cunoștințe vaste, aptitudini, competențe care se formează în traseul dezvoltării profesionale, este important ca la el să fie prezentă persistența motivațională în activitatea sa, să fie formată atitudine pozitivă față de munca prestată, să fie stimulată gândirea pozitivă atât față de propria activitate, cât și față de activitatea și viitorul elevilor.

Reprezentările sociale, precum am afirmat anterior, sunt determinate de contextul social, atât de contextul în care s-au format, cât și de contextul specific în care ele sunt activate. Expresia unei reprezentări sociale reflectă specificul contextului socio-cultural în care există grupul reprezentarea socială a căruia ne interesează [11]. De aceea, atunci când studiem o anumită reprezentarea socială, trebuie să ținem cont și de aceste caracteristici contextuale. În ceea ce privește reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice, noi am considerat necesar studiul acestei reprezentări prin prisma unor aspecte care asigură confortul emoțional și echilibrul psihologic la locul de muncă – starea subiectivă de bine, satisfacția muncii și persistența motivațională – aspecte pe care le considerăm constituente esențiale în structura reprezentării sociale și care, fiind în legătură cu experiența individuală a persoanei, pot întări sau modifica nucleul central al reprezentării sociale a muncii. În lucrare noi am precizat influența pe care o exercită contextul social local în care a fost elaborată și diferențele care ar putea fi identificate atunci când vorbim de reprezentarea socială a muncii în alte contexte socio-culturale [10].

Există obiecte ale reprezentării care integrează în câmpul reprezentational „cogniții și credințe susceptibile de a pune în discuție valorile morale sau normele sociale valorizate de grupul de apartenență al subiectului” [3, p. 53]. M. Șlehtițchi afirmă că „tot mai frecvent se insistă asupra oportunităților elaborării unui demers interpretativ care ar include nu doar părțile necamuflate ale câmpului reprezentational, ci și fața nevăzută a acestuia – așa-numitele „zone mute” [11]. Noi am considerat că munca ar putea fi un asemenea obiect de reprezentare, ceea ce necesită atât studiul cognițiilor exprimabile, cât și a celor „ascunse”, cenzurate și non-exprimabile în condițiile unui consemn normal, ci doar a unui de substituție. Semnificațiile muncii la etapa actuală ar putea să comporte conotații nu tocmai pozitive, trecând de la o imagine valorizată în trecut la una mai puțin valorizată în prezent [10]. Din aceste considerente, am dorit să vedem cum își reprezintă cadrele didactice munca lor atât cele normative și dezirabile și, prin urmare, ușor exprimabile, cât și cele contranormative și indezirabile și, prin urmare, non-exprimabile. În urma analizei în cadrul cercetării efectuate privind reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar, în condițiile unui „consemn normal”, conținutul reprezentării sociale a muncii este preponderent pozitiv, pe când în condițiile unui consemn de substituție apar o serie de elemente negative care nu sunt întâlnite în primul caz, cum ar fi: *corupție, elevi obraznici, muncă neprețuită*. Aceste elemente formează zona mută a reprezentării a RS muncii învățătorului. Printre elementele care apar în zona mută se observă și elemente cu referire la starea de bine (*grea, chin*), satisfacția de muncă (*prost plătită, muncă neprețuită, elevi obraznici*) și persistența motivațională (*perseverență, efort*).

Cercetarea de constatare, rezultatele obținute și concluziile formulate, au scos în evidență faptul că reprezentarea socială, conținutul și structura ei, sunt influențate de starea subiectivă de bine, satisfacția muncii și persistența motivațională. În cercetarea de față, ne-am axat pe faptul că anumite practici sociale, atitudinile și comunicarea pot contribui la schimbarea unei reprezentări sociale nesatisfăcătoare,

indizirabilă prin efectele ei asupra calității muncii sau vieții, în una dezirabilă [10]. În această ordine de idei, am considerat că este absolut necesară creșterea nivelului stării subiective de bine, satisfacției în muncă și persistenței motivaționale. Considerăm că aceasta va contribui la schimbarea unor elemente periferice ale reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din clasele primare.

În scopul creșterii stării subiective de bine, satisfacției muncii și persistenței motivaționale, am elaborat și implementat un program de intervenție psihosocială. Programul de intervenție a avut drept scop schimbarea atitudinii, formarea anumitor abilități de construire a relațiilor sociale eficiente, dezvoltarea comunicării și a comportamentului asertiv. Cu ajutorul acestui tip de intervenție pot fi modificate stereotipurile, schemele cognitive și anumite elemente periferice ale reprezentărilor sociale. În sens general, programul de intervenție psihosocială reprezintă un sistem de mijloace, metode, procedee și tehnici psihologice, care a urmărit creșterea nivelului stării subiective de bine, satisfacției în muncă și persistenței motivaționale, prin intermediul gândirii pozitive, optimizării autocunoașterii și prin dezvoltarea personală și emoțională.

Programul complex de intervenție, creat și implementat în cadrul acestui studiu, s-a bazat pe obiective și principii concrete și cuprinde multiple metode, procedee și tehnici. Plecând de la natura, caracteristicile și factorii psihologici implicați în activarea gândirii pozitive, creșterea nivelului stării subiective de bine, satisfacției de muncă și a persistenței motivaționale. Acest program de intervenție psihosocială a constat dintr-un sistem de mijloace, metode, procedee și tehnici psihologice, prin care noi am urmărit creșterea nivelului stării subiective de bine, satisfacției în muncă și persistenței motivaționale, prin intermediul gândirii pozitive, optimizării autocunoașterii și dezvoltării personale. În acest sens, au fost utilizate o serie de tehnici expresiv-creative, exerciții de conștientizare și exerciții de acceptare corporală.

Eficiența programului a fost relevantă atât de schimbările produse în percepția stării subiective de bine, satisfacției în muncă și a nivelului persistenței motivaționale, cât și ca urmare a felului în care au decurs activitățile propriu-zise. Prin stimularea discuțiilor, participanții erau încurajați să-și împărtășească diferite experiențe, opinii și atitudini. În acest sens, discuțiile și împărtășirea experiențelor comune (nemulțumiri în raport cu propria persoană, cu rezultatele muncii prestate, demotivare, interpretări eronate a realității, griji cotidiene ș.a.) au oferit participanților mai mult deschidere, apropiere și flexibilitate în relațiile cu ceilalți. Utilizarea jocului a fost deosebit de eficientă, participanții fiind stimulați în acest fel, manifestând mai mult dinamism și implicându-se activ în activitățile propuse, exprimând o dorință mai mare de a învăța lucruri noi. Prin joc s-a creat o atmosferă productivă și plăcută în cadrul grupului.

Pentru a spori reușita activităților de intervenție și pentru a asigura continuitatea și durabilitatea efectelor în timp, subiecților li s-a cerut să realizeze sarcini și în afara ședințelor propriu-zise de training. Fiind vorba de un grup instruit, cu un anumit nivel de cultură generală, formatorul nu s-a rezumat la a le prezenta niște activități sau sarcini pe care să le urmeze, ci acestea erau însoțite de o anumită notă informativă cu referire la descrierea fenomenului propriu-zis, fiind analizate și justificate efectele pe care le produce asupra randamentului și calității muncii. Orice program de intervenție, oricât de bine ar fi el planificat și organizat, nu poate obține schimbări semnificative, dacă subiecții nu manifestă interes pentru schimbare. Prin urmare, schimbările înregistrate au fost datorate, pe de o parte, eforturilor depuse de moderator (relevante prin atitudinile pozitive și recunoștința manifestate de participanți atât pe parcursul activităților propriu-zise, cât și după finalizarea programului – orice întâlnire ulterioară era un prilej de bucurie în care își exprimau mulțumirea pentru faptul de a fi fost participanții acestui training); pe de altă parte, trebuie să recunoaștem și mobilizarea participanților prin implicarea activă și motivantă în timpul activităților în vederea însușirii noilor comportamente. Iar eficiența

programului de intervenție psihosocială a fost analizată, aplicând metoda observației nestructurate, având ca indicatori de analiză frecvența participării la ședințe (numărul de absențe), dinamica grupului și atmosfera generală în timpul training-ului, gradul de participare la activități și relațiile dintre participanți în cadrul ședințelor. În această ordine de idei, nu am atestat absențe de la activități, iar orice întârziere era datorată mai degrabă unor motive obiective (legate de activitatea didactică, programul supraîncărcat) și nu subiective (de ex., plictiseala sau dezinteresul față de ședințe). Putem afirma cu certitudine că învățătorii de clasele primare au fost de mult timp în așteptarea unui astfel de training. Atmosfera generală favorabilă, contagioasă în sensul bun al cuvântului, a determinat un climat afectiv facilitator pentru stabilirea unor interacțiuni optime atât între moderator și restul grupului, cât și între participanții la program. Pe parcursul ședințelor se putea observa deschiderea participanților spre acumularea de noi experiențe în vederea dezvoltării personale. Nu am remarcat situații de marginalizare sau izolare de activitățile de grup. Satisfacția trăită ca urmare a ședințelor de training era mereu exprimată prin cuvinte de mulțumire și recunoștință la sfârșitul acestora.

În urma analizei datelor din studiul experimental s-a constatat că activitățile de training au avut un efect facilitator asupra creșterii stării subiective de bine (SSB) în raport cu situația lor prezentă, trecută sau de viitor la subiecții din grupul experimental (SSB:  $mdn1=5,00$ ,  $mdn2=4,00$ ,  $W=278,50$ ,  $p=0,019$ ,  $r=0,33$ ). Cadrele didactice din grupul experimental înregistrează și o stare dispozițională mai bună, mai puțin se simt lipsiți de energie, se declară, într-un număr mai mare, destul de fericiți și sunt de acord că fericirea poate fi găsită în multe lucruri din mediul înconjurător sau în relațiile favorabile cu ceilalți.

Schimbări esențiale la acest grup au fost înregistrate și în raport cu percepția favorabilă privind satisfacția de viață (SWLS:  $mdn1=6,00$ ,  $mdn2=3,50$ ,  $W=345,00$ ,  $p=0,001$ ,  $r=0,61$ ). Implicațiile activităților de intervenție se remarcă și în raport cu datele înregistrate la scala satisfacției de muncă (SM:  $mdn1=4,00$ ,  $mdn2=3,00$ ,  $W=311,00$ ,



$p=0,002$ ,  $r=0,46$ ): subiecții din grupul experimental sunt mai mulțumiți decât colegii lor din grupul de control în ceea ce privește oportunitățile de dezvoltare profesională, își percep munca drept stimulatoare și interesantă. Ca urmare a programului de intervenție s-au îmbunătățit și relațiile subiecților cu ceilalți, ei declarându-se foarte mulțumiți și destul de mulțumiți de interacțiunile cu cei din jur, pe care le percep mai favorabile și mai puțin stresante. Analizând datele, constatăm și un nivel ușor îmbunătățit de persistență motivațională (PM) la cadrele didactice din grupul experimental (PM:  $mdn1=4,00$ ,  $mdn2=3,00$ ,  $W=299,00$ ,  $p=0,004$ ,  $r=0,42$ ): ei se percep mai perseverenți în urmarea unor scopuri de lungă durată, chiar și atunci când acestea solicită investiții de timp și efort în învingerea unor obstacole, consideră că dau dovadă de o bună concentrare în realizarea sarcinilor și în gestionarea timpului pentru realizarea unor obiective personale, manifestă într-o mai mare măsură consecvență în realizarea unor proiecte în care cred sau pe care le consideră importante.

Evident, pentru a menține durabilitatea efectelor în timp e necesară o implicare continuă, automotivare și angajament pe termen lung din partea participanților în vederea punerii în practică a celor însușite pe parcursul training-ului.

Studiul efectuat cu privire la reprezentarea socială a muncii învățătorului a prilejuit formularea următoarelor concluzii:

❖ Reprezentările sociale sunt construcții socio-cognitive elaborate social, au un caracter relativ omogen, sunt caracteristice unui anumit grup social și create, în principal, în vederea stăpânirii realității complexe cu care se confruntă componenții acestui grup. Ele joacă un rol fundamental în dinamica relațiilor sociale și îndeplinesc următoarele patru funcții esențiale: cognitivă, identitară, justificativă și orientativă.

❖ Reprezentările sociale se caracterizează printr-o anumită structură internă, sunt împărtășite de membrii unui anumit grup social și se formează prin intermediul interacțiunilor dintre membrii acestui grup în vederea înțelegerii contextului social. În structura reprezentării sociale pot fi descoperite și elemente non-exprimabile, non-declarabile

care formează așa numita „zonă mută” a reprezentării și care pot fi dezvoltate doar în condițiile aplicării unui consemn de substituție.

❖ Orice reprezentare socială este centrată și focalizată pe un anumit obiect social. Nu însă orice obiect social poate fi obiect de reprezentare. Pentru ca un obiect social să devină obiect de reprezentare este necesar ca el să întrunească anumite condiții și anume: să fie un obiect polimorf, să fie caracteristic unui grup social, să constituie o miză pentru identitatea sau coeziunea grupului dat, să fie în centrul unor dinamici sociale intergrupuri și să nu fie supus unor instanțe ideologice de control.

❖ Munca, în general, iar munca învățătorului, în mod particular, poate fi considerată obiect social susceptibil de a fi și obiect de reprezentare deoarece ea, munca învățătorului, întrunește toate condițiile unui astfel de obiect social. Ea este un obiect social polimorf, ce se manifestă printr-o diversitate de cogniții, capabil de a genera noi semnificații și reevaluări în contextul schimbărilor sociale actuale, are o miză importantă în definirea identității profesionale a cadrelor didactice, iar reprezentarea socială a acestora originează din dinamicele și interacțiunile atât intragrupale (colegii de muncă), cât și cu alte grupuri sociale (elevi, părinți, alte categorii profesionale). În plus, reprezentarea socială a muncii învățătorului se cristalizează în corespundere cu schimbările sociale și reformele educaționale.

❖ În conținutul reprezentării sociale a muncii învățătorului se atestă elemente comune pentru toate categoriile de subiecți, cum ar fi: *aptitudini, responsabilitate, perseverență* ș.a. Elementul central, aflat pe primele poziții, se referă la dimensiunea vocațională a profesiei de cadru didactic – *aptitudini*. Pentru cadrele didactice cu vechimea în muncă până la 5 ani, munca este și *greă*, un element central întâlnit doar la acest grup, iar pentru cadrele didactice cu vechimea în muncă peste 5 ani, din mediul urban, instituții de stat, munca mai este și *prost plătită* – element care nu apare la cadrele didactice din instituții private. La cadrele didactice în exercițiul funcțiunii spre deosebire de cele aflate

în proces de formare printre elementele centrale se găsesc și termenii *competență și dăruire*.

❖ În condițiile unui „consemn normal”, conținutul reprezentării sociale a muncii este preponderent pozitiv, pe când în condițiile unui consemn de substituție apar o serie de elemente negative care nu sunt întâlnite în primul caz, cum ar fi: *corupție, elevi obraznici, muncă neprețuită*. Aceste elemente formează zona mută a reprezentării a RS muncii învățătorului. Printre elementele care apar în zona mută se observă și elemente cu referire la starea de bine (*grea, chin*), satisfacția de muncă (*prost plătită, muncă neprețuită, elevi obraznici*) și persistența motivațională (*perseverență, efort*).

❖ Se înregistrează diferențe în ceea ce privește evaluarea stării subiective de bine la cadrele didactice din instituții private (IP) comparativ cu cele din instituții de stat (IS). Însă la unele aspecte pot fi identificate diferențe mai mult între grupul de cadre didactice din mediul urban (IP și IS), decât între cadrele didactice din școli rurale și cele urbane.

❖ Subiecții din IP au un grad mai înalt de satisfacție în muncă în raport cu diverse aspecte ale activității profesionale, pe când cei din instituții de stat sunt mai degrabă mulțumiți la un nivel mediu, excepție fiind nivelul de remunerare, față de care cadrele didactice din instituțiile de stat se declară foarte nemulțumite.

❖ Majoritatea cadrelor didactice manifestă un nivel înalt și moderat de persistență motivațională, cu tendințe spre foarte înalt la cadrele didactice de la IP. În realizarea sarcinilor, chiar dificile, ce necesită timp și efort, dovedesc un nivel înalt de angajament și concentrare.

❖ O serie de elemente în conținutul RS a muncii influențează negativ starea subiectivă de bine, satisfacția de muncă și persistența motivațională a cadrelor didactice, dintre care cele mai semnificative sunt *prost plătită, condiții dificile, lipsă de respect* și a. În pofida eforturilor și a investițiilor afective pe care trebuie să le manifeste în activitatea de zi cu zi, aceste eforturi nu sunt răsplătite pe măsură, mai

ales, în plan material. Dincolo de identificarea profundă cu activitatea profesională salariul este un fel de „unitate de măsură” a prestigiului și succesului social. Pe lângă salariul mic, starea subiectivă de bine, satisfacția de muncă și persistența motivațională este afectată și de alte două elemente întâlnite în nucleul central: *condiții dificile* și *lipsă de respect*.

❖ În structura RS a muncii la GE, pe lângă elementele comune, întâlnite și în structura RS la GC a fost găsit și termenul *satisfacție*. Acest element a devenit salient ca urmare a programului de intervenție psihosocială. În general, conținutul RS la GE exprimă tendințe spre centralizarea unor elemente pozitive, dezirabile cu referire la procesul muncii: *satisfacție*, *perfecționare*, *aptitudini*, *dăruire* și trecerea unor elemente negative, cum ar fi *condiții dificile de muncă* în categoria elementelor cu statut ambiguu. Alte elemente care influențează favorabil starea subiectivă de bine, satisfacția de muncă și persistența motivațională sunt *relațiile bune cu ceilalți* și *recunoașterea rezultatelor muncii* depuse.

❖ Programul de intervenție care a constat dintr-un sistem de tehnici psihologice a produs un efect de stimulare și facilitare a creșterii stării subiective de bine, satisfacției de muncă și persistenței motivaționale ale subiecților din GE. Ei trăiesc o stare dispozițională mai bună, mai puțin se simt lipsiți de energie, se declară, într-un număr mai mare, destul de fericiți și sunt de acord că fericirea poate fi găsită în multe lucruri; sunt mai mulțumiți decât colegii lor din GC în ceea ce privește oportunitățile de dezvoltare profesională, își percep munca drept stimulative, interesantă și se percep mai perseverenți în urmarea unor scopuri de lungă durată, chiar și atunci când acestea solicită investiții de timp și efort în învingerea unor obstacole, consideră că dau dovadă de o bună concentrare în realizarea sarcinilor și în gestionarea timpului pentru realizarea unor obiective personale, manifestă într-o mai mare măsură consecvență în realizarea unor proiecte în care cred sau pe care le consideră importante.

❖ Cu ajutorul studiului experimental cu caracter formativ am intenționat să stabilim cum am putea influența prin intermediul unui program de intervenție psihosocială schimbarea reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice. Inițial am presupus că, prin creșterea nivelului stării subiective de bine, satisfacției de muncă și persistenței motivaționale, se va produce migrarea unor elemente periferice pozitive către nucleul central. Am considerat starea subiectivă de bine, satisfacția de muncă și persistență motivațională aspecte ale personalității care ar putea suporta o intervenție psihosocială în vederea schimbării unor elemente periferice indezirabile sau consolidării unei reprezentări sociale favorabile a muncii, deoarece aceste trei aspecte derivă în mod direct din activitatea profesională desfășurată de pedagogi.

Ca recomandare, în urma cercetării desfășurate, sugerăm psihologilor cercetători să manifeste interes față de problema creșterii calității muncii și a confortului psihologic la locul de muncă al cadrelor didactice prin punerea în uz a paradigmei schimbării reprezentării sociale a muncii, organizând și desfășurând practici sociale adecvate și recomandăm programul de intervenție psihosocială vizând schimbarea și transformarea reprezentarea socială a muncii învățătorului să fie preluat și utilizat de către psihologi în scop de cercetare a condițiilor de dezvoltare și consolidare a unei reprezentări sociale a muncii care să favorizeze creșterea nivelului stării subiective de bine, satisfacției de muncă și persistenței motivaționale la cadrele didactice.

Toate studiile privind reprezentările sociale, inclusiv cercetarea noastră, au avut drept scop în mod preponderent îmbogățirea și aprofundarea fundamentelor teoretice, clarificarea conceptelor și perfecționarea metodologiei de studiu, ceea ce am urmărit și noi în cercetarea noastră.

## **Bibliografie**

1. Abric, J.-C., Reprezentările sociale: aspecte teoretice, în: Neculau, A., (coord.), Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social, Polirom, Iași, 1997, p.107-126.
2. Bălan, B., Reprezentarea socială a profesiei psihologului: între a fi și a deveni, în: Psihologia socială, Polirom, Iași, Nr. 4, 1999. p. 74-88.
3. Botoșineanu, F., Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. Premise teoretice la un studiu de caz, Alfa, Iași, 2011.
4. Boza, M., Atitudinile sociale și schimbarea lor, Polirom, Iași, 2010.
5. Curelaru, M., Reprezentări sociale, Polirom, Iași, 2006.
6. Deschamps, J.-Cl., Guimelli, Ch., Reprezentări sociale ale țiganilor în Franța, în: Iacob, L. și Salăvăstru, D. (coord.), Psihologia socială și Noua Europă, Polirom, Iași, 2005, p. 162-175.
7. Doise, W., Ancorarea în studiul reprezentărilor sociale, în: Neculau, A. (coord.), Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social, Polirom, Iași, 1997, p.155-166.
8. Moscovici, S., Fenomenul reprezentărilor sociale, în: Neculau, A. (ed.), Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social, Polirom, Iași, 1997, p. 15-75.
9. Neculau, A. (coord), Reprezentările sociale, Polirom, Iași, 1997.
10. Popescu, M., Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar. Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2016.
11. Șleahțișchi, M., Tratat de analiza structurală a reprezentărilor sociale, Știința, Chișinău, 2016.

## **ASPECTE ACTUALE ALE AGRESIVITĂȚII ÎN SPAȚIUL EDUCAȚIONAL**

**Angela VERDEȘ, dr., conf. univ.,**

**Sergiu SANDULEAC, dr., conf. univ.**

### **Summary**

*This work is trying to surprise some aspects of educational area. In the specialty literature the aggression is defined as a form of deviant behavior in school with many and different form of manifestation and intensity. Studying aggression in preadolescents from rural and urban areas we found differences of manifestation of physical aggression,*

*which is specific preadolescents' from rural areas. Also we identify that girls are suspicious and more mistrustful than boys, having the feeling of guilty and they turn their aggression against other persons more often than boys.*

În ultima perioadă agresivitatea în școli a devenit o problemă majoră și este un fenomen care riscă să ia amploare în spațiul educațional. S. Lazăr și L. Lazăr definesc agresivitatea în școală: este o formă de conduită de devianță școlară, cu o diversitate de forme de manifestare, cu intensitate diferită. Pe o scară a intensității, pornind de la intensitatea cea mai mică, agresivitatea presupune: confruntarea vizuală, poreclirea, ironizarea, tachinarea, bruscarea, lovirea cu diferite obiecte, pălmuirea și ajungând la forme de intensitate crescută, cum ar fi înjunghierea și împușcarea [apud 14].

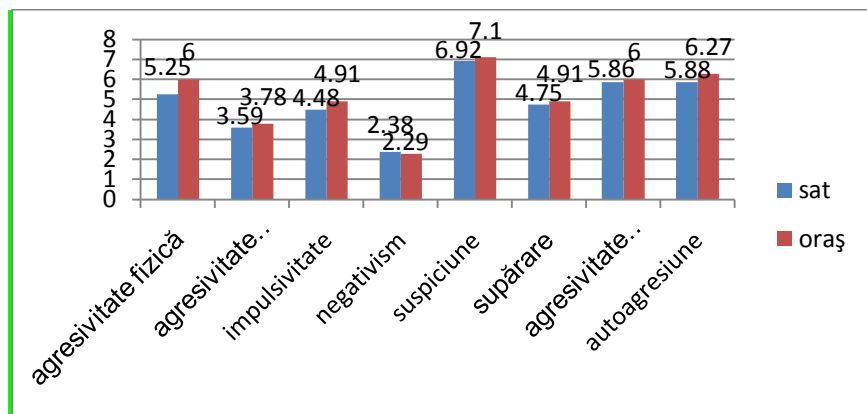
Agresiunile care au loc în școli, au loc în special între elevii școlii și, mai rar, între elevii școlii și alte persoane. Majoritatea incidentelor au loc între elevi (agresiuni verbale, gesturi agresive moderate și, rar, bătaii între elevi). În consecință, copiii ar putea manifesta frică, frustrare, ostilitate, toate acestea influențând dezvoltarea elevilor din punct de vedere fizic și psihic.

Dardel Jaouadi afirmă că lupta împotriva agresiunii școlare are ca rezultat ameliorarea relațiilor și a comunicării între persoanele implicate în activitatea educațională. Acest lucru este esențial pentru desfășurarea activităților educaționale, care au ca scop formarea de personalități armonioase, active și creatoare, în concordanță cu cerințele individuale și sociale [6, p. 56].

Interacțiunea individ – mediu școlar are o mare importanță în demersul educativ, iar mediul școlar trebuie să ofere toate condițiile necesare bunei desfășurări ale activității didactice, astfel încât ambianța educațională din cadrul școlii să fie una propice dezvoltării elevilor.

Pentru a determina tipurile și formele agresivității, precum și manifestarea acesteia, am administrat chestionarul de agresivitate Bass-Dark. Rezultatele obținute în urma administrării acestui chestionar sunt

reflectate în următoarele figuri. Vom începe cu prezentarea comparată a rezultatelor elevilor din mediul urban și rural.

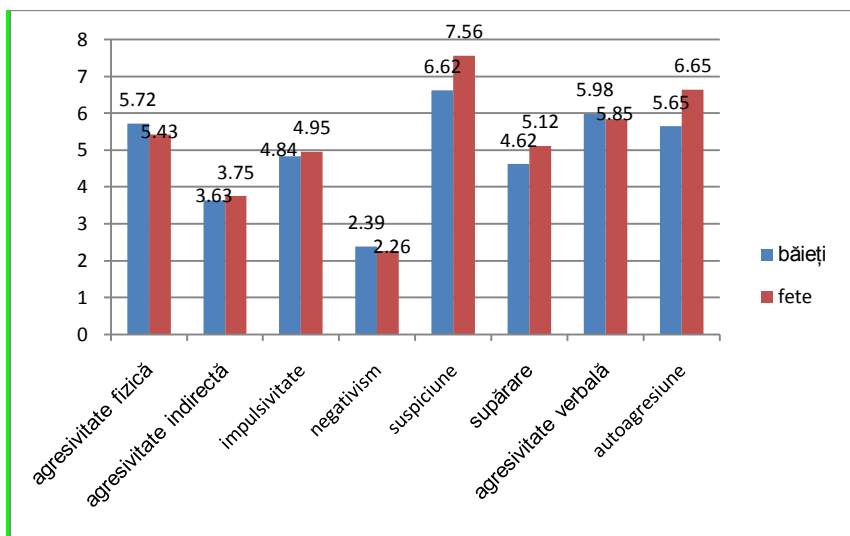


**Fig.1. Distribuția datelor privind valorile medii ale agresivității în dependență de mediu (rural și urban)**

Ne-am propus să comparăm valorile medii ale scalelor agresivității. Datele prezentate în figura 1 ne indică prezența valorilor mai mari la toate scalele chestionarului pentru preadolescenții din mediul urban și ne-a permis identificarea diferențelor semnificative ca *agresivitate fizică*, unde  $U = 944$ ,  $p = 0,05$  manifestând agresivitate fizică mai înaltă preadolescenții din mediul urban în comparație cu preadolescenții din mediul rural. Deci, putem afirma că elevii din oraș mai des manifestă agresivitate fizică spre deosebire de acei care sunt educați în mediul rural.

La următoarea etapă a cercetării am fost interesați să aflăm dacă există diferențe privind manifestarea agresivității în dependență de gen. În figura 2 vom prezenta valorile medii ale agresivității după chestionarul de agresivitate Bass-Dark.





**Fig. 2. Distribuția datelor privind valorile medii ale agresivității în dependență de gen**

Analiza valorilor medii prezentate în figura 2 ne indică valori mai mari pentru băieți la scalele: agresivitate fizică, negativism și agresivitate verbală. Fetele au obținut valori mai mari la impulsivitate, suspiciune, supărare și autoagresiune.

La compararea rezultatelor în dependență de gen am obținut diferențe semnificative la variabila: *suspiciune* ( $U = 821, p = 0,008$ ) și la variabila *autoagresiune* ( $U = 807,5, p = 0,006$ ). Fetele, adesea, au convingerea că cei din jur urmăresc să le lezeze demnitatea, fiind adesea mai neîncredute decât băieții având sentimente de vină împotriva propriei persoane, mai frecvent fetele decât băieții.

Presupunem că această diferențiere este legată în mare măsură de timpul intrării în perioada maturizării sexuale. Fetele, în acest aspect, depășesc băieții cu un an și perioada agresivității mărită sosește cu un an mai devreme, de aceea și nivelul de manifestare a agresivității este mai accentuat la fete.

Cercetările evidențiază faptul că prezența unei cantități de estrogen mult mai mare la fete decât la băieți explică numărul redus de comportamente agresive și competitive la acestea. De asemenea, cantitatea crescută de estrogen este responsabilă de încrederea scăzută și de lipsa autoasertivității de care dau dovadă fetele. Prezența comportamentelor agresive, competitive, a autoîncrederii și a autoasertivității, în contextul social, este favorizată de un nivel crescut de testosteron. Acest hormon este secretat în cantități mari la bărbați și, ca urmare, aceste comportamente sunt întâlnite cu mare frecvență la băieți în cadrul interacțiunilor sociale. De asemenea, la bărbați, amigdala, formațiune din sistemul nervos central, este mai bine dezvoltată și secretă o serie de hormoni care predispun la răspunsuri vegetative accentuate și la manifestări agresive în situații conflictuale [10, 78].

Emisferele cerebrale sunt dezvoltate diferențiat la fete și la băieți. Emisfera stângă este mai bine dezvoltată la fete și asigură o performanță superioară în sarcinile verbale. Ca urmare, fetele prezintă în contextul interacțiunilor sociale abilități de ascultare mai bine dezvoltate decât ale băieților [10, p. 134].

Adulții se raportează diferit la performanțele fetelor și cele ale băieților și favorizează apariția și menținerea stilului atribuțional diferit. Adulții critică fetele mai mult decât băieții pentru diferite eșecuri, atribuindu-le mai mult lipsei de competențe sau/și lipsei de înțelegere a sarcinilor, în timp ce tot adulții critică băieții mai puțin, iar atunci când o fac, le atribuie greșelile mai mult unor factori specifici, situaționali. Acest lucru este extrem de important pentru întreaga dezvoltare ulterioară a individului. Lewis arată cum aceste procese promovează apariția unui stil de atribuire interne („Eu sunt de vină”) și globale („Întotdeauna greșesc, niciodată nu pot face ceva bine”) pentru eșec, la fete, stil care crește riscul resimțirii altor emoții negative, dăunătoare pentru imaginea și stima de sine a copilului, cum ar fi rușinea, vinovăția, tristețea. Adulții oferă băieților un feedback specific, într-o situație specifică (de exemplu: „Exercițiul este corect făcut în prima

parte, însă apare o greșeală în rândul al doilea.”, în loc de „Exercițiul este greșit.” – feedback nespecific), în timp ce fetelor li se oferă un feedback general („E foarte bine.”), care nu le ajută să-și identifice comportamentul, care trebuie schimbat sau îmbunătățit [apud. 13].

În concluzie, putem afirma că elevii din orașe mai de des manifestă agresivitate fizică spre deosebire de acei care sunt educați în mediu rural.

Fetele demonstrează suspiciune, sunt mai neîncrezătoare decât băieții, având sentimente de vină și își orientează agresiunea împotriva propriei persoane mai frecvent decât băieții.

### **Bibliografie**

1. Adler, A., Cunoașterea omului, Editura Științifică, București, 1991.
2. Adler, A., Sevreson, R., Agone and Agresion, Individ, 1990.
3. Albu, E., Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenței: Prevenire și terapie, Aramis, București, 2002.
4. Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie școlară, Polirom, Iași, 1999.
5. Cosnier, J., Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor, trad. de E. Gazan, Polirom, Iași, 2002.
6. Dardel Jaouadi, E., Analyse et gerer Ies violences, in Doudin, P.A., Erkohen-Markus, M., 2000.
7. Doron, R., Parot, F., Dicționar de psihologie, Humanitas, București, 2006.
8. Eibl – Einesfeld, Agresivitatea umană, Zamfirescu, București, 1995.p.
9. Paunescu, C., Agresivitatea și condiția umană, Editura Tehnica, București, 2001.
10. Parlipet, V., Influența agenților de socializare asupra comportamentelor predelicvente ale elevilor, București, 2000.
11. Pieron, H., Vocabular psihologic, București, 2001.
12. Rădulescu, S., Sociologia violenței (intra) familiale, Lumina Lex, București, 2001.
13. Șoitu, L., Havarneanu, C., Agresivitatea în școală, Editura Institutului European, Iași, 2001.

## STUDIUL EMPIRIC PRIVIND DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI SOCIALE LA ADOLESCENȚI

*Iurie MALAI, lector universitar*

*Inga PLATON, drd*

### *Summary*

*This article describes the results of experimental-formative study regarding the social intelligence development during early adolescence, which was performed to understand in terms of adaptability and functionality, in the context of contemporary, the human behavior. The main objective of this research aims to develop and operationalize social intelligence in the target group until the clarification of social intelligence and personality factors dynamic.*

Inteligența socială redefiniște imaginea despre lume și om. În urma studiilor efectuate în întreaga lume, s-a stabilit că factorul principal a succesului în viața și activitatea omului este inteligența socială. Cu cât e mai înalt nivelul acesteia, cu atât mai mari sânt șansele individului de a ocupa poziții mai avantajoase în mediul social.

Între 1920 și 1990, interesul cercetătorilor pentru inteligența socială a fluctuat și a fost caracterizat de diferite abordări. Definițiile inteligenței sociale au inclus capacitatea de relaționare – Mosst R.A. și Hunt T. (1927), Hunt (1928), Wechsler D. (1958); cunoștințele interpersonale – Strang R. (1930); înțelegerea stărilor și trăsăturilor altor persoane – Vernon P.E. (1933); aptitudinea de a evalua corect sentimentele, dispozițiile și motivațiile altora Wedeck J. (1947); funcționarea socială eficientă – Ford M.E. Tisak M.S. (1983); aptitudine de a decoda indicii nonverbale – de Barners M.L. și Sternberg R. J. (1989); și empatie – de Marlowe H.A. (1986) [10;14;12;13;15; 4; 2; 8]. Atât cercetătorii occidentali, cât și savanții ruși – M.I. Bobneva M.I. (1978), Emelianov I.N. (1985) au viziunea că inteligența socială se dezvoltă în mediul social [16; 17].

În opinia noastră, anume perioada adolescență este cea mai sensibilă la elaborarea unor noi stiluri de interacțiune cu sine însuși și cu societatea. În această perioadă adolescentul conștientizează și își face loc în interacțiunile și în relațiile sociale extinse. Astfel, este de menționat că adaptarea la diferite sisteme de relații reciproce, caracterul adecvat al înțelegerii procesului de comunicare și comportamentului persoanei sunt determinate de inteligența socială – o capacitate mentală specială, iar dezvoltarea și formarea acestei capacități la vârsta adolescenței reprezintă un factor important în formarea personalității adolescentului [18].

În acest context, am inițiat un studiu privind dezvoltarea inteligenței sociale în adolescența timpurie. Obiectivul principal al acestei cercetări vizează dezvoltarea și operaționalizarea inteligenței sociale în grupul țintă până la o clarificare a dinamicii inteligenței sociale și a factorilor de personalitate.

Prin urmare, experimentul de constatare ne-a permis:

1. să stabilim existența unor niveluri diferite de inteligență socială în adolescența timpurie;
2. să identificăm factorii de personalitate care interacționează cu inteligența socială în adolescența timpurie;
3. să evidențiem existența unor diferențe la nivelul factorilor de personalitate între subiecții cu nivel înalt și scăzut al inteligenței sociale.

În cadrul experimentului formativ ne-am propus să dezvoltăm nivelul: inteligența socială care determină caracterul adecvat al înțelegerii capacității de cunoaștere comportamentală și comunicațională în procesul de formare și stabilire a personalității adolescentului.

**Scopul** intervenției psihosociale este de a utiliza modalități optime de formare și dezvoltare a competențelor de inteligență socială în adolescența timpurie, dar și a factorilor de personalitate care vor

asigura performanțe comportamentale de interacțiune socială eficientă în această perioadă.

**Ipoteza** pentru acest compartiment al cercetării, este:

1. inteligența socială în adolescența timpurie poate fi dezvoltată prin intermediul intervenției psihosociale;
2. concomitent cu dezvoltarea inteligenței sociale pot fi dezvoltați și factorii de personalitate care facilitează interacțiunile sociale.

**Obiectivele** de cercetare la etapa experimentului formativ sunt:

1. elaborarea și implementarea programului de intervenție psihosocială;
2. analiza statistică a dezvoltării competențelor de inteligență socială a adolescenților la etapa test/retest;
3. interpretarea psihologică a rezultatelor obținute în urma experimentului de formare;
4. identificarea efectului trainingului de dezvoltare a inteligenței sociale asupra profilului de personalitate al adolescenților.

Așa cum programul de intervenție psihosocială se bazează pe rezultatele obținute în experimentul de constatare, deducem că o parte din adolescenți prezintă un nivel de dezvoltare a inteligenței sociale scăzut. Ținând cont de faptul că această vârstă este cea mai sensibilă în recepționarea competențelor de ordin interrelațional, comunicațional și comportamental, programul formativ a cuprins exerciții interactiv-practice pentru a favoriza dezvoltarea competențelor ce țin de inteligența socială, și anume: sensibilitate socială, intuiție socială, conștiință socială (empatia primară, precizia empatică, ascultare, cogniție socială), dezinvoltura socială sau managementul relațiilor (sincronie, imagine de sine, influență, preocupare) Goleman D. (2007); simțul situației, prezența, autenticitatea, claritatea Albrecht K. (2007); autorespectul (autoevaluarea exactă), autoconștientizarea emoțiilor, asertivitatea (capacitatea de a-și exprima emoțiile), relațiile interpersonale (capacitatea de a forma și a menține relații intime);

toleranța la stres (capacitatea de a-și gestiona emoțiile), controlul impulsurilor (autocontrolul), testarea realității (capacitatea de a-și valida gândurile și sentimentele), flexibilitatea (capacitatea de schimbare), rezolvarea de probleme (capacitatea de a rezolva în mod eficient și constructiv probleme de natură personală și socială) Bar-On, R. (1997) [5;1; 3].

Prin urmare, studiul experimental-formativ a fost realizat cu participarea a 24 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14-16 ani. Subiecții au fost împărțiți în două grupuri: grupul de control (GC) și grupul experimental (GE), a câte 12 elevi în fiecare lot. Astfel, pentru realizarea experimentului formativ au fost selectate două grupe omogene cu cel mai scăzut nivel de inteligență socială. Programul de remediere psihologică a fost realizat în 4 luni – 24 ședințe psihologice (48 de ore în total), iar durata unei ședințe de remediere psihologică a constituit în medie 90 de minute.

În scopul evaluării inițiale și repetate a nivelului de inteligență socială și conexiunea factorilor de personalitate au fost aplicate următoarele metode psihometrice: Testul de inteligență socială a lui Guilford J. și Sullivan M.; Inventarul de personalitate Freiburg Platon C, Focșa-Semionov (1993); Testul de personalitate 16PF Carelin A. (2008); Chestionarul de Personalitate cu 5 Factori Albu M. Porumb M. (2009) [20; 11; 19; 9].

La prelucrarea statistică a datelor experimentale au fost utilizate metode neparametrice, cum sunt: testul Wilcoxon al rangurilor pereche în determinarea diferențelor la același grup experimental – test-retest și testul U Mann-Whitney pentru analiza statistică a diferențelor între grupele GE, GC – test/retest.

Pentru compararea rezultatelor cu privire la eficacitatea remedierii psihologice în dezvoltarea inteligenței sociale a subiecților din GE, vom urmări scorurile medii obținute de cele două grupuri.

Analizând datele obținute în cadrul experimentului de formare, observăm că după realizarea intervenției psihosociale la GE, a crescut semnificativ statistic indicatorii la toate subtestele ce reflectă nivelul de

dezvoltare a unei sau câtorva capacități ale factorului de cunoaștere a comportamentului pentru testul de inteligență socială. De asemenea, constatăm diferențe semnificativ statistic și între nivelul total al inteligenței sociale a GE la test-retest. Prezentarea medianei a GE test-retest pentru sub-testele instrumentului de evaluare a inteligență socială sunt ilustrate în tabelul 1.

<b>TABELUL 1. Semnificația diferențelor – GE test – GE retest</b>				
<b>Variabile</b>	<b>Mediana</b>		<b>Wilcoxon</b>	<b>p</b>
	<b>Test (Md<sub>1</sub>)</b>	<b>Retest (Md<sub>2</sub>)</b>		
1 subtest: „Povestiri de încheiat”	3,00	9,00	0,00	0,002
2 subtest: „Grupuri de expresii”	5,50	8,00	10,50	0,025
3 subtest: „Expresii verbale”	4,00	9,00	8,00	0,015
4 subtest: Povestiri de completat”	3,00	6,00	0,00	0,002

Prin urmare, vom transpune datele statistice în interpretarea psihologică a competențelor de inteligență socială obținute de adolescenți în urma remedierii psihologice realizate. Vom prezenta factorii de cunoaștere a comportamentului în succesiunea subtestelor metodei de evaluare psihologică a inteligenței sociale. În baza rezultatelor obținute statistic, constatăm că, datorită intervenției psihosociale ce a avut ca scop dezvoltarea inteligenței sociale, scorurile adolescenților din grupul experimental au **crescut semnificativ** la următoarele subteste:

**a) Subtestul 1 – „Povestiri de încheiat” (Md<sub>1</sub> = 3,00; Md<sub>2</sub> = 9,00; p=0,002).** Aceste rezultate ne vorbesc despre faptul că adolescenții, după intervenția psihologică, au o capacitate mai mare de a prevedea consecințele comportamentului. Ei sunt capabili să intuiască faptele viitoare ale oamenilor în baza analizării situațiilor reale de



comunicare (de familie, de afaceri, de prietenie), să prezică evenimentele, bazându-se pe înțelegerea simțurilor, gândurilor, intențiilor subiecților comunicării. Prognozele lor s-ar putea dovedi greșite, dacă ei ar avea de a face cu persoane cu un comportament imprevizibil, atipic. Adolescenții pot să-și organizeze mai eficient strategia propriului comportament pentru atingerea scopului propus. Scorurile mai mari, obținute la acest subtest, ne permit să presupunem că subiecții sunt mai abili de a se orienta în reacțiile nonverbale ale participanților la interacțiune și cunoașterea modelelor și regulilor de rol ce reglementează comportamentul oamenilor. Rezultatul semnificativ mai bun la acest subtest se corelează pozitiv cu următoarele particularități psihologice:

- capacitatea de a descrie în întregime și cu o mai mare precizie personalitatea unui individ necunoscut;
- abilitatea de a decodifica mesajele nonverbale;
- diferențierea autoconceptului, saturația imaginii de sine cu înțelegerea caracteristicilor intelectuale, volitive, precum și descrierea particularităților organizării spirituale a persoanei.

**b) Subtestul 2 – „Grupurile de expresii” (Md<sub>1</sub> 3,50; M<sub>2</sub> 8,00; p=0,025).** Observăm că adolescenții au obținut note semnificativ mai **mari** ceea ce ne permite să presupunem că aceștia sunt capabili să aprecieze just stările, sentimentele, intențiile oamenilor după manifestările lor nonverbale, după mimică, poze, gesturi. Ei atribuie, mai curând, o mare importanță comunicării nonverbale, acordă mai multă atenție reacțiilor nonverbale ale subiecților comunicării. Sensibilitatea la expresiile nonverbale intensifică substanțial capacitatea de a-i înțelege pe alții.

Rezultatele mai bune la acest subtest corelează pozitiv cu:

- precizia, plenitudinea, nonstereotipul și plasticitatea la descrierea personalității unui individ necunoscut după fotografie;
- sensibilitatea la stările emoționale ale altora în situații de comunicare de afaceri;
- diversitatea repertoriului expresiv în comunicare;

- deschiderea și manifestarea de prietenie în comunicare;
- stabilitatea emoțională;
- sensibilitatea la răspuns în comunicare, receptivitatea la critică, conștiințiozitatea;
- autoaprecierea pronunțată și gradul înalt de acceptare de sine;
- saturația imaginii de sine cu descrierea caracteristicilor volitive ale personalității, spiritul activ, scenicitatea;
- profunda reflecție;
- exactitatea înțelegerii în ce mod propria stare emoțională este percepută de partenerii de comunicare, fapt care reprezintă un indicator al congruenței comportamentului comunicativ, premisă a autoprezentării reușite;
- empatia, sensibilitatea nonverbală.

**c) Subtestul 3 – „Expresiile verbale” (Md<sub>1</sub> 4,00; Md<sub>2</sub> 9,00; p=0,015).** Adolescenții au primit note considerabil mai **mari** la acest subtest, ceea ce certifică faptul că ei posedă o sensibilitate mai înaltă față de caracterul și nuanțele relațiilor interumane, fapt ce îi ajută să înțeleagă rapid și just ceea ce oamenii își spun unul altuia (expresia verbală) în contextul unei anumite situații, relații reciproce concrete. Sunt mai capabili să găsească tonul respectiv de comunicare cu diferiți interlocutori în diferite situații, având un repertoriu mai amplu de comportament de rol (adică ei manifestă mai multă plasticitate de rol).

Succesul executării subtestului corelează de asemenea pozitiv cu exactitatea descrierii personalității unui individ necunoscut după fotografie, cu saturația imaginii de sine prin descrierea valorilor spirituale și scala de empatie.

**d) Subtestul 4 – „Povestiri de completat” (Md<sub>1</sub> 3,00; Md<sub>2</sub> 6,00; p=0,002).** În continuare constatăm că adolescenții au primit și la această probă scoruri mai **mari**. Deci, presupunem că ei sunt capabili să perceapă structura situațiilor interpersonale în dinamică. Ei pot analiza situațiile complicate din cadrul relațiilor interumane, înțeleg logica evoluției lor, simt schimbarea sensului situației când în comunicare

interven diferiți subiecți. De asemenea, ei, prin raționamente logice, pot adăuga verigile lipsă necunoscute din lanțul acestor interacțiuni, să preciză cum se va comporta persoana în continuare, să identifice motivele unui anume comportament. Realizarea cu succes a subtestului presupune capacitatea de a reflecta în mod adecvat scopurile, intențiile, necesitățile subiecților comunicării, de a prezice consecințele comportamentului lor. În plus, este nevoie de abilitate de orientare în reacțiile nonverbale ale persoanei, precum și în normele și regulile ce reglementează comportamentul în societate.

Reușita executării subtestului corelează pozitiv cu exactitatea, plenitudinea, diferențierea și flexibilitatea descrierii unei persoane necunoscute după fotografia acesteia, cu diferențierea autoconceptului, profunzimea reflecției, acceptarea de sine, sentimentul propriei demnități, interesul față de problemele sociale, activitatea socială, reușita la examene.

În continuare vom prezenta rezultatele obținute de către grupul GC test-retest. Dacă la GE observăm creșterea nivelului de inteligență socială semnificativ statistic test–retest la toate subtestele, atunci la grupul de control, constatăm diferențe semnificative doar la subtestul 1 și la nota compozită (nivelul total al inteligenței sociale). Menționăm, însă, că la GC diferențe constatate sunt mai mici ca valoare brută decât la GE după experimentul de formare. În tabelul 2 sunt prezentate medianele a GC test-retest pentru subtestele instrumentului de evaluare a inteligență socială.

<b>TABELUL 2. Semnificația diferențelor – GC test – GC retest</b>				
<b>Variabile</b>	<b>Mediana</b>		<b>Wilcoxon</b>	<b>P</b>
	<b>Test (Md<sub>1</sub>)</b>	<b>Retest (Md<sub>2</sub>)</b>		
1 subtest: „Povestiri de încheiat”	4,00	7,00	2,00	0,009
2 subtest: „Grupuri de expresii”	4,50	5,50	21,00	0,503
3 subtest: „Expresii	7,00	6,00	29,50	0,837

verbale”				
4 subtest: Povestiri de completat”	3,00	3,00	20,00	0,433

Dacă e să analizăm din punct de vedere psihologic datele obținute prin interpretarea statistică a rezultatelor obținute de GC test-retest, atunci vom constata că inteligența socială la acest grup de adolescenți s-a dezvoltat în timp, datorită experienței trăite, dar schimbarea datelor nu sunt concludente. În acest context, să analizăm rezultatele obținute la următoarele subteste:

**a) Subtestul 1 – „Povestiri de încheiat” (Md<sub>1</sub> = 4,00; Md<sub>2</sub> = 7,00; p=0,009).** Conform datelor obținute de adolescenții din grupul de control la test-retest, putem concluziona că la acest parametru al inteligenței sociale, subiecții au obținut scoruri mai mari datorită experienței de viață acumulate în intervalul de timp dintre test –retest. Acest lucru este logic să se prezinte anume așa, dat fiind faptului că acest component al cunoașterii comportamentului uman se dezvoltă zilnic prin procesul de socializare și răspunde de cunoașterea relației dintre faptele oamenilor și consecințele acestora, orientarea în normele și regulile generale de conduită. Astfel, scorul obținut conform grilei de interpretare a testului ne spune că abilitățile de inteligență socială la acest subtest sunt de nivel mediu de dezvoltare și corespund normei. Menționăm că valoarea scorului obținut de adolescenți la acest subtest este mai mare, însă oricum mai mică ca valoare brută a scorului obținut de subiecții din GE ce au participat la trainingul de dezvoltare a inteligenței sociale.

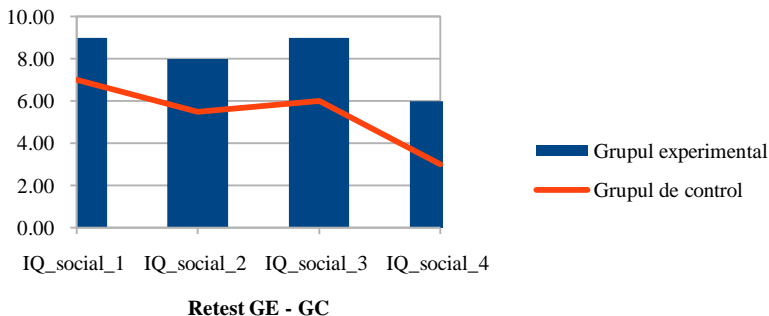
**b) Subtestul 2 – „Grupurile de expresii” (Md<sub>1</sub> 4,50; M<sub>2</sub> 5,50; p=0,503).** Subiecții GC la retest au obținut scoruri nesemnificative statistic la acest subtest. Conform baremului testului, capacitățile lor de cunoaștere a comportamentului este de nivelul 2 din 5.

**c) Subtestul 3 – „Expresiile verbale” (Md<sub>1</sub> 7,00; Md<sub>2</sub> 6,00; p=0,837).** Conform rezultatelor obținute, observăm că la acest subtest mediana chiar e mai joasă cu un punct după retest. Diferența nu este

semnificativă și prin urmare putem concluziona că nu s-a produs nici o schimbare.

**d) Subtestul 4 – „Povestiri de completat” (Md<sub>1</sub> 3,00; Md<sub>2</sub> 3,00; p=0,433).** Observăm că, și la acest subtest, după retest, grupul de control a rămas la același nivel de dezvoltare a cunoașterii competențelor comportamentale.

Prin urmare, vom analiza rezultatele obținute în baza interpretării statistice, comparând GE test/retest – GC test/retest. Ca metodă statistică, pentru a analiza rezultatele obținute de ambele grupe experimentale, am aplicat Testul statistic U – Mann-Whitney pentru a determina dacă există diferențe statistice semnificative la GE și GC, test-retest. Nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale (a factorului integral al cunoașterii comportamentului) este determinat în baza notei compozite. Urmărind rezultatele obținute la nota compozită (**GE retest – Md<sub>1</sub> 30,00; GC 21,50; p=<0,001**), constatăm că există o diferență semnificativ statistic între nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale. Astfel, gradul de dezvoltare a nivelului de inteligență socială la GE este semnificativ mai mare decât la GC după realizarea intervenției psihosociale ce a avut ca scop dezvoltarea inteligenței sociale în adolescența timpurie. În diagrama 1 este reprezentat grafic diferența la nivel de dezvoltare a inteligenței sociale la cele patru subteste a instrumentului ce testează competențele de cunoaștere a comportamentului uman și care reprezintă, în consecință, nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale.



***DIAGRAMA 1. Diferențele test/retest a nivelului de inteligență socială la GE – GC retest***

Din punct de vedere psihologic, putem interpreta că adolescenții din GE/retest spre deosebire de GC/retest, în urma remedierii psihologice, sunt mai capabili să obțină cât mai multă informație despre comportamentul oamenilor, să înțeleagă limbajul comunicării nonverbale, să exprime raționamente rapide și exacte despre oameni, să prognozeze cu succes reacțiile acestora în situațiile date, să dea dovadă de perspicacitate în relațiile cu alții, fapt ce contribuie la adaptarea lor socială reușită.

În **concluzie**, rezultatele obținute de grupul experimental, comparativ cu cele ale grupului de control, ne permit să constatăm că remedierea psihologică a avut un efect semnificativ pozitiv asupra dezvoltării nivelului de inteligență socială, în adolescența timpurie. Inteligența socială reprezintă un sistem de abilități sociale care determină caracterul adecvat al înțelegerii comportamentului oamenilor. În opinia autorilor metodicii, aptitudinile care se răsfrâng asupra nivelului notei compozite, „acoperă, probabil, noțiunile tradiționale de sensibilitate socială, empatie, perceperea altuia, precum și ceea ce poate fi calificată drept intuiție socială”. Îndeplinind funcția reglatoare în comunicarea interpersonală, inteligența socială asigură adaptarea socială a persoanei, „fluența în relațiile cu oamenii”.

## Bibliografie

1. Albrecht, K., Inteligența socială: o nouă știință a succesului, Ed. Curtea Veche, 2007, pp. 55-51.
2. Barners, M.L. și Sternberg, R. J., Social intelligence and decoding of nonverbal clues, în *Intelligence*, nr.13, 1989, pp. 263-287.
3. Bar-On, R., *The Development of an Operational Concept of Psychological Well-being* Dizertatie de doctorat nepublicata, Rhodes University, Africa de Sud, 1985 *The Development of a Concept of Psychological Well-being*, Dizertatie de masterat nepublicata, Rhodes University, Africa de Sud, 1988 "The era of the EQ: Defining and assessing emotional intelligence", prezentare de postere cu ocazia intalnirii numarul 104 a Asociatiei Americane de Psihologie, Toronto (Canada), Multi-Health Systems *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*, Toronto (Canada), Multi-Health Systems, 1997 (a) *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*, Toronto (Canada), Multi-Health Systems, 1997 (b).
4. Ford, M.E. și Tisak, M.S., A further search for social intelligence, în *Journal of Educational Psychology*, nr.75,1983, pp. 196-206.
5. Goleman, D., Inteligența socială, Ed. Curtea Veche , 2007.
6. Hunt, T., "The measurement of social intelligence", în *Journal of Applied Psychology*, nr.12, 1928, pp. 317-334.
7. Keating, D.K., A search for social intelligence, în *Journal of Educational Psychology*, nr. 70, 1978, pp. 218-233.
8. Marlowe, H.A., Social intelligence, Evidence for multidimensionality and construct independence, în *Journal of Educational Psychology*, nr. 78, 1986, pp. 52-58.
9. Mircea, M., Mihaela, P., Paul, C., Monica, A., CAS++ - Cognitrom Assessment System, Vol. 3, CAS++: Personalitate și interese, 2009, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2009, pp.145 -212.
10. Moss, R.A. și Hunt, T., Are zo socially intelligent, în *Scientific American*, nr. 137, 1927, 108-110.
11. Platon, C, Focșa-Semionov, Teste de personalitate, Chișinău, 1993, pp. 6-15.
12. Strang, R., Measures of social intelligence, în *American Journal of Sociology*, nr. 36, 1930, pp. 263-269.
13. Vernon, P.E., Some characteristics of the good judge of personality, în *Journal of Social Psychology*, nr.4, 1933, pp. 42-57.

14. Wechsler, D., "Nonintellective factors in general intelligence", în *Psychological Bulletin*, nr. 37, 1940, pp.444-445 • *Teh Measurment and Appraisal of Adult Intelligence* (ed.IV), Baltimore, Williams & Wilkins, 1958 *Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised*, New York, Psychological Corporation, 1981.
15. Wedeck, J., The relationship between personality and psychological ability, în *British Journal of Psychology*, nr.36, 1947, pp,133-151.
16. Бобнева, М.И., Социальные нормы и регуляция поведения, Просвещение, М., 1978.
17. Емельянов, Ю.Н., Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов, ЛГУ, Л., 1985, с. 7-27.
18. Калиновская, М.А., Особенности социального интеллекта и выбора стратегий поведения подростков [Текст] / М.А. Калиновская // Молодой ученый, 2011. – № 3, Т.2., с. 88-91.
19. Карелин, А.А., Большая энциклопедия психологических тестов, Эксмо, М., 2008, pp. 53-64.
20. Михайлова (Алешина), Е.С., Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена, Диагностика социального интеллекта: методическое руководство, 2-е изд., СПб., ГП «ИМАТОН», 2002.

## **FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA MODALITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚII FACULTĂȚII DE PSIHLOGIE**

*Petru JELESCU, dr. hab., prof. univ.,  
Mihai COVACI, drd.*

### **Summary**

*Learning styles and intelligence types is a general challenge, and in student period is a real priority. A major problem is that students do not know exactly their learning style and dominant type of intelligence. To form professional skills, knowledge of these two is vital. Observation experiment confirmed aspects mentioned above and, at the same time, suggest the defective features in learning styles that might intervene to certain solutions. We stated that this article contains ideas extracted from the PhD thesis.*



Formarea și dezvoltarea modalităților de învățare la studenții Facultății de Psihologie s-a desfășurat în cadrul Universității „Hyperion” din București. Ea a fost fundamentată pe rezultatele *experimentului de constatare*, care a revelat câteva date semnificative pentru demararea unei asemenea intervenții. Etapa constatativă s-a centrat pe analiza a două aspecte majore, prezente și evidente în variate forme de abordare a învățării, și anume: stilurile personalizate de învățare prin care fiecare student abordează orice tip de învățare (clasică, e-learning sau mixtă) și tipul de inteligență cu ajutorul căruia sunt abordate formele învățării amintite și pe baza cărora studenții decodifică informația și, în același timp, o recodifică în propriul înțeles. Ca o premisă admisă și verificabilă în cadrul cercetărilor, s-a constatat că actualii studenți utilizează și apelează la tehnologiile informaționale în mod spontan și regulat nu doar pentru socializarea în zona media, ci și atunci, când vine vorba despre abordarea învățării propriu-zise. Utilizarea resurselor din media online a devenit o obișnuință a noilor realități și chiar o dependență pentru studenți. În acest context, bibliotecile nu mai sunt văzute ca spații unde se pot face descoperiri sau asimilări informaționale, ci mai degrabă ca locuri de unde se pot „alimenta” cu surse utile pe care să le lectureze ulterior sau să le utilizeze pentru scopuri academice.

Subiecții experimentului de constatare au fost 101 studenți de la anul doi ai facultății de Psihologie de la Universitatea „Hyperion” din București. Unele dintre concluziile experimentului constatativ care, ulterior, au fost puse la baza experimentului de formare au fost următoarele:

- Studenții de la psihologie dispun de o mare varietate de stiluri de învățare. Autocunoașterea stilului preferențial de învățare și abordarea învățării din această perspectivă poate conduce la efecte crescute ale asimilării și înțelegerii informaționale. Cercetarea a revelat faptul că fiecare student posedă un stil de învățare sau, cel puțin, unul,

Însă acest stil nu este evident, deoarece predominanța celorlalte stiluri este foarte apropiată sau puțin mai scăzută. Acest fapt postulează ideea că fiecare student posedă o varietate destul de extinsă de stiluri, din perspectiva cărora abordează variatele aspecte ale învățării și, prin urmare, apelează la particularitățile proxime ale propriilor stiluri în funcție de problema abordată din cadrul învățării. Singura diferență remarcabilă a fost observată la modelul Honey-Mumford.

- Modelul dezvoltat de David Kolb, având la bază stilul divergent (experiența concretă + observația reflectată), stilul asimilator (observația reflectată + conceptualizare abstractă), stilul convergent (conceptualizare abstractă + experimentare activă) și stilul acomodator (experimentare activă + experiența concretă), ne demonstrează că viitorii specialiști din cadrul facultății de psihologie nu posedă un stil de învățare evident și particularizat, ci sunt posesorii în valori apropiate a celor 4 stiluri de învățare. Se pot observa mici diferențieri la ponderile mediilor studenților la categoria stilurilor, unde stilul Acomodator are o valoare a mediei de 61,70 în avans față de stilul Asimilator (59,32) cu media punctajului cea mai scăzută.

- Modelul dezvoltat de Honey-Mumford, având la bază cele patru stiluri de învățare (activ, reflexiv, teoretician și pragmatic) a evidențiat că la media punctajului obținut de toți studenții este predominant stilul Reflexiv cu o valoare a mediei de 10.68, iar la polul opus, stilul Activ (8,69). La distribuția pe scale, studenții cu stilul Activ au cea mai bună reprezentare la scala „preferință foarte puternică” (15 studenți) contrastând cu pragmaticii care, la aceeași scală, nu au înregistrat nici o prezență. De asemenea, se remarcă o prezență consistentă a numărului de studenți la scala „Preferință scăzută” și „Preferință foarte scăzută” a pragmaticilor (84 de studenți) a teoreticienilor (71 de studenți) și a reflexivilor (56 de studenți). Din acest număr de studenți, 43 au fost prezenți la ambele scale a celor trei stiluri.

- Rezultatele obținute la chestionarul Vermunt indică faptul că distribuția mediilor pe sub-scala *Acumularea cunoștințelor* are valoarea mediei cea mai ridicată, iar la polul opus se află sub-scala *4.b) Autoreglarea conținutului învățării* cu o valoare a mediei cea mai scăzută. La cele zece variabile care au prezentat distribuții semnificativ diferite față de distribuția normală, testele au indicat că rangurile medii ale celor două categorii de gen sunt aproximativ egale și diferențele nu sunt semnificative statistic.

- Modelul Solomon-Felder a evidențiat faptul că la scalele *Preferință ușoară* și *Preferință moderată* între 94-95% dintre studenți se situează la toate cele 4 cupluri de stiluri. Din analiza comparativă determinată de categoriile de gen cu aplicarea testului de contingență  $\chi^2$ , a reieșit că nu există diferențe semnificative statistic. În cazul distribuției stricte reprezentată în distribuția diagramei stivuite s-a observat predominanța zonei A a stilurilor, adică *Activi – Senzoriali – Vizuali – Secvențiali* în detrimentul zonei B *Reflexivi + Intuitivi + Verbal + Globali*.

- Distribuția mediilor în cadrul chestionarul VARK indică faptul că cea mai mare depreciere o are stilului *Vizual* (4.06), iar stilul *Auditiv* (6.08) este cu valoarea mediei cea mai ridicată. Distribuția raportată la strategiile de învățare care ține cont de faptul că între primele două scoruri diferența este mai mică sau egală cu 2 a evidențiat că 31 de studenți sunt unimodali, 26 sunt bimodali, 22 – trimodali și 22 sunt cvadrimodali.

- Rezultatele obținute la chestionarul celor opt tipuri de inteligență Gardner demonstrează că nici un tip de inteligență nu este predominant, ci mai degrabă sunt distribuiri semiuniforme ale celor opt tipuri de inteligențe, la aproape toți subiecții. În cercetarea noastră, pe baza calculului mediei, predominantă ar fi inteligența naturalistă, iar la polul opus, inteligența corporală/kinestezică. Analiza comparativă, în funcție de categoriile de gen, nu a evidențiat diferențe semnificative

statistic. Din tabelul distribuțiilor, în funcție de inteligența dominantă, a reieșit că inteligența verbal/lingvistică și inteligența naturalistă ar fi dominante, iar la polul opus ar fi inteligența corporală/kinestezică și inteligența interpersonală. Corelațiile realizate între cele 36 de stiluri de învățare și cele 8 tipuri de inteligență, relevă faptul că există 13 corelații de intensitate medie, mai multe corelații de intensitate redusă (37) și restul 238 sunt corelații de intensitate foarte redusă și ne semnificative statistic.

În acord cu alte opinii, accentuăm faptul că *cercetările viitoare* ar trebui axate pe „descrierea detaliată a stilurilor de învățare pentru a detecta automat stilurile de învățare din comportamentul studenților în cursuri on-line” [2, p. 90] în contextul unei societăți informaționale, în care „oferta supradimensionată față de cerere este o sursă de dezorientare a utilizatorilor” [1, p. 87].

E de menționat faptul că diversitatea studenților implică diversitate cognitivă și, implicit, diversitatea stilurilor de învățare. În această uriașă varietate, studenții au asemănări în modalitatea de procesare informațională, de reproducere a acestora și de aplicare a lor. Deși studiile sunt focusate pe necesitatea identificării caracteristicilor stilurilor de învățare, învățarea *autoreglată*, care înglobează cunoașterea *eficientă* a propriilor însușiri, poate produce rezultate *mai eficiente* [4], cea la care urmează să ne referim în continuare.

Concluzia studiului constatativ a fost că studenților le lipsește un stil dominant de învățare și, de regulă, ei nu își cunosc acest stil. Deși sunt persoane active, studenții au capacități de teoretizare, reflexivitate și gândire pragmatică mai puțin dezvoltate.

Astfel, pe baza datelor obținute, în *experimentul formativ* a fost realizat un program de intervenție, a cărui **scop** a fost să contribuie la dezvoltarea eficientă a particularităților stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență.

**Obiectivele** programului de intervenție au fost următoarele:

1. Înțelegerea aspectelor cognitive relevante, implicate în procesul propriei educații.

2. Utilizarea în procesul învățării a acelor particularități, care corespund cu propria personalitate și pot oferi cele mai mari avantaje în procesul analizei și însușirii informaționale.

3. Înțelegerea mecanismelor de învățare, care pot avantaja individual și contextual.

4. Dobândirea unor abilități de învățare în conformitate cu particularitățile personale preferențiale.

5. Utilizarea creativă a tehnologiilor informaționale în procesul de dezvoltare a caracteristicilor reflexive, de teoretizare și pragmatice în cadrul învățării.

6. Evaluarea rezultatelor și eficienței programului formativ.

În cadrul experimentului formativ au fost utilizate următoarele **tehnici** (vezi Tabelul 1).

*Tabelul 1. Tehnici de învățare, scopul și autorul lor*

<b>Tehnici</b>	<b>Ce urmărește să dezvolte</b>	<b>Model/Autor</b>
Tehnici axate pe dezvoltarea reflexivității	Reflexivitatea	Honey-Mumford
	Observația reflectată	Kolb
	1.b) Procesare critică	Vermunt
	Inteligența interpersonală	Gardner
Tehnici axate pe dezvoltarea teoretizărilor	Teoretizarea	Honey-Mumford
	Conceptualizarea abstractă	Kolb
	4. Autoreglarea proceselor, rezultatelor și conținutului învățării	Vermunt
	Inteligența verbal-lingvistică	Gardner
Tehnici axate pe dezvoltarea pragmatismului	Pragmatic	Honey-Mumford
	Experiența concretă	Kolb
	3. Procesare concretă	Vermunt
	Inteligența intra-personală	Gardner

Programul de intervenție s-a derulat pe durata a 6 **etape**, desfășurate în cadrul a 15 **ședințe/întâlniri**:

- prima etapă a avut o singură ședință, introductivă;
- a doua etapă a fost dedicată dezvoltării reflexivității sau a capacității critic-reflexive și a inclus patru ședințe/întâlniri;
- a treia etapă a fost destinată dezvoltării capacităților de teoretizare sau a conceptualizării abstracte și s-a derulat pe durata a patru ședințe;
- a patra etapă a fost consacrată dezvoltării gândirii pragmatice și s-a desfășurat în cadrul a patru ședințe;
- a cincea etapă s-a desfășurat pe durata unei singure ședințe și a vizat o recapitulare generală și o schimbare a percepției asupra celor trei particularități ale stilurilor de învățare și, implicit, a tipurilor de inteligență;
- ultima etapă a avut loc într-o singură ședință și a constat într-o evaluare generală a etapelor și întâlnirilor parcurse.

**Criteriul și procedura de selectare a studenților** pentru programul de intervenție au fost următoarele:

- încadrarea la Preferințele *scăzute* și Preferințele *foarte scăzute* ale scalelor chestionarului Honey-Mumford. Din eșantionul de 101 studenți din cadrul cercetării experimentale, la aceste scale a stilului Reflexiv s-au clasat 56 de studenți, la stilul Teoretician – 71 de studenți și la stilul Pragmatic – 84 de studenți. Din acest număr de studenți ai fiecărui stil, 43 de studenți s-au suprapus la toate cele trei stiluri;

- din acești 43 de studenți, au fost selectați 30 de studenți care aveau *scoruri mici* la următoarele scale, grupate în funcție de caracteristicile asemănătoare: Observația reflectată, Conceptualizarea abstractă, Experiența concretă (Kolb); 1.b) Procesare critică, 3. Procesare concretă, 4.a) Autoreglarea proceselor și rezultatelor și 4.b) Autoreglarea conținutului învățării reunite sub o singură scală intitulată

4. Autoreglarea proceselor, rezultatelor și a conținutului învățării (Vermunt); Inteligența verbal-lingvistică, Inteligența inter-personală și Inteligența intra-personală (Gardner).

Ulterior, cei 30 de studenți au fost împărțiți aleatoriu în două grupuri a câte 15 studenți: grupul experimental (GE) și grupul de control (GC). Astfel, ambele grupuri aveau trăsături comune, identice din punct de vedere al stilului de învățare. Pentru a constata omogenitatea acestor grupuri, am aplicat testul U Mann-Whitney pentru grupuri independente GE și GC. Rangurile medii ale celor două grupuri sunt aproximativ egale și, prin urmare, diferențele *nu sunt* semnificative statistic. Pentru *Experiența concretă*  $Z=-0.583$ ,  $p=0.560$ ; *Observația reflectată*  $Z=-0.312$ ,  $p=0.755$ ; *Conceptualizarea abstractă*  $Z=-0.333$ ,  $p=0.739$ ; *Reflexiv*  $Z=-0.127$ ,  $p=0.899$ ; *Teoretician*  $Z=-0.126$ ,  $p=0.900$ ; *Pragmatic*  $Z=-0.105$ ,  $p=0.916$ ; *1.b) Procesare critică*  $Z=-0.292$ ,  $p=0.770$ ; *3. Procesare concretă*  $Z=-0.376$ ,  $p=0.707$ ; *4. Autoreglarea*  $Z=-0.312$ ,  $p=0.755$ ; *Inteligența verbal/lingvistică*  $Z=-0.271$ ,  $p=0.786$ ; *Inteligența inter-personală*  $Z=-0.208$ ,  $p=0.835$  și *Inteligența intra-personală*  $Z=-0.146$ ,  $p=0.884$ .

**Rezultatele** obținute în acest mod în GE sunt următoarele:

1. Datorită aplicării tehnicilor respective, în cadrul stilurilor *Honey-Mumford* unii studenții au înregistrat îmbunătățiri prin progresul de la scala *preferință foarte scăzută* la scala *preferință scăzută*, iar alții de la scala *preferință scăzută* au progresat la scala *preferință moderată*. Aplicarea testului de contingență  $\chi^2$  a evidențiat semnificația diferențelor între scale: *Reflexiv*  $p=0.039$ , *Teoretician*  $p=0.015$ , *Pragmatic*  $p=0.011$ .

2. Diferențele între mediile celor trei stiluri la chestionarul *Kolb* indică creșteri între cele două faze, preintervenție și postintervenție: *Experiența concretă* 32 – 29.13; *Observația reflectată* 29.60 – 27.73 și *Conceptualizarea abstractă* 30.13 – 28. La aplicarea testului t, a rezultat că aceste diferențe nu sunt suficient de mari pentru a fi semnificative statistic.

3. Practicarea procedeelor corespunzătoare de învățare a condus, în cadrul *Inventarului stilurilor de învățare Vermunt*, la creșterea diferențelor între mediile celor trei scale la cele două faze, pre-intervenție și post-intervenție: 1.b) *Procesare critică* 12.13 – 11.27; 3. *Procesare concretă* 19.73 – 18.40 și 4. *Autoreglarea proceselor, rezultatelor și a conținutului învățării* 38.13 – 35.

4. Datorită utilizării tehnicilor indicate, în cadrul *tipurilor de inteligență Gardner*, diferențele între mediile celor trei tipuri de inteligență la cele două faze, pre-intervenție și post-intervenție, sunt: *Inteligența verbal-lingvistică* 29.47 – 29; *Inteligența interpersonală* 29.27 – 28.27 și *Inteligența intra-personală* 30 – 28.07. La aplicarea testului t, a rezultat că aceste diferențe nu ar fi suficient de mari pentru a fi semnificative statistic. Cea mai semnificativă diferență a rangurilor medii (30 – 28.07) a fost la *inteligența intrapersonală*, fapt care poate indica un progres semnificativ, realizat doar în șase luni. (Aici vom menționa că, spre regret, programele de analiză statistică nu iau în calcul și factorul/variabila „timp”).

5. Grație folosirii modalităților respective de învățare, la stilurile *Reflexiv*, *Teoretician*, *Pragmatic* (din cadrul modelului Honey-Mumford) și la *Experiența concretă* (din cadrul modelului Kolb) s-au obținut **efecte mari** ale indicelui d-Cohen. La stilurile *Conceptualizarea abstractă*, *Observația reflectată* (Kolb), sub-scalele 3. *Procesare concretă*, 4. *Autoreglarea proceselor, rezultatelor și conținutului învățării* (Vermunt) și la *Inteligența intra-personală* (Gardner) au fost înregistrate **efecte de nivel mediu**. Efect de **nivel mic** însă a fost căpătat la 1.b) *Procesare critică*, *Inteligența inter-personală* și la *Inteligența verbal-lingvistică*. Așadar, privit în ansamblu, acest fapt este încurajator din punct de vedere al definirii și înțelegerii inteligenței.

În grupul de control (GC) schimbări cantitative și calitative semnificative nu s-au produs.



În baza datelor căpătate, putem **concluziona** că, în general, formula simplă „Experiență plus reflecție egal învățare” (John Dewey) sintetizează „o importantă lecție pentru educație” [3, p. 11], fapt înregistrat și de noi și care, într-adevăr, joacă un rol esențial în învățare.

Privit în ansamblu, acest fapt este încurajator din punctul de vedere al definirii și înțelegerii, atât a stilurilor de învățare, cât și a tipurilor de inteligență.

### **Bibliografie**

1. Dumitru, I., Cismaru, D. M., Organizația inteligentă. Zece teme de managementul organizațiilor, Comunicare.ro, București, 2010.
2. Graf, S., Viola, S. R., Leo, T., In-Depth Analysis of the Felder-Silverman Learning Style Dimensions, în *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 40, nr. 1, 2007, p. 79-93.
3. Nedelcu, A., Cercetare – Acțiune în educație. Modulul 8, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă, București, 2011.
4. Semionov, S., Model al dezvoltării autoreglării academice pe dimensiunea strategică, *Studia Universitatis Moldaviae*, vol. 5, nr. 45, 2011, p. 93-102.

## **PARTICULARITĂȚILE DE PERSONALITATE ALE ADICȚILOR**

*Elena LOSÎI, dr., conf. univ.*

### **Summary**

*The modern times brought many different temptations which drives immeasurable behaviour and excesses with dramatic consequences on our mental and physical health. Addictive behaviour becomes a major problem for our society. Addiction is a new life style which causes self-identity disorder and can destroy health and life. The people with addictive behaviour have some personality traits such as: extreme changes of mood – happy, sad, excited, anxious and behavioural disorders like nervousness, hallucinations, loss of self control, delirium etc.*

Oamenii sunt diferiți, unii sunt foarte echilibrați, trăiesc moderat, alții, dimpotrivă sunt înclinați către excese, către comportamente lipsite de control, ducând o viață pe muchie de cuțit, fiind expuși la consecințele riscului pe care, rareori, și-l asumă în mod conștient. Totuși, zilele de azi au adus cu sine multe tentații de orice fel, care antrenează, în mod implicit, comportamente nemăsurate, excese cu consecințe adesea dramatice asupra sănătății noastre mentale și fizice. Comportamentul dependent (adictiv) a devenit una din problemele grave ale societății noastre, mult mai complex decât o simplă „devianță”. Din timpuri străvechi, omul a folosit diferite substanțe pentru a-și altera propria stare de conștiință, pentru a stimula sau a se relaxa, pentru a-și induce somnul sau pentru a-l preveni, pentru a-și intensifica percepțiile obișnuite sau pentru a-și produce halucinații. Substanțele care afectează comportamentul, conștiința și dispoziția psihică sunt denumite psihoactive. Acestea includ nu numai drogurile, cum sunt heroina și marijuana, ci și tranchilizantele, stimulentele și alte substanțe bine cunoscute precum tutunul, alcoolul și cafeaua. Din păcate, varietatea formelor de manifestare și a mecanismelor ce stau la baza comportamentelor adictive este foarte mare. Unii autori, ca Goodin și Schmidt, vorbesc despre dependența necriticabilă, care este o dependență naturală și dependența criticabilă, care este una nenaturală și dăunătoare [3]. Kacialov V. clasifică tipurile de dependență în funcție de mijlocul prin care se realizează evadarea din lumea reală:

- Dependențele farmacologice (chimice): alcoolismul, tabagismul, toxicomania etc.
- Dependențele substanțiale: dependențele de computer, de jocuri, dependența de muncă, dependența de religie, meteodependența, etc.
- Dependențele alimentare [7].

Mulți oameni obișnuiesc să bea din când în când cate un pahar, fără să ajungă alcoolici. Unii apelează ocazional la somnifere pentru a

face față insomniilor și depresiilor trecătoare, dar nu devin consumatori permanenți. De ce unii devin dependenți, iar alții – nu? Ce înseamnă dependența? Care sunt limitele ei? Care sunt manifestările dependenței fizice și psihice? Pentru a înțelege acest fenomen complex, să încercăm să vedem cum a fost definit și care sunt caracteristicile lui. Există nenumărate activități plăcute pe care le desfășurăm pe parcursul vieții și putem face diferența între acestea și dependență, dacă luăm în considerare cele trei caracteristici comune ale comportamentelor adictive: *compulsia* (impulsul irezistibil de a desfășura anumite activități sau de a consuma anumite substanțe, gândurile ce ne îndeamnă să continuăm comportamentul adictiv), *pierderea controlului* (incapacitatea de a rezista ispitei sau de a înceta o activitate odată ce am început-o, fără un ajutor din afară) și *continuarea activității adictive* în ciuda consecințelor negative resimțite (pierderea sănătății, umilire, vinovăție, probleme financiare și legale etc.) [6]. Dependența înseamnă desfășurarea în exces a unei activități plăcute, ca și ingestia unor substanțe ce duc la schimbări afective și de dispoziție majore, ceea ce alterează funcționarea normală a sistemului de recompensă al creierului și duce la reducerea altor activități, considerate cândva plăcute. La început există o căutare a plăcerii, apoi plăcerea antrenează consecințe negative. Trebuie să reîncepi pentru a simți din nou plăcere și a atenua suferința. Astfel devii dependent. Excesele, lipsa de control, de raționalitate și, în ultima instanță, de responsabilitate față de sine, cu alte cuvinte, dependența poate fi considerată ca o formă de violență asupra propriei tale persoane, un comportament autodistructiv.

Este foarte important să facem deosebirea între dependență, pe de-o parte, și poftă pe care cu greu ni le putem stăpâni, pe de altă parte. Poți fi dependent de nicotină, însă dorința nestăpânită de a manca o ciocolată este mai degrabă o poftă, decât o dependență. Specialiștii consideră ca oamenii tind să devină dependenți de ceea ce se află la îndemâna lor. În cazul somniferelor, de pildă, persoanele expuse acestui

risc sunt cele cărora li se prescriu asemenea medicamente. Noțiunea de dependență apare din 1964, când Organizația Mondială a Sănătății înlocuiește termenul de consum nociv cu noțiunea de dependență, definind-o drept „starea psihică sau fizică ce rezultă din interacțiunea unui organism și a unui medicament caracterizată prin modificări de comportament și alte reacții, însoțite totdeauna de nevoia de a lua substanța în mod continuu sau periodic pentru a-i resimți efectele sale psihice și uneori pentru a evita suferințele” [6]. Psihologii abordează dependența drept o tulburare gravă a comportamentului manifestată printr-o dorință puternică, compulsivă de a utiliza o substanță psihoactivă sau de a realiza ceva, un comportament de căutare a substanței cu invadarea progresivă a întregii existenți de către acest fenomen. Comportamentul dependent este legat de dorința persoanei de a evada, de a fugi din lumea reală prin intermediul schimbării stării sale de conștiință. Iar obișnuința reprezintă o opțiune, ea implică posibilitatea de a alege. O persoană cu un anumit obicei poate alege să se oprească din realizarea acestuia, dacă într-adevăr își dorește acest lucru. Componenta psiho-fizică nu este o problemă, ca în cazul dependenței. Dependența implică o *componentă psiho-fizică*, persoana care o dezvoltă nefiind în măsură să își controleze dependența fără ajutorul unei persoane avizate din cauza afecțiunilor psihice și fizice cauzate. Dependența poate fi fizică și psihică. Dependența fizică include efectele somatice ale utilizării repetate a substanței respective, nevoia care nu poate fi reprimată și care obligă subiectul să consume substanța pentru a evita sevrăjul. Procesul neurofiziologic care stă la baza sindromului de dependență este neuroadaptarea și se referă la adaptarea SNC la administrarea repetată de substanțe psihoactive, care rezultă în creșterea toleranței și chiar la apariția unui sindrom de sevrăj la încetarea utilizării substanței. Acest fenomen se dezvoltă în diferite grade, determinat de frecvența și cantitatea consumului, dar și de diferențele individuale legate de metabolismul substanțelor specifice. Dependența psihică se manifestă prin nevoia de a menține sau de a

regăsi senzația de plăcere, de bine, satisfacția, stimularea pe care substanța o aduce consumatorului, dar și de a evita senzația de rău psihic care apare când subiectul nu mai are produsul respectiv. Această dependență psihică se traduce prin dorința și căutarea compulsivă a substanței [6].

Începutul formării unui comportament adictiv are loc întotdeauna la *nivel emoțional*. Schimbarea stării psihice ce se exprimă prin dispoziție ridicată, simțul bucuriei, extaz, simțul dramatismului, riscului în urma unor anumitor acțiuni (primirea substanțelor, jocuri hazarde etc.). Omul, simțind aceasta, începe a înțelege că există măsuri destul de accesibile și care cu ușurință îți pot schimba starea psihică. În grupul de risc se includ oamenii cu predispoziții adaptative joase, instabili față de diverși stresori, ce manifestă o permanentă insatisfacție de sine, viață și cei ce-l înconjoară. Apoi se formează unele regularități de utilizare a mijloacelor adicției. Se stabilește o anumită frecvență de realizare a comportamentelor adictive. Ea depinde de numeroși factori: particularitățile personalității până la apariția comportamentului adictiv, particularitățile educației, nivelul cultural, mediul social ce-l înconjoară, evenimentele importante din viață etc. Există o corelație directă între ritmul comportamentului adictiv și greutatea vieții, și cu cât este mai jos pragul de depășire a frustrației cu atât este mai rapid ritmul comportamentului adictiv. Relațiile interpersonale treptat trec pe planul doi. Îmbold spre comportament adictiv pot fi diverse evenimente ce provoacă anxietăți, neliniște sufletească, simțul disconfortului psihic. Dacă nu se intervine pentru a diminua acest comportament dăunător se formează un comportament *stereotipizat*, un mod obișnuit de reacționare la problemele vieții reale, o parte integrală a personalității. Aceasta face adictul insensibil la critică, convingere la nivel conștient. Gândurile adictului sunt supuse stării emoționale și reprezintă în esență „gândirea după dorință”, îndreptată în cazul dat la excluderea din conștiință a situației reale, blocarea atitudinii critice față de sine. Motivația schimbării artificiale a stării sale psihice devine atât de intensivă, că atitudinea față de problemele lumii înconjurătoare,

inclusiv și a celor apropiați, pierde vreo importanță. La următoarea etapă a evoluției survine o dominare totală a comportamentului adictiv. Are loc scufundarea totală în procesul adictiv și izolarea de societate. Contactul cu lumea este destul de dificil nu numai la nivel psihologic, ci și social. Pierde capacitatea de manipulare cu alți oameni. La acest stadiu încrederea în el este pierdută. Mai târziu are loc distrugerea psihicului și proceselor biologice, cu urmări foarte grave în cazul narcomanilor: intoxicarea afectează organele și sistemele întregi, epuizarea resurselor vitale. Adicțiile nechimice, la fel, provoacă dereglarea stării fizice în legătură cu stresul permanent care duce la îmbolnăvirea sistemului nervos și sistemului cardio-vascular. Deoarece comportamentul adictiv nu mai produce o astfel de satisfacție ca mai înainte, starea adictului se deosebește prin apatie. Survine criza generală, care, în mare măsură, îngreunează corecția.

Persoanele cu comportament adictiv se deosebesc prin anumite trăsături de personalitate specifice. De regulă, acestea sunt persoane anxioase, fapt ce este direct legat de complexul inferiorității. Specificul constă în faptul că în situații de criză anxietatea poate trece pe locul doi, pe când în viața obișnuită ea poate apărea fără careva cauze, evenimente evidente, care în realitate nu reprezintă motive pentru emoții [3]. Au un nivel jos de reacționare la frustrare, condiționat de satisfacerea montajului hedonist (tendința de a primi imediat plăcere și satisfacerea dorințelor sale). Dacă dorințele nu sunt satisfăcute, ei reacționează prin explozii de emoții negative sau prin fuga de problemele apărute. Complexul ascuns de inferioritate își găsește exprimare în fluctuații dese de dispoziție, neîncredere, evitarea situațiilor în care aptitudinile și capacitățile lor pot fi obiectiv verificate. Au un caracter sociabil superficial, manifestat prin limitarea comunicării în timp și tendința acută de a provoca impresii pozitive despre sine. De exemplu, alcoolicii care încearcă să impresioneze prin povestirile sale despre cantitatea de alcool băută. Au tendința de a spune minciuni pentru a obține cât mai repede drogul – alcoolul, computerul etc. Foarte des nu-și țin cuvântul, nu-și respectă

promisiunile. Evită responsabilitate în luarea deciziilor și transmiterea ei altora, căutarea și găsirea argumentelor de justificare în momentul necesar. Tind să învinovățească pe alții, chiar dacă se știe că este vinovat el, oricum acuză pe alții. Au un comportament stereotipizat. Stereotipul comportamental format este ușor de prezis, dar greu de schimbat. Dependența se manifestă și prin supunerea față de alte persoane adicte. Uneori se observă pasivitate, lipsa independenței, tendința de a obține susținere și compătimire. Deseori manifestă schimbări extreme de dispoziție – fericit, trist, entuziasmat, anxios etc. și tulburări de comportament, ca nervozitate, halucinații, pierderea autocontrolului, delir etc. Uneori poate apărea comportament antisocial cu tendința către delicvență. Se schimbă și relațiile cu lumea înconjurătoare, apar modificări în grupuri sociale, prieteni noi și neobișnuiți, conversații telefonice ciudate, codificate etc. [7]. Eftimie S. menționează, de exemplu, că „repercusiunile alcoolismului apar sub formă de tulburări psihice (minciună, furt, modificări în sfera afectivă, iritabilitate și impulsivitate, anxietate), tulburări somatice și nervoase (lipsa coordonării motorii)” [5, pag 74].

Desigur, comportamentul adictiv este unul distructiv, deoarece se stabilesc legături emoționale nu cu alte persoane, dar cu obiecte neînsuflețite sau fenomene. Relațiile emoționale cu oamenii devin superficiale și pierd din valoarea sa. Mitrofan L. menționează că „dependența de internet poate genera o gamă largă de consecințe negative, ce afectează persoana în toate domeniile vieții sale: interpersonal, social, profesional, psiho-emoțional și chiar fizic” [3, pag. 85]. Dependența înlocuiește prietenia, dragostea, alte forme de activitate. Apar dificultăți în procesul de comunicare, conlucrare cu alții, se intensifică conflictele. Se denaturează și pierd valoarea așa mecanisme importante ale percepției interpersonale ca identificare, empatia, reflexia. Dependentul își limitează potențialul de bază caracteristic personalității: comunicativ, cognitiv, moral, creativ și

estetic. Dorința de a fugi de probleme și iluzia confortului condamnă adictul la impas, stagnare sau degradare.

Deci, personalitatea adictivă poate fi dependentă de orice, de la droguri și abuz de alcool, la jocuri de noroc, internet, jocuri video, mâncare, exerciții fizice, muncă, relații etc. O persoană este considerată cu risc de a dezvolta astfel de dependențe, atunci când prezintă semne de comportament impulsiv, combinat cu o senzație de eșec în societate, alienare socială și stres maxim. O astfel de persoană poate trece de la o dependență la alta sau, chiar susține mai multe dependențe în diferite momente. Dependența este un nou stil de viață, care însă nu duce la echilibrul persoanei, ci la înstrăinarea de sine și la tulburări de identitate, care pot să distrugă sănătatea și viața.

### **Bibliografie**

1. Chopra, D., Comportamente dependente, Curtea Veche, București, 2003.
2. Palladini, L., Copiii în epoca dependenței de tehnologie, Polirom, Iași, 2015.
3. Pânișoară, G., Sălăvăstru, D., Mitrofan, L., Copilăria și adolescența, Polirom, Iași, 2016.
4. Lăzărescu, M., Iie, L., Tulburarea obsesiv-compulsivă. Circumscriere, modele și intervenție, Polirom Iași, 2009.
5. Eftimie, S., Agresivitatea la vârsta adolescenței, Institutul European, Iași, 2014.
6. Короленко, Ц.П., Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития. Обзор. психи-ат. и мед. психол., М., 1991/1, с.8-15.
7. Леонова, Л.Г., Бочкарёва, Н.Л., Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Учебно-методическое пособие под редакцией профессора Короленко Ц. П., Новосибирск, 1998.



## MOTIVAȚIA DE ADAPTARE A STUDENȚILOR LA MEDIUL UNIVERSITAR

*Maria PLEȘCA, dr., conf. univ.*

### *Summary*

*Knowing students' motivation to adapt to academia is essential in the development of volitional strategies in improving teaching methods and generally increasing the quality of learning and student life.*

*The realized study proves that although the index of prevailing opinion at students is positive with regard to adaptation to academic life, however, the main difficulties facing are related to the specific adaptation to higher education in terms of the pace of teaching - learning and management the information's volume, a greater awareness from teachers who teach these students about these difficulties are necessary in order to help them manage and prevent demotivation, failure or even abandon them.*

Procesul integrării europene înseamnă ieșirea dintr-o societate bazată pe control social și excludere și intrarea într-o societate bazată pe cunoaștere, combaterea excluderii și centrarea pe noi competențe. Acest set de competențe apare ca urmare firească a activării unor trebuințe noi pe care schimbările economice și sociale le provoacă. Învățământului superior îi revine sarcina de a dezvolta aceste competențe care, de cele mai multe ori, sunt transdisciplinare, finalitatea acestui demers fiind mult mai amplă: ea vizează ca, prin dezvoltarea competențelor-cheie, să producă o adaptare a viitorului profesionist la noua societate bazată pe cunoaștere ale cărei note distinctive sunt promovarea personalității active și a unui individ actual, implicat și autonom [5, 58].

Odată cu trecerea universităților la noi standarde de instruire se produce o modificare esențială a planurilor de învățământ, se introduc noi cursuri, se implementează metode pedagogice noi și netradiționale de predare. Toate acestea solicită restructurarea sistemelor

psihofuncționale responsabile de realizarea activității de învățare și schimbarea stereotipului de învățare a studenților. Condițiile formal create ale activității studenților reclamă un efort în vederea atingerii rezultatului preconizat. În virtutea modificărilor permanente a planurilor și programelor de învățământ, procesul de adaptare se poate extinde, practic, pe toată perioada de instruire. Acceptarea modelului multinivelar de învățare complică, de asemenea, afirmarea profesională a tinerilor. În așa fel, putem vorbi despre o mărire simultană a intensității și duratei influențelor psihogene. Transformările atestate în societate, modificările structurii și conținutului procesului instructiv sunt factorul didactogen psihotraumatizant suplimentul căruia provoacă atingerea „masei critice” a influențelor nefavorabile.

Condițiile dificile înaintează cerințe înalte față de mecanismele psihologice ale adaptării studenților la procesul de învățare; condiționează cercetarea complexă a procesului de adaptare la toate nivelurile sale funcționale și accelerarea productivității acestora.

Absolvenții de astăzi ai universităților trebuie să se adapteze cerințelor pieței muncii imediat după terminarea studiilor și să facă față acestor cerințe la standarde din ce în ce mai ridicate. În plus, mediul academic este solicitat să se ridice la standarde educaționale din ce în ce mai ridicate, iar universitățile trebuie să adopte standardele internaționale de excelență în domeniu. Acest aspect de competitivitate al instrucției universitare este legat nu numai de cantitatea de cunoștințe sau de competențele specifice domeniilor de specializare, ci și de o atitudine axiologică personală globală față de performanța a studenților și față de statutul lor de profesioniști în domeniile alese.

Trecerea de la viața liceală la cea universitară este adesea una intimidantă, multiplu solicitantă pentru studenți, atât în plan personal (părăsirea familiei, gestionarea bugetului personal etc.), cât și în plan academic (trecerea de la activitatea organizată, ghidată, la luarea independentă a notițelor, munca în echipă, managementul timpului, studiu individual etc., absolvenții de liceu fiind destul de precar

pregătiți în acest sens), ori social (noi colegi/ prieteni, în nouă localitate, șocul cultural adaptativ fiind cu atât mai mare pentru elevii proveniți din mediul rural, din familii în care părinții nu au studii superioare) .

Efortul de adaptare la toate aceste schimbări simultan face ca trecerea să fie una critică, mai ales în primele șase săptămâni, de aceea multe cercetări privind adaptarea la viața universitară [3, 156; 4, 79] aleg să identifice opinia studenților despre maniera în care a fost sprijinită instituțional această tranziție, respectiv, despre maniera în care consideră ca s-au adaptat după această perioadă.

Studenții vin la universitate pentru cele mai diverse motive, variind de la obiective clare legate de parcursul academic și profesional, până la a pleca de acasă, a se distra, a-și găsi noi prieteni, a satisface așteptările părinților, a amâna includerea pe piața muncii, etc., fiind atrași de viața de student sau, poate, și de prestigiul instituției [4, 245]. Nesatisfacerea motivelor și așteptărilor, așteptări nerealiste, ca și lipsa lor de claritate/ specificitate, pregătirea emoțională și abilitățile academice precare, dificultățile (șocul) adaptativ(e) și marginalizarea de la procesul academic determină abandonul studenților. Dificultățile adaptative sunt atât de ordin academic, cât și social, variind de la cele legate de gestionarea volumului de muncă, a studiului independent și responsabilității pentru propria învățare, până la gestionarea mai largă a timpului, bugetului, vieții sociale, aspectelor emoționale etc. [2, 25].

În prezent se acordă mai multă atenție formării personalității studentului, nu numai informării sale. Profesorul a început să conștientizeze necesitatea dezvoltării pe plan personal a unor abilități de comunicare, sociale și de monitorizare a sinelui, acordând mai multă importanță nevoilor studentului, expectanțelor și idealurilor sale. A crescut simțitor atractivitatea cursurilor și chiar a personalității cadrului didactic, prin punerea în funcțiune a unor mecanisme empaticе și prosociale, datorită înțelegerii relației de parteneriat cu studentul.

Cunoașterea motivației de adaptare a studenților la mediul universitar este absolut necesară în dezvoltarea unor strategii voliționale, în îmbunătățirea metodelor de predare și, în general, în creșterea calității învățării, vieții studențești.

Garcia (2001) arată că una dintre cele mai importante competențe implicate în reușita academică și adaptarea la acest mediu o reprezintă capacitatea de autoreglare a studentului, adică gradul în care acesta participă activ la procesul de învățare. Abilitatea de autoreglare include abilitatea de monitorizare a propriei evoluții școlare, de organizare a timpului și de orientare în spațiul academic, acestea fiind caracteristice studenților cu nivel înalt al autoreglării [1, 66].

Snow (2002) arată ca putem vorbi de un nucleu al capacității de autoreglare, și anume controlul volițional. Autorul definește 5 categorii de strategii de control volițional pe care studentul le poate însuși în vederea adaptării: strategii metacognitive, atenționale, controlul mediului, controlul motivațional și cel emoțional. Se arată că ultimele două influențează performanța academică, prin efectul de protecție/menținere a intenției de a învăța. Un antrenament al studenților în vederea dezvoltării *strategiilor voliționale*, în special a abilității de control a motivației și emoțiilor este absolut necesar atunci când aceștia se confruntă cu dificultăți, dezinteres [2, 132].

Studiul realizat include opiniile a 62 studenți cu privire la motivația de adaptare. Ca instrument de colectare a datelor a fost utilizat Chestionarul de cercetare a dificultăților de adaptare.

Principalele dificultăți cu care s-au confruntat studenții pe parcursul primului an de studii au vizat, cu precădere, aspecte legate de adaptarea la specificul învățământului superior în ceea ce privește ritmul de predare – învățare (25%), adaptarea la orarul de lucru (18%), respectiv, alternanța cursurilor și a seminarilor, orarul fragmentat sau alternanța săptămână pară/impară. O categorie distinctă de dificultăți include cantitatea mare de informații și volumul disciplinelor pe care le frecventează (21%), dificultăți care atrag de la sine și deficiențe cu

privire la managementul timpului și alocarea resurselor de timp pentru activitatea de pregătire a solicitărilor didactice.

<i>Motivația</i>	<i>%</i>
Adaptarea la ritmul de învățare și la specificul învățământului superior	25
Cantitatea mare de informații, volumul materiei	21
Adaptarea la orar (săptămâna pară/impară, ora a 5-a, ore pe module, „ferestre” între ore, etc.)	18
Managementul timpului	10
Integrarea în grup	8
Taxa de studii	8
Nepromovarea unor examene	6
Să mă obișnuiesc cu modul de predare al profesorilor	4

Toate aceste dificultăți menționate de studenți, impun, cu necesitate, o serie de acțiuni instituționale din partea universității concretizate în extinderea activităților de tip inițiere („induction training”) pe o perioadă mai mare de timp (1-2 săptămâni/o lună) și o intensificare a activităților de mentorat din partea cadrelor didactice.

Studenții percepeau ca principală cauză a eșecului lor de adaptare problemele motivaționale și de control al mediului și, mai puțin, relația cu profesorii sau problemele familiale. Ei fac o atribuire situațională eșecului academic, atribuind acestuia cauze externe, cum ar fi personalitatea profesorului, metoda de predare sau familia. Pentru a reduce eșecul, a diminua abandonul universitar și a obține o adaptare eficientă la mediul academic recomandăm un antrenament al studenților pe probleme de atribuire a succeselor/eșecurilor personale, astfel încât norma de internalitate să fie cea valorizată și stimulată.

În scopul aprecierii influenței diferitor factori sociali asupra procesului de adaptare, subiecții cercetați au fost repartizați de către noi în grupe corespunzătoare, în funcție de prezența la ei a unui factor anume. Cercetările au evidențiat că studenți care au venit financiar suplimentar din munca prestată – 14%, dau dovadă de deosebiri

semnificative după indicii psihologici și psihosociali ai adaptării. Însă, randamentul activității de învățare este ceva mai scăzut: media pe an de studiu corespunzător – anul – I – 7,12 și anul II – 7,62 ( $p=0,051$ ). Se poate considera că la categoria aceasta de studenți factorul venitului financiar suplimentar din muncile prestate nu influențează calitatea adaptării, deoarece scăderea randamentului învățării poate fi explicat prin specificul motivației și sistemului orientărilor valorice a personalității.

În compararea indicilor adaptării înregistrați de studenții, care locuiau în Chișinău înainte de înscrierea în Universitate (34%) și celor care și-au schimbat locul de trai nu au fost depistate deosebiri semnificative. Studenții, care au sosit din localitățile rurale (14%) , în comparație cu chișinăuenii, s-au deosebit printr-o demonstrativitate, anxietate, tensiune emoțională mai mică. Semnificația statistică a deosebirilor după acești indici nu este suficientă ( $p>0,05$ ). Prin urmare, schimbarea locului de trai în grupa dată, de asemenea, nu este un factor suficient de important: unele deosebiri la cei care au absolvit școala de la sat, probabil, pot fi explicate prin particularitățile lor caracterologice dominante.

Studenții care locuiesc în cămin (28%) și studenții care locuiesc acasă, împreună cu părinții sau într-o familie nouă (48%) au înregistrat, practic, aceiași indici ai adaptării psihosociale și a reușitei, respectiv, 7,48 și 7,46 cote. Dar, starea lor psihologică actuală este diferită: cei, care locuiesc în cămin, sunt caracterizați prin mărirea generală a profilului, îndeosebi la scalele a 3-a (53,40 cote), a 6-a (50,53), a 9-a (48,26). La ei apogeul profilului revine scalei de refulare a anxietății (isteria conversivă), spre deosebire de studenții care locuiesc acasă și la care anxietatea, tendințele depresive sunt trăsături fundamentale. Profilul psihologic al locutorilor din cămin se deosebește semnificativ după scalele 1, 8, 9: corespunzător  $44,47\pm 1,77$  și  $34,7\pm 0,90$  ( $p<0,001$ ),  $30,13\pm 2,03$  și  $21,00\pm 1,98$  ( $p=0,028$ ),  $48,26\pm 1,99$  și  $40,76\pm 1,51$  ( $p=0,029$ ) cote.

Spre deosebire de alți factori sociali, condițiile de trai în perioada anilor de studii influențează substanțial caracterul procesului de adaptare. Studenții care locuiesc în cămin înregistrează indici ai adaptării psihosociale și psihopedagogice suficient de înalți, fapt provocat de manifestarea pe prim plan a unor calități de personalitate, cum ar fi: supraaprecierea, activitatea sporită (dar insuficient organizată), demonstrativitatea, înclinația spre văicăreală somatică, imaturitatea emoțională, tendința de a-și afirma propria superioritate și tendința de a nega dificultățile emoționale aparente, relațiile interpersonale tensionate. Accentuarea particularităților caracterologice indicate la acești studenți este o modalitate (și în același timp și costul) de adaptare la activitatea de învățare în anul I de studiu.

Relația dintre satisfacția față de interacțiunea studenților cu cadrele didactice pe parcursul activităților educaționale și satisfacția cu diversele aspecte ale vieții academice din primul an de studii a evidențiat că între cele două variabile există o relație de influență. Valorile coeficienților de corelație demonstrează că, pentru studenți, interacțiunea pozitivă cu cadrele didactice contribuie la o mai bună adaptare la viața academică ( $r = 0,677$ ,  $p < 0.05$ ), la o mai bună integrare în ritmul vieții studențești ( $r = 0,600$ ,  $p < 0.05$ ).

Opinia studenților evidențiază existența unei relații foarte puternice ( $r = 0,821$ ,  $p < 0.05$ ) a importanței pe care o acordă procesului de adaptarea la viața academică și integrării în ritmul vieții studențești, situație explicabilă prin faptul că ambele procese au un grad ridicat de complementaritate. O bună adaptare a studenților la solicitările academice presupune atingerea obiectivelor profesionale, care, de multe ori, implică și o bună interacțiune cu ceilalți colegi, muncă în echipă, participare la activități extracurriculare, etc. și implicit sunt create premise ale integrării studenților în atmosfera vieții studențești.

*Concluzii.* Un factor important adaptării cu succes la viața academică și al prevenirii abandonării studiilor este gradul de satisfacție în raport cu programul de studii ales. În acest scop ar trebui

accentuată legătura universităților cu mediul preuniversitar pentru o consiliere academică adecvată, nu numai cu privire la realizarea unei opțiuni realiste, dar și cu privire la ceea ce înseamnă învățarea în universitate și viața de student în general. Sunt necesare deopotrivă proiecții și așteptări realiste despre ceea ce înseamnă „viața de student”, pentru mulți liceeni privită cu idealism, ca „pașaport” pentru independența plecării de acasă și distracție. Nu este de neglijat însă acest interes puternic al viitorilor studenți, informații cu privire la falcitățile pe care le oferă universitatea.

Sunt necesare și programe adaptate de tehnici și abilități de învățare academică și de o mai mare conștientizare a cadrelor didactice cu privire la dificultățile și problemele în învățare ale studenților, pentru a-i orienta și sprijini mai bine. Adaptarea la viața studentăască este strâns legată, după cum s-a evidențiat, de gradul de satisfacție în legătură cu interacțiunea cu cadrele didactice, respectiv, calitatea ofertei academice ca întreg.

### **Bibliografie**

1. Lazarus, R. S., *Emoție și adaptare*, Editura Trei, Bucuresti, 2011.
2. Pitariu, H.D., *Managementul resurselor umane: Evaluarea performanțelor profesionale*, Editura All Beck, Bucuresti, 2000.
3. Sava, S., Bunoiu, M., Malita, L, Isvoran, A., *Copingul ca modalitate de adaptare la studii*, Editura RAO, București, 2014.
4. Simon, H. A., *Controlul motivațional și emoțional al cogniției*, Credis, București, 2007.
5. Tulbure, C., *Determinanți psihopedagogici ai reușitei academice*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2010.

### **STUDIUL ANXIETĂȚII LA ADULȚI**

*Iulia RACU, dr., conf. univ.,  
Soltan LIDIA, psiholog*

### **Summary**



*The given article presents a research on an actual theme from modern psychology anxiety at adults. As result were established that anxiety is frequent at adults, 26% of adult from our research manifest a high level of anxiety. Sex and age determine anxiety. Anxiety is more common for women than men. Adults with age 20 – 30 years are more anxious comparative to 30 – 50 years adults. During age for men and women is specific the same trend: anxiety is decreasing with age. Also a relation between anxiety and personality trait were identified.*

Anxietatea ca emoție umană, trăită de toți oamenii la un moment dat, este o stare normală și trecătoare. Însă, când simptomele anxietății se prelungesc, vorbim deja de tulburare emoțională care produce repercusiuni asupra tuturor sferelor de viață în care este implicat un individ uman) [3].

Pe parcursul evoluției psihologiei ca știință, de cele mai multe ori anxietatea este descrisă ca:

1. stare afectivă vagă, difuză, de neliniște și apăsare, nemotivată, fără un obiect precizat sau disproporționată cu factorii obiectivi care o determină în mod categoric, fiind dăunătoare de disconfort [2, 3, 4].

2. trăsătură sau tendință stabilă a personalității de a percepe lumea din jur ca o amenințare și un pericol iminent [2, 4].

Una din posibilele vârste la care anxietatea se poate manifesta este vârsta adultă. Adolescența și vârsta adultă par a fi perioade sensibile pentru apariția și instaurarea anxietății.

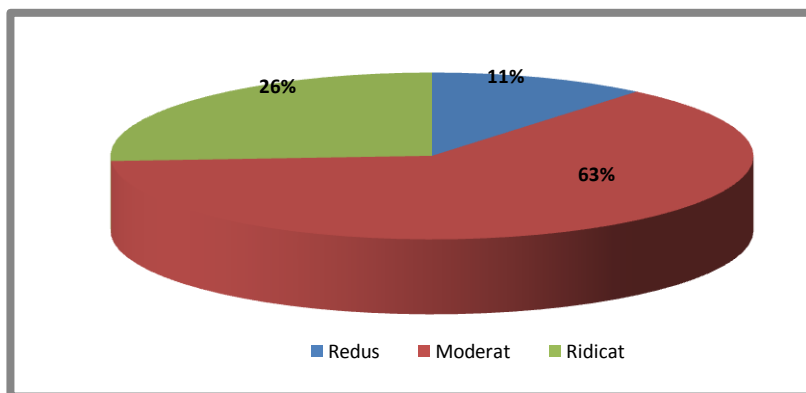
Anxietatea cu debut în copilărie sau adolescență și anxietatea cu debut la vârsta adultă par să aibă o origine și traiectorie de dezvoltare diferite. Copiii și adolescenții anxioși a căror anxietate se perpetuează și la vârsta adultă tind să fi avut factori de risc importanți în copilărie cum ar fi tulburări neurobiologice sau de dezvoltare, familia dizarmonioasă sau instabilă. Odată cu vârsta adultă ar putea apărea dificultăți cu confruntarea cu această vârstă. Pe de altă parte, pentru foarte mulți adulți, începutul maturității constituie un nou început, o șansă de a găsi roluri și contexte sociale noi, pentru unii adulți

reducerea bruscă a structurării și a sprijinului ce însoțesc viața adultă, ar putea să-i descumpănească generând anxietate [1].

În contextul celor expuse, am întreprins o investigație a anxietății la adulți. Cercetarea experimentală a cuprins un eșantion de 100 de adulți cu vârsta cuprinsă între 20 și 50 de ani (50 de adulți – tineri de la 20 la 30 de ani și 50 de adulți de vârsta mijlocie – de la 30 la 50 de ani).

Pentru a evalua anxietatea și trăsăturile de personalitate la adulți, am administrat următoarele inventare: Scala de manifestare a anxietății Taylor și Chestionarul 16 PF Cattel.

Rezultatele pe nivele a anxietății la adulți sunt ilustrate în figura 1.



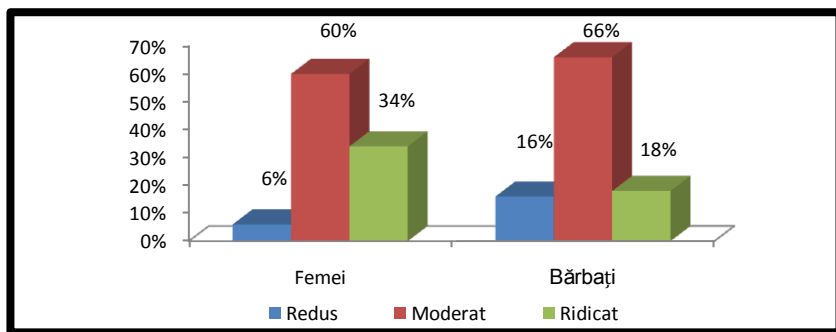
***Fig. 1. Frecvența anxietăți pe nivele la adulți***

Rezultatele din figura 1 ne permit să atestăm că: 11% din adulți manifestă nivel redus de anxietate. Caracteristic acestor adulți le este prezența încrederii în sine, a securității sociale, rezistență la factorii de stres ai mediului, mulțumire de sine, liniște, calmitate și destindere.

Cei mai mulți dintre adulți ce au format lotul experimental (63%) prezintă nivel moderat de anxietate. Ei manifestă unele stări de anxietate în anumite situații cum ar fi: atunci când sunt suprasolicitați sau când simt că anumite probleme îi depășesc.

Îngrijorător este faptul că pentru 26% din adulți este specific nivelul ridicat de anxietate. Adulții cu nivel ridicat de anxietate se caracterizează prin neîncredere în sine, tendințe spre retragere, tendințe de culpabilitate, neliniște, insecuritate, timiditate, vulnerabilitate înaltă la stres și depresii.

Următoarea direcție în cercetarea noastră a fost să stabilim dacă se înregistrează diferențe de gen în anxietate la adulți.

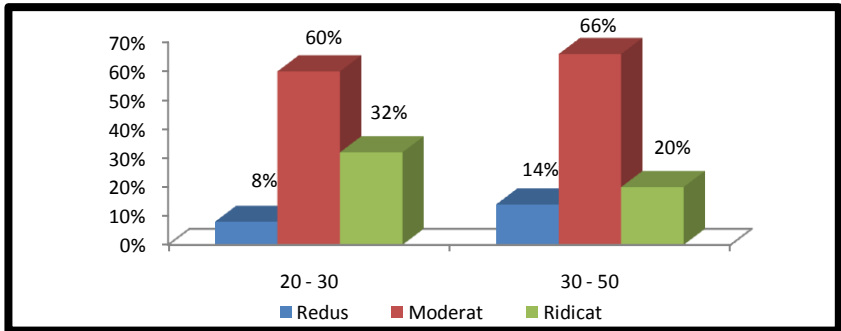


**Fig. 2. Frecvența anxietății pe nivele la adulți în dependență de gen**

Analiza comparativă a rezultatelor prezentate în figura 2 ne relevă următorul tablou: 6% din femei și 16% din bărbați manifestă nivel redus de anxietate. Pentru nivelul moderat de anxietate frecvența cea mai mare se întâlnește la bărbați (66%), în comparație cu (60%) femeii. La nivelul ridicat de anxietate rezultatele sunt inverse: 34% din femeii și 18% din bărbații au nivel ridicat de anxietate.

Analiza statistică ne permite să identificăm diferențe semnificative după testul U Mann Whitney între rezultatele bărbaților și rezultatele femeilor ( $U=12$ ,  $p \leq 0,05$ ), cu rezultate mai mari pentru femeii. Astfel femeii sunt mai anxioase în comparație cu bărbații.

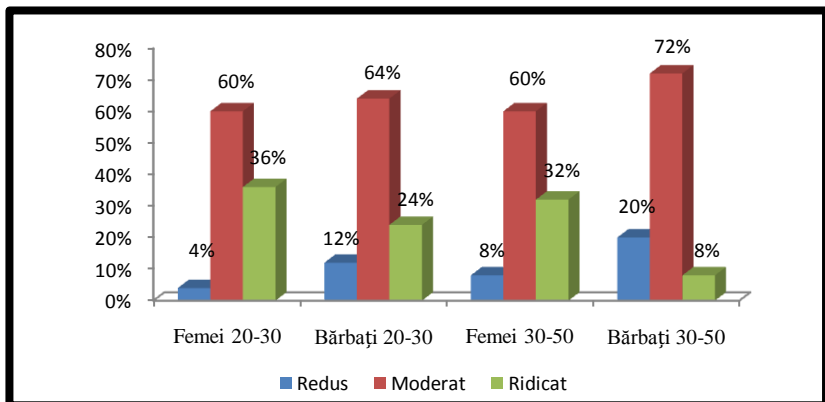
Rezultatele pentru anxietate la adulți de diferită vârstă (adulții de 20 – 30 ani și adulții de 30 – 50 ani) sunt prezentate în figura 3.



**Fig. 3. Frecvența anxietății pe nivele la adulții de diferită vârstă**

Nivelul redus de anxietate este mai mult caracteristic adulților de 30 – 50 de ani (14%), comparativ cu adulții de 20 – 30 de ani (8%). Pentru nivelul moderat frecvențele s-au repartizat în următorul mod: 60% din adulții de 20 – 30 de ani și 66% din adulții de 30 – 50 de ani prezintă nivel moderat de anxietate. Mai mult, adulți de 20 – 30 de ani (32%) manifestă nivel ridicat de anxietate decât (20%) din adulții de 30 – 50 de ani.

Rezultatele pentru anxietate, per ansamblu, la adulții de diferit gen și de diferită vârstă sunt ilustrate în figura 4.



**Fig. 4. Frecvența anxietății pe nivele la adulți în dependență de gen și vârstă**

Studiind rezultatele adulților de 20 – 30 de ani, observăm că nivel redus este mai caracteristic bărbaților (12%), spre deosebire de femei (4%). Aceeași tendință se păstrează și pentru nivelul moderat de anxietate (64% din bărbați și 60% din femei manifestă nivel moderat de anxietate). Pentru nivelul ridicat de anxietate, vom remarca o schimbare a tendinței, astfel sunt mai multe femei anxioase (36%) decât bărbați (24%).

La bărbații și femeile de 30 – 50 de ani se înregistrează aceleași tendințe ca și la cei de 20 – 30 de ani.

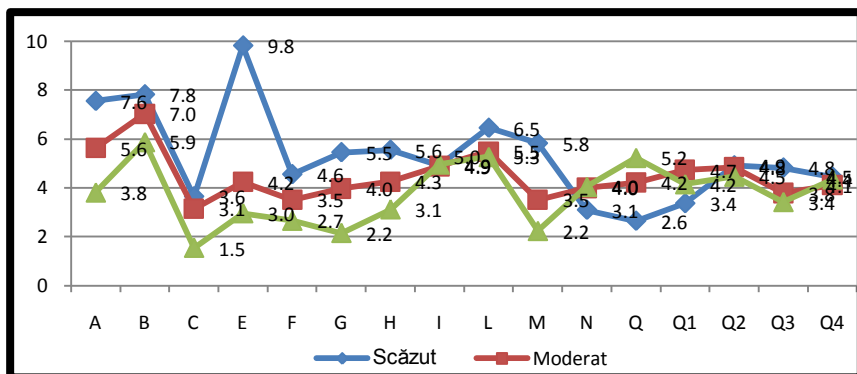
Nivelul redus este mai frecvent la bărbați (20%) decât la femei (8%). Procentual, sunt mai mulți bărbați (72%) cu nivel moderat de anxietate decât femei (60%). Pentru nivelul ridicat de anxietate avem următoarele rezultate: 32% din femei și 8% din bărbați manifestă nivel ridicat de anxietate.

Analiza statistică ne-a permis să identificăm diferențe semnificative după testul U Mann Whitney pentru nivelul ridicat al anxietății între rezultatele femeilor de 20 – 30 ani și rezultatele femeilor de 30-50 de ani ( $U=0,5$ ,  $p \leq 0,05$ ), cu rezultate mai mari pentru femeile cu vârsta cuprinsă între 20 și 30 de ani.

Comparând rezultatele femeilor de diferită vârstă, vom menționa că se atestă o tendință de descreștere a anxietății odată cu înaintarea în vârstă. Aceeași tendință este valabilă și pentru bărbați.

Cercetările psihologice, pe de o parte, menționează că anumiți factori de personalitate predispun spre anxietate, iar, pe de altă parte, afirmă că anxietatea este cea care produce modificări în personalitatea umană. Pentru a stabili legătura dintre anxietate și trăsăturile de personalitate, am administrat Chestionarul 16 PF Cattel.

Rezultatele pentru trăsăturile de personalitate la adulții cu diferite nivele de anxietate sunt prezentate în cele ce urmează.



**Fig. 5. Factorii de personalitate la adulții cu diferite nivele de anxietate**

În urma analizei trăsăturilor de personalitate ale adulților cu diverse nivele de anxietate și în baza prelucrării statistice a datelor obținute, am stabilit că există o legătură de corelație semnificativă între nivelul de anxietate al adultului și anumite trăsături de personalitate. Astfel, putem accentua importanța a 5 factori ce influențează prezența anxietății la adulți: Factorul A: Schizotimia vs. Ciclotimia, Factorul C: instabilitate emoțională vs. stabilitate emoțională, Factorul G: supraeu slab vs. supraeu puternic, Factorul M: praxernia vs. autia și Factorul Q3: sentiment de sine slab vs. sentiment de sine puternic. În continuare vom prezenta punctajul mediu al adulților în dependență de nivelul lor de anxietate pentru acești factori: Factorul A (adulții cu nivel redus de anxietate: 7,6, adulți cu nivel moderat: 5,6, adulți cu nivel ridicat: 3,8); Factorul C (adulții cu nivel redus de anxietate: 3,6; adulți cu nivel moderat: 3,1; adulți cu nivel ridicat: 1,5); Factorul G (adulții cu nivel redus de anxietate: 5,5; adulți cu nivel moderat: 4; adulți cu nivel ridicat: 2,2) Factorul M (adulții cu nivel redus de anxietate: 5,8; adulți cu nivel moderat: 3,5; adulți cu nivel ridicat: 2,2); Factorul Q3 (adulții cu nivel redus de anxietate: 4,8; adulți cu nivel moderat: 3,8; adulți cu nivel ridicat: 3,4).

**Tabelul 1. Corelațiile dintre anxietate și**

*factorii de personalitate la adulți*

Variabile	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
Anxietate / Factorul A	-0.608	0,05
Anxietate / Factorul C	-0.548	0,05
Anxietate / Factorul G	-0.660	0,05
Anxietate / Factorul M	-0.571	0,05
Anxietate / Factorul Q3	-0.283	0,05

În conformitate cu coeficienții de corelație prezentați în tabelul 1, vom menționa că, cu cât este mai intensă anxietatea manifestată de adulți, cu atât este mai mic punctajul obținut de adulți la Factorul A, Factorul C, Factorul G, Factorul M și Factorul Q3. Astfel, adulții ce prezintă nivel ridicat de anxietate se caracterizează prin: gândire inflexibilă, instabilitate emoțională, nivel înalt al imaginației de anticipație negativă, neîncredere în sine, spirit critic accentuat și tendință de deprimare.

În concluzie, vom menționa că: anxietatea este întâlnită frecvent printre adulți, 26% din adulții ce au format lotul experimental prezintă nivel ridicat de anxietate. Pentru femei este specific un nivel mai ridicat de anxietate comparativ cu bărbații. Vârsta este factorul care duce la micșorarea nivelului de anxietate printre adulți, astfel nivelul ridicat de anxietate este mai rar întâlnit printre adulții trecuți de 30 de ani decât în cazul celor din prima categorie de vârstă. Pe parcursul vârstei, la bărbați și femei se înregistrează aceeași tendință: și la bărbați și la femei descrește anxietatea odată cu vârsta.

Studiul cu privire la anxietate și trăsăturile de personalitate ne permite să menționăm că adultul cu nivel ridicat de anxietate prezintă labilitate și instabilitate emoțională, susceptibilitate, tensiune, neliniște, spirit critic, afirmare proprie scăzută, lipsă de încredere în forțele proprii.

## **Bibliografie**

1. Papalia, D., Wendkos Olds, S., Duskin Fieldman, R., Dezvoltarea umană, TREI, București, 2010.
2. Racu, Iu., Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare. Teză de doctor, Chișinău, 2011. 28 p.
3. Астапов, В., Тревожность у детей, ПЕР СЭ, Москва, 2008.
4. Прихожан, А., Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика, МОДЭК МПСИ, Москва. 2000.

## **ABUZUL EMOȚIONAL ÎN RELAȚIILE DINTRE PĂRINȚI ȘI ADOLESCENȚI**

*Elena VINNICENCO, dr., conf. univ.*

### **Summary**

*In this article we will analyze emotional abuse as a chronic action of parents which damages or impede the development of adolescent's positive self-image. In this context, the frequent causes of emotional abuse appearance in the relations between parents and adolescents are characterized. The consequences of emotional abuse which affect the adolescent's life are also revealed. In conclusion, we propose some recommendations which concern the prevention of emotional abuse in the relations between parents and adolescents.*

Familia reprezintă o reunire a vârstelor, dar și un potențial conflict între generații. Familia, nu numai că asigură stabilitatea și dezvoltarea umană, dar joacă un rol important și în motivarea individului, în realizările și împlinirile sale. Atmosfera familială variază imens de la o familie la alta.



Modul în care părintele își educă copilul este specific și reliefează nivelul de cunoștințe, viziunile sale asupra problematicii lumii contemporane, concepția sa asupra educației copilului.

Abuzul emoțional reprezintă o acțiune cronică a părinților sau a altor persoane de îngrijire, care dăunează sau împiedică dezvoltarea unei imagini de sine pozitive a copilului. Este un comportament intenționat al unui adult, care jignește, batjocorește, ironizează, devalorizează sau umilește copilul în momente semnificative, afectându-i imaginea de sine și echilibrul psihologic.

Abuzul emoțional (denumit și abuz psihologic sau violență psihologică) se poate manifesta prin injurii, proferarea de amenințări, intimidări, insulte, poreclire, izolare, ignorare, respingere, indiferență, folosirea de apelative sau etichetări denigratoare etc. [5].

Dezvoltarea emoțională la adolescenți este strâns legată de stabilirea unui sentiment propriu al identității sale. Schimbări majore apar și în plan social: adolescenții preferă să petreacă mai mult timp cu semenii, decât cu părinții și familia. Adolescența este perioada în care se iau decizii importante privitor la alegerea unei profesii, la studii universitare etc. Aceste decizii depind în mare măsură de conștientizarea relațiilor cu familia, școala, semenii etc.

Sentimentul identității se realizează pe două coordonate:

- Imaginea de sine, care implică relatări despre propria persoană, inclusiv roluri, scopuri, interese etc.

- Stima de sine, care implică ceea ce crede și simte persoana cu privire la propria sa imagine.

În viziunea autorului Zlate M., adolescentul se confruntă cu o serie de nevoi [4]:

- nevoia de a ști;
- nevoia de a fi afectuos;
- nevoia de apartenență la grup;
- nevoia de independență;
- nevoia modelelor, de imitație etc.

Sub impactul acestui ansamblu de nevoi, adolescentul se dezvoltă la nivel cognitiv, volitiv, emoțional etc.

Abuzul emoțional poate distorsiona:

- sentimentele, emoțiile adolescentului;
- atitudinea față de sine însuși;
- relațiile cu semenii, cu persoanele care îl înconjoară etc.

Una din cauzele frecvente ale apariției abuzului emoțional este persistența neînțelegerilor, care duc la conflicte permanente în familie. Relațiile tensionate între membrii familiei provoacă neîncredere, nesuținere reciprocă, nerespect. Conștientizarea relațiilor familiale reprezintă un aspect primordial în prevenirea abuzului emoțional.

O altă cauză a apariției abuzului emoțional se regăsește în anamneza părintelui care a fost victima aplicării violenței. Astfel, prin comportamentul său denotă anumite norme în educație, care se răsfrâng negativ în dezvoltarea ulterioară a adolescentului. Adolescenții abuzați dobândesc un sentiment de neajutorare, mulți dintre ei rămânând traumatizați în urma acestor experiențe. Ei devin astfel incapabili să schimbe ceva în situația lor, deoarece sentimentul de teamă este cel care guvernează toate relațiile prezente și viitoare în care este implicat.

Abuzarea copiilor în cadrul unei perioade îndelungate are consecințe negative, precum pasivitatea cronică, distanțarea de cei din jur, instabilitatea emoțională, toate fiind forme de apărare împotriva traumelor; aceste simptome alternează cu momente de furie împotriva propriei persoane, vizibile în acțiunile de autovătămare, în tentativele de suicid sau acțiuni agresive îndreptate împotriva celorlalți.

În literatura de specialitate există studii care susțin ideea unei puternice corelații între modalitățile de autodescripție ale părinților și descripțiile propriilor copii. Părinții care prezintă probleme emoționale tind să-și educe copiii asemeni lor, iar părinții depresivi și anxioși își etichetează mult mai frecvent propriii copii ca fiind dificili, comparativ cu aprecierile modale ale părinților relativ la această problematică.

O altă cauză a abuzului emoțional constituie lipsa comunicării între părinte și adolescent.

Indicii care denotă acest aspect pot fi: plecarea peste hotare a părintelui, separarea familiei, neînțelegerile în familie etc. În final se percepe o distanțare în relația dintre părinte și adolescent, care are nevoie de susținere, înțelegere, încredere.

O situație critică care vizează un abuz emoțional constituie indicii de dezvoltare a adolescentului. Există anumite caracteristici, cum ar fi stângăcia, găngăvitul, motivația negativă a adolescentului. Respectiv, neadresarea la specialiști sau evitarea prescripțiilor făcute pentru copil promovează un mod critic de stabilire a relațiilor în familie.

Una din cauzele apariției abuzului emoțional ar fi cazurile când are loc abuzul de substanțe (alcool, droguri) de către părinții incapabili să-și gestioneze viața. Copilul care trăiește alături de acești părinți se va considera vinovat pentru degradarea fizică și morală a acestora și va avea o percepție distorsionată asupra sa și asupra lumii înconjurătoare.

Abuzul emoțional are consecințe pe termen lung asupra dezvoltării copilului, sănătății sale mintale, comportamentului și stimei de sine. Contextele producerii acestui tip de abuz sunt, de regulă, cele legate de violența domestică/în familie, de adulții cu probleme de sănătate mintală și de părinții cu abilități parentale scăzute.

Consecințele abuzului emoțional pot apărea la nivel afectiv, având un impact nefast asupra dezvoltării sentimentelor și emoțiilor adolescentului, de exemplu:

- nervozitate;
- motivație negativă;
- instabilitate emoțională;
- sentimentul de singurătate;
- indiferența față de sine și față de ceilalți;
- apatia;
- deprimarea;

- stare de agitație;
- nemulțumire față de cei din jur;
- pesimism etc.

De asemenea, pot avea loc urmări grave ale abuzului emoțional și în sfera conștientizării relațiilor intrapersonale și interpersonale, a stimei de sine, a relațiilor su semenii, care constă în:

- neîncrederea în forțele proprii;
- apariția barierelor de comunicare;
- contrazicerea adolescentului în argumentări și păreri personale;
- nedorința de a comunica cu ceilalți;
- inadaptarea la anumite situații;
- netolerarea anumitor lucruri;
- izolarea;
- trăirile combinate de răs și plăns;
- automutilarea;
- dependența exagerată față de anumite lucruri;
- schimbarea bruscă la exterior;
- activismul exagerat sau lentoarea în mișcări;
- desgust față de propria persoană;

În concluzie, consecințele în plan emoțional conduc spre dificultăți de adaptare într-un mediu și reflectă lipsa de inițiativă și de creativitate, frica, tendința de separare, inclusiv la vârsta adultă.

Pentru a preveni abuzul emoțional asupra adolescentului, e necesar să evidențiem câteva recomandări:

- să nu recurgem la o critică distructivă;
- să nu ne străduim să schimbăm brusc comportamentul în raport cu adolescentul;
- să-i acordăm, în limita posibilităților, condiții favorabile de trai;
- să studiem particularitățile de vârstă și individuale ale adolescentului;
- să-i acordăm afecțiunea de care are nevoie adolescentul;

- să încercăm să discutăm subiectele pe care le propune adolescentul;
- să reducem pe cât e posibil situațiile stresante;
- să-i oferim încredere;
- să manifestăm interes față de activitățile pe care le desfășoară adolescentul;
- să fie încurajat pentru succesele pe care le are;
- să analizăm, în caz de necesitate, o anumită situație-problemă cu o persoană de încredere.

Concluzionând cele expuse anterior, e necesar de menționat că unui copilul trebuie să i se ofere nu numai susținere materială în familie, dar și susținere morală, afectivă. În așa fe, relaționarea pozitivă între părinți și adolescenți va contribui la un echilibru și armonie în familie.

### **Bibliografie**

1. Albu, G., O psihologie a educației, Institutul European, Iași, 2005.
2. Dincă, M., Adolescenții într-o societate în schimbare, Paideea, București, 2004.
3. Eysenk, M., Psychology: an international perspective, Psychology Press., 2004.
4. Zlate, M., Eul și personalitatea, Editura Trei, București, 2004.
5. [www.wikipedia.ro](http://www.wikipedia.ro)

## **RELAȚIA DINTRE INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI CREATIVITATE LA ADOLESCENȚI**

*Jana RACU, dr. hab., prof. univ.*

### *Summary*

*The article is devoted to the study of emotional intelligence and creativity at preadolescents. Most of modern preadolescents have a low level of emotional intelligence and a medium level of creativity. As a result we established the correlation between emotional intelligence and creativity at preadolescents.*

Într-o societate ce se află în permanentă schimbare, determinată de progresul tehnico-științific, unele din principalele criterii de selecție a personalului pentru angajare la profesiile moderne sunt recunoscute ca fiind inteligența emoțională și creativitatea. În același timp, căutarea permanentă a creației extraordinare și originale și abilitatea de gestionare corespunzătoare a propriilor noastre emoții și trăiri afective ne induce asupra necesității de a promova aceste particularități ale personalității. Acestea sunt necesare în toate sferele vieții, iar realizarea acestei idei poate fi începută, cel mai eficient, prin intermediul școlii, care rămâne în continuare principalul mijloc de educare a inteligenței emoționale și a creativității elevilor.

Creativitatea, care este considerată și „puterea de a realiza ceva”, în viziunea diferitor psihologi este definită în diverse modalități.

- G. Allport expune ideea că fenomenul creator desemnează un ansamblu de trăsături proprii fiecărui individ la un anumit nivel, iar potențialul creativ poate fi actualizat și dezvoltat.

- J. Guilford subliniază importanța creativității pentru elaborarea unor studii și cercetări asupra cadrului produselor culturale și științifice.

- M. Stein – proces din care rezultă un lucru nou, acceptat ca util, bun de ceva sau satisfăcător, de către un grup semnificativ de oameni într-o oarecare perioadă de timp.

- P. Popescu-Neveanu – presupune o dispoziție generală a personalității spre nou, o anumită organizare a proceselor psihice în sistemul de personalitate.

- A. Munteanu – proces prin care se focalizează, într-o sinergie de factori, întreaga personalitate a individului și care are drept rezultat o idee sau un produs nou, original, cu sau fără utilitate sau valoare socială.

Inteligența emoțională, care însăși prin esența manipulării inteligente a propriilor emoții, trezește un profund interes pentru cercetători, deși studiile asupra conceptului datează abia din 1945, când a fost menționat într-o teză de doctorat din SUA, conceptul continuă a fi studiat din diverse perspective, inclusiv prin comparația cu inteligența generală – IQ, de la care își are originea.

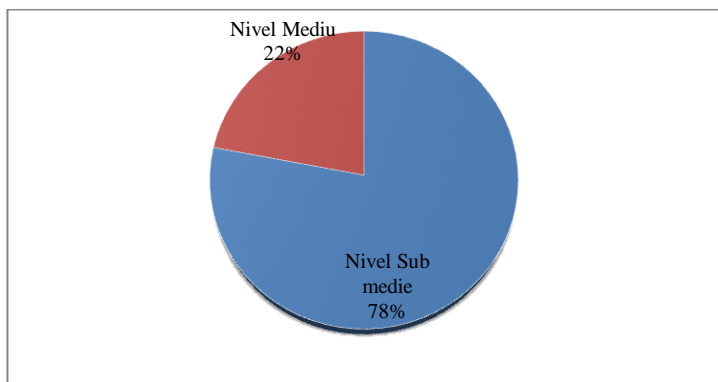
Controlul pe care persoana îl poate exercita asupra diverselor situații de stres, dispoziției generale, dar și asupra adaptabilității în ansamblu, pe lângă inteligența emoțională, căruia acest control aparține, indică și asupra unui oarecare nivel de creativitate la acomodare, asimilare, percepere, ajustare și/sau schimbare a atitudinii.

Relația dintre emoții și creativitate este studiată de autori precum Metcalfe (1986), în atenția sa apărând rezolvarea de probleme și a sentimentelor apărute în legătură cu apropierea sau anticiparea soluțiilor, finalității etc; Hope și Kyle (1990), precum și Smith și colab.(1990), care demonstrează că stările afective influențează performanța creativă, iar James (1995) menționează despre impactul emoțional asupra stării conflictuale și reacțiile originale pe care le-au manifestat subiecții săi în legătură cu situația-conflict.

Adolescența este perioada cea mai potrivită pentru instruirea noilor modalități de percepere a lumii, dat fiind faptul că aceasta este vârsta în care elevii, deși mai continuă a fi copii, dețin un grad de maturitate mai înalt decât în perioada copilăriei. La vârsta de 15-16 ani, ei au achiziționat suficiente cunoștințe pe care ar putea să le utilizeze într-o altă modalitate, iar afectivitatea și creativitatea la această vârstă capătă nuanță și intensitate, care trebuie să fie încurajate și dezvoltate.

În cercetare ne-am presupus că între inteligența emoțională și creativitate există o relație de interdependență, astfel încât nivelul inteligenței emoționale poate influența nivelul creativității.

În urma aplicării probelor: Testul pentru Inteligență Emoțională, adaptat de M. Rocco (T.I.E.) și Testul Torrance de gândire creativă (T.G.C.), au fost obținute anumite rezultate. Nivelul inteligenței emoționale la adolescenții din eșantionul experimental este prezentat în fig. 1.



**Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul Inteligenței Emoționale a eșantionului studiat.**

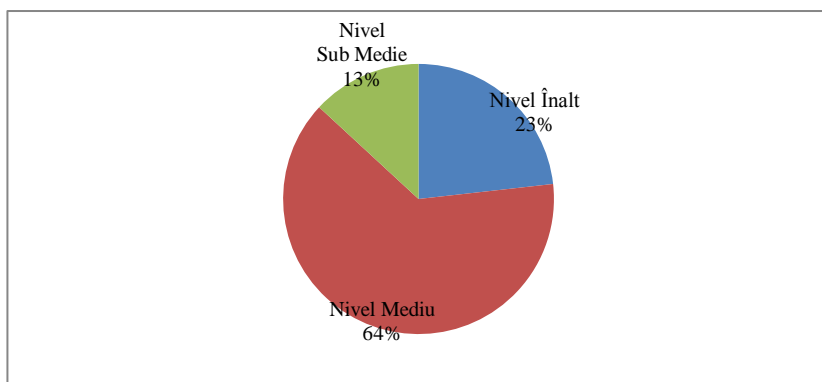
Conform datelor prezentate în fig. nr. 1, constatăm că dintr-un total de 60 de elevi, 78% (47 elevi) au un nivel sub medie al inteligenței emoționale. Acest rezultat indică asupra faptului că adolescenții nu dețin cunoștințe suficiente despre modul de gestionare a propriilor stări afective și sunt frecvent dominați de emoții spontane în procesul rezolvării de probleme și actele lor decizionale. Totuși, aproximativ 22% din elevii cercetați (13 elevi) au prezentat un nivel mediu, ceea ce indică asupra existenței unui relativ echilibru emoțional în abordarea situațiilor cotidiene, prin faptul că reacțiile subiecților la scenariile prezentate în test au fost, relativ, mai calitativ evaluate de către subiecți.

Rezultatele obținute scot în evidență faptul că nici unul din adolescenții testați nu prezintă un nivel peste medie și excepțional al



inteligenței emoționale. Această idee susține, în mod prioritar, faptul că vârsta adolescenței vizează, în mare parte, exaltarea emoțională, dar și trăirile afective extreme (ex: fericire, furie etc.).

Spre deosebire de inteligența emoțională, rezultatele obținute la *T.G.C. Torrance* reflectă o situație mai promițătoare, astfel încât distribuția elevilor pe nivele se desfășoară în modul prezentat în figura 2, care, în același timp, evidențiază prezența acestora în viața adolescenților în măsură diferită.



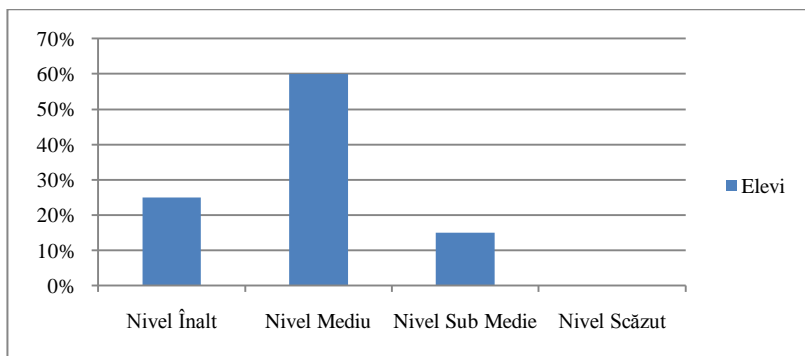
***Fig. 2. Distribuția rezultatelor privind nivelul creativității a eșantionului studiat***

Analizând situația rezultatelor la proba de creativitate, observăm că aproximativ 63,3% (38 elevi) din subiecții cercetați prezintă abilități creative la un nivel mediu, aproximativ 23,3% (14 elevi) din elevi – un nivel înalt al creativității, comparativ cu cei menționați anterior și aproximativ 13,3% (8 elevi) au prezentat rezultate sub medie, care ar indica asupra unei rezistențe la testare.

Pentru vârsta adolescenței, nivelul mediu de creativitate este normal, deși aceasta este vârsta considerată drept perioada „Crizei de originalitate”, caracterizată de goana după cunoștințe și impresii noi,

nevoia de diversitate și cunoaștere, iar adolescentul capătă interes pentru poezie, pictură, desen, povestire etc.

Pentru a vedea dinamica rezultatelor, vom atrage atenția asupra fig. 3 și ulterior asupra fig. 4, care vor demonstra totodată și prezența relației dintre aceste două variabile, precum este menționat în ipoteza cercetării prezentate.



**Fig. 3. Rezultatele elevilor cu nivelul sub medie al inteligenței emoționale la T.G.C**

În urma prelucrării rezultatelor, observăm, conform fig. 3, faptul că eșantionul ( $n=47$ ) ce se clasifică la nivelul sub medie al inteligenței emoționale este împărțit în trei nivele diferite ale creativității: nivel sub mediu, nivel mediu și nivel înalt. În același timp, observăm ca nici un adolescent nu prezintă nivel scăzut al creativității. Pe de altă parte, clasificarea eșantionului este efectuată pe următoarele nivele: 60% (28 subiecți) sunt repartizați pe nivelul mediu al creativității.

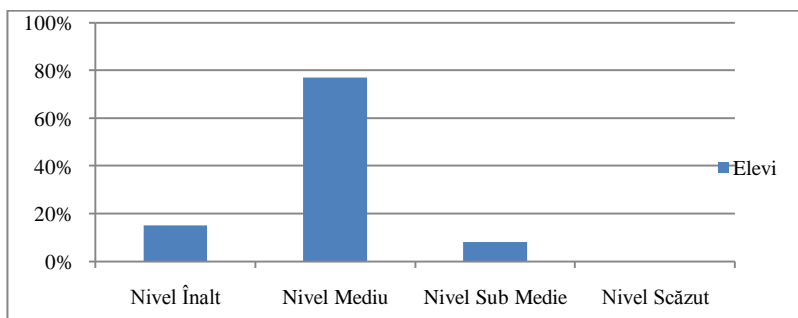
Un nivel înalt al creativității dețin 25% (12 subiecți), ceea ce semnifică faptul că adolescenții, conform opiniei lui M. Stein despre profilul personalității creative, sunt caracterizați de curiozitate, insistență, dominare, critică constructivă etc. Totodată, adolescenții dețin cunoștințe vaste în sfera lor de interese, sunt flexibili în

formularea propriilor valori, sunt activi și implicați în procesul de autorealizare, dar și se autodisciplinează în realizarea unor scopuri propuse.

Pe de altă parte, A. Maslow, în urma cercetării fenomenului creativității, a evidențiat alte trăsături caracteristice ale persoanei creative, precum sunt neconvenționalismul, încăpăținarea, specularea, inocența, sentimentalismul, infantilitatea, flexibilitatea, etc.

Nivelul sub medie al creativității a fost atins de alte 15% (7 subiecți), care, la rândul lor, posedă anumite înclinații spre creativitate, însă efortul depus este mai mic comparativ cu subiecții ce dețin un nivel mediu sau înalt de creativitate. În același timp, observăm, conform datelor prezentate în fig. 3, prin suprapunerea rezultatelor obținute la verificarea nivelului de creativitate pentru nivelul sub medie a inteligenței emoționale, o constatare a faptului că nivelului sub medie al inteligenței emoționale îi este corespunzător, în mare măsură, un nivel mediu de creativitate.

Spre deosebire de fig. 3, datele prezentate în fig. 4 furnizează informații referitoare la distribuția rezultatelor obținute la nivel de eșantion de cercetare (n=13) la T. G.C. Torrance pentru nivelul mediu al inteligenței emoționale.



**Fig. 4. Repartizarea rezultatelor testului de G.C.T. pentru nivelul mediu al inteligenței emoționale**

Urmărind dinamica rezultatelor obținute la proba de creativitate pentru eșantionul clasificat la un nivel mediu de inteligență emoțională, se observă următoarele: 77% (10 subiecți) au atins un nivel mediu de creativitate, 15% (2 subiecți) s-au clasificat la nivelul înalt de creativitate, iar alte 8% (1 subiect) deține un nivel sub medie de creativitate.

De asemenea se evidențiază și acel fapt, în care un nivel scăzut de creativitate nu este prezent la nici unul dintre subiecții vizati în cercetare, acest lucru fiind demonstrat de prezentarea a 0% din rezultate pentru nivelul dat.

În cazul fig. 4 se denotă o oarecare concordanță a datelor obținute, astfel încât nivelului mediu de inteligență emoțională îi este corespunzător un nivel mediu al creativității. Această constatare sugerează și faptul că personalitatea subiecților cu un nivel mediu de inteligență emoțională și un nivel mediu sau/și cei cu un nivel înalt de creativitate este caracterizată de particularități precum: echilibru în relaționare cu semenii, responsabilitate, implicare, confort psihologic, egoism empatie, etc.

În urma interpretării rezultatelor testelor formulăm câteva concluzii: adolescenții abordează problema creativității mai puțin serios, ceea ce indică o atitudine mai neutră față de latura creativă a personalității din diverse cauze posibile, care sunt reprezentate și în factorii de dezvoltare a creativității din cercetarea dată. Adolescenților le este caracteristic un nivel sub medie al inteligenței emoționale, ceea ce indică faptul că elevii sunt foarte instabili emoționali, dețin o gamă largă de emoții, pe care sunt nevoiți să le înfrunte sau să le utilizeze nechibzuit. Nivelul peste medie și excepțional al inteligenței emoționale nu este caracteristic pentru vârsta dată. Adolescenții tind spre dezvoltarea inteligenței emoționale și creativității, dat fiind faptul că, deși rezultatele obținute nu sunt prea îmbucurătoare, totuși 22% dintre subiecți dețin un nivel mediu de inteligență emoțională și 37%

dețin nivel înalt de creativitate, ceea ce poate influența spre viitor și dezvoltarea acestor două variabile la semenii lor.

### **Bibliografie**

1. Dincă, M., Teste de creativitate, Paideia, București, 2001.
2. Coleadina, C., Relația între inteligența emoțională și creativitate la adolescenți. Teza de licență, Chișinău, 2014.
3. Gîrboveanu, M., Negoescu, V., ș.a., Stimularea creativității elevilor în procesul de învățămînt, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1981.
4. Goleman, D., Inteligența emoțională, Curtea Veche, București, 2001.
5. Muntean, A., Psihologia copilului și a adolescentului, Augusta, Timișoara, 1998.
6. Potîng, A., Antrenament creativ – ghid metodic, CEP USM, Chișinău, 2005.
7. Roco, M., Creativitate și Inteligență emoțională, Polirom, Iași, 2001.
8. Roșca, Al., ș.a., Creativitate modele programare – studii de psihologie a gândirii, Ed. Științifică, București, 1967.
9. Șchiopu, U., Verza, E., Psihologia vîrstelor, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1997.

### **ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К СОЦИУМУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*Елена КОВАЛЕВА, д-р., конф. унив.,  
Отилия СТАМАТИН, д-р., конф. унив.*

#### **Summary**

*Adaptation regarding the social relationships represents the result of the complex impact of different psychological and pedagogical circumstances and self-development. Adaptation is also the result of the process of interaction within society.*

*Ethnical differences in the process of adaptation within society are linked to the individual development of person in the particular ethnic minorities. Consolidation in the public relations is connected with the optimal adaptation level to the social life in the different ethnic groups.*

Нестабильность и динамика социальных процессов предъявляет повышенные требования к человеку, ставит вопросы его адаптивности к социальным трансформациям. Особенно сложно ориентироваться в том обществе, где нестабильность политических, экономических отношений нарушает стабильность и надежность функционирования жизнедеятельности человека. Непредсказуемость социальных процессов повышает требования к личности, т.к. необходимо учитывать обновленную социальную ситуацию, сопрягая с собственными внутренними установками и убеждениями, оставаясь устойчивым и динамичным в современных изменяющихся условиях. Адаптивность рассматривалась в психологии как приспособление личности к среде. Необходимо различать понятия приспособления и адаптации как системы продуктивного взаимодействия со средой. Если в первом случае целью является достижение отсутствия конфликтов со средой, то во втором случае стоит задача самоактуализации и самореализации личности. Можно считать, что адаптация в этом случае понимается как «адаптация к жизни», - считают К.А.Абульханова-Славская, Л.А.Анциферова и А.А.Кроник. На основе конструктивного взаимодействия личности и социума осуществляется основная функция личности – социально-преобразующая. Благодаря осуществлению этой функции стабилизируются социальные процессы, динамика социальных преобразований становится более целенаправленной. Наиболее продуктивное состояние общества способствует оптимизации личностного развития. Таким образом, это процесс обоюдонаправленный. Продуктивное взаимодействие системы личности и социальной системы приводит к их координации, снижению дисбаланса в каждой из них. Продуктивность взаимодействия по мнению Степановой С.И. зависит от соотношенности процессов согласованности и рассогласованности со средой. Если одно из направлений приобретает избыточную

выраженность, то это разрушительно как для общества, так и личности.

В современном обществе происходят интенсивные изменения в структуре социальных ценностей. Новые технологии цивилизационного процесса влекут значительные культурно-социальные преобразования. Темп изменений ставит сложную задачу перед личностью регулировать свою жизнедеятельность в соответствии с новыми тенденциями. Успех, социальный статус, профессиональная карьера зависят сегодня уже даже не от насколько личность соответствует сегодняшним требованиям, а от тех возможностей, которыми обладает личность в потенциале. Таким образом, адаптация к современному социуму направлена не на сегодняшний день, а на будущее.

Реакция личности на динамично меняющийся социум определяет ее активность, благополучное состояние, толерантность к окружающим людям, принятие и взаимодействие с ними. Реакция в свою очередь зависит от особенностей отражения личностью социальной действительности. Георжевский А. Б. подчеркивал, что адаптация – это и есть форма отражения воздействия внешней и внутренней среды, заключающейся в тенденции к установлению с ней динамического равновесия. Если по каким-то причинам (когнитивным, психофизиологическим, поведенческим и др.) личность не может установить это равновесие, она стремится выстроить психологические защиты, самоустраняется из активной социальной практики. Нарушение адаптации как системного процесса свидетельствует о разрушении связей между личностью и обществом. Человек проявляет социальную пассивность, отчужденность от социума или неадекватную враждебность в социальных взаимодействиях.

В успешности адаптивных процессов особую роль играют совокупность как внешних, так и внутренних условий, в которых реализует себя личность. Внешними условиями можно считать характеристики социальных групп, членами которых является

личность. Внутренними – особенности личности ,ее восприятия, установки ,способы поведения. Внутренние и внешние условия образуют состояние преадаптации (Реан А.А). Преадаптация подразумевает особенности жизнедеятельности, образа жизни человека, позволяющие быть более эволюционно приспособленным . В процессе воздействия факторов среды и восприятия этого процесса актуализируются уже сложившиеся стороны жизнедеятельности, средства функционирования личности. В различных социальных группах, в зависимости от их характеристик, жизненного уклада по - разному будут восприниматься воздействия изменяющейся среды. Чем более консервативна группа или закрыта, тем в большей степени будут преобладать агрессивные тенденции как негативная реакция на восприятие изменяющейся среды. Это связано с затруднениями в адаптивном процессе Абульханова – Славская К.А. рассматривает связь адаптации человека к социальным изменениям с социально-когнитивными структурами. Социальное мышление является такой когнитивной структурой и подразумевает « обобщение» личностью своего способа жизни . «Мышление личности выражает ее отношение к социальной действительности в целом и к конкретным формам этой действительности ,на которые последняя структурируется в данном обществе в данную эпоху :моральным, правовым, политическим, и главное – собственно ценностным (духовным, культурным). Социальное мышление складывается в рамках функционирования личности в конкретных социальных группах. Этнические группы, как наиболее устойчивые и значимые в жизни индивида формируют социальные ценности и отношения к ним. В группе формируется тип адаптационной стратегии, оценка степени воздействия среды, готовность к физическим и психологическим затратам в процессе адаптации, использование типов защит, степени активности. Оценка все этих разнообразных параметров как правило, происходит в свернутом, интуитивном уровне. Если личность



сталкивается с противоречием и рассогласованием ее установок и требованиями изменчивой среды, то этот диссонанс может восприниматься как угроза не только самой личности, но и группе, членом которой она является. Появляются своеобразные «фильтры», которые производят определенную селекцию информации о среде, деформируя ее восприятие в соответствии с имеющимися групповыми установками. Такой процесс приводит к проблемам в адаптации, т.к. направлен на преодоление субъективной угрозы и дискомфорта. Достижение адаптивности возможно не за счет селекции информации об окружающей социальной среде в соответствии с личными и групповыми установками, а за счет изменения самих этих установок, изменением системы отношений личности к современным реалиям, развития необходимых личностных качеств, имеющих особую значимость в процессе адаптивности. Среди таких качеств можно выделить : особенности самоотношения , локус контроля, позитивную эмоциональность, активность, специфику межличностных отношений. Установки являются основными побудителями и регуляторами поведения личности. Б.П.Ананьев, анализируя успешность деятельности подчеркивал особую роль направленности личности, т.к. она интегрирует различные качества личности, в том числе целеустремленность и мотивацию. Можно предположить ,что в различных социальных группах направленность и другие интегративные установки будут различаться. Социальные установки включают в себя:

- когнитивный компонент;
- отношения, реализующиеся в эмоциях ;
- способы поведения.

Эти компоненты являются результатом всех психолого-педагогических воздействий. Вероятно, существуют различия в социальных установках в этнических группах, в которых как специфической среде развивается личность. Осознание картины мира, своего места, особенности отношений к себе и людям

накладывает своеобразие на процесс адаптации к социальным отношениям. В.А.Ядов выделил понятие диспозиции. Это предрасположенность личности к определенным оценкам и способу поведения. Несомненно, в различных этнических группах реализуются различные диспозиции, отвечающие как за отдельные акты поведения, поступки так и поведение в целом. Система ценностных ориентаций образует внутреннюю основу отношений личности к действительности. Как писал Я.Л. Коломинский, в межличностных отношениях можно выделить 2 составные части. Внешняя их часть предстает в поведенческих аспектах личности, а другая, внутренняя часть, большая, чем внешняя, остается скрытой. Соотношение двух частей - видимой и глубинной - у конкретного человека зависит от степени его открытости и искренности. В некоторых случаях весь богатый арсенал коммуникативных средств личности, а также внешнего поведения может быть направлен не на реализацию, напротив, на маскировку истинного отношения к другому человеку. Межличностные отношения - система установок, ожиданий, стереотипов, ориентаций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга, это многоплановый процесс развития контактов между индивидами, который вытекает из взаимной потребности в совместной деятельности. Так же, межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Специфика взаимосвязей в различных социальных группах определяет специфику адаптивных процессов.

Отношение к самому себе, по мнению Ананьева Б.Г., обеспечивает целостность личности, выполняя функции саморегулирования и контроля развития, способствует образованию и стабилизации единства личности. Это особенно важно в процессе взаимодействия личности и среды. Божович Л.И.

понимает самооценку как особое образование, связанное с мотивационно - мотивационной сферой, уровнем притязаний. А.В. Захаров акцентирует внимание на регуляторных свойствах самооценки. Формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностных отношений. Межличностные отношения реализуются в специфике общения и связаны с разнообразием социальных контактов. В различных этнических группах эти взаимодействия окрашены особенностями этнического своеобразия.

К социальным установкам можно отнести локализацию контроля над происходящими событиями (экстернальность – интернальность). Локус контроля означает склонность человека видеть источник управления своей жизни ,либо преимущественно во внешней среде или в самом себе. Во многих исследованиях доказывалось что интерналы более уверены, благожелательны и стрессоустойчивы. По данным Муздыбаева К. существует связь между интернальностью и наличием смысла жизни. Чем больше уверен человек, что жизнь зависит от его усилий и способностей , тем более находит смысл жизни и цели ,т.к. она становится более осмысленной Осознанность жизнендеятельности повышает адаптивность к социуму. Экстерналы хуже адаптируются, т.к. их отличает повышенная тревожность, повышенная агрессивность, меньшая популярность. Экстерналы субъективно всегда находятся в ситуации неопределенности в связи с тем, что они не могут контролировать события своей жизни. Экстернальность коррелирует с гневом и агрессией, что характеризует низкий уровень адаптации.

Оптимальный уровень адаптации в различных социальных группах будет способствовать сближению паттернов поведения, взаимопониманию на основе единства восприятия социальных отношений и в целом консолидации общественной жизни.

## **Библиография**

1. Абульханова – Славская, К.А., Стратегия жизни, Мысль, М., 1999.
2. Реан, А.А., Психология личности, СПб., Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.
3. Реан, А.А., К проблеме социальной адаптации//Вестник СПбГУ, Сер.:., 1995, Вып. № С.74-79.
4. Степанова, С.И., Биоритмологические аспекты адаптации, Наука, М., 1977.

## **FACTORII CARE AMPLIFICĂ EMPATIA ȘI PROFILUL DE PERSONALITATE A PERSOANEI EMPATICE**

*Stela PÎSLARI, lector*

### *Summary*

*The present article describes the factors that increase empathy such as: intrapsychic factors and social categorization. Also the traits of personality which have connections with empathy are underlined: optimism, emotion, altruism, generosity, easily establishing interpersonal relations, etc.*

Referindu-se la factorii ce amplifică și diminuează empatia în comunicare, W. Howell afirmă că persoanele ce gândesc bine despre celălalt devin mai empatici. Ei simt trăirile, gândurile și atitudinile unul altuia. Este puțin probabil ca două persoane să dezvolte o relație în care să se simtă bine ambii dacă nu va exista o cantitate semnificativă de empatie reciprocă. Cu cât mai mult persoanele seamănă, cu atât este mai probabil că vor atinge o empatie efectivă. Această asemănare poate fi: același sex, aceeași vârstă, același grup etnic, aceleași puncte de vedere politice, religioase, practicarea acelorași hobby, temperamente similare etc. În aceste cazuri șansele de a deveni empatic cresc. Persoanele care au mult în comun vor interpreta simbolurile și situațiile în mod similar și vor genera mai puține neînțelegeri [4].

În diminuarea empatiei se implică, pe lângă nivelul empatic precar al partenerilor, și unii factori psihosociali, pe care J. Held și J. Maucorps îi identifică drept obstacole: convingerile opuse, mediul social diferit,

atitudinile politice sau religioase opuse, handicapul, apartenența la rase, sexe diferite etc.

B. Cooper menționează printre factorii perturbatori ai empatiei cadrului didactic preocuparea minții de propriile gânduri, cum ar fi probleme personale, de serviciu, de carieră etc., în acest caz este puțin probabil ca această persoană să empatizeze. Pentru aceasta ea trebuie să-și elibereze mintea de propriile preocupări și să se orienteze asupra altei persoane. Starea emoțională, de asemenea, poate deveni un factor perturbator. Dacă persoana este dominată de o emoție puternică, ea nu va putea empatiza corect. De exemplu, o persoană enervată sau înfuriată nu va fi capabilă să empatizeze, deoarece deja este cuprinsă de emoții [5].

S. Marcus menționează printre factorii care favorizează empatia și nivelul empatic al partenerilor, care, în cele mai multe cazuri, maximizează efectul empatic al relației [6].

Și viceversa, diferențele între persoane face interacțiunea empatică dificilă. Două persoane foarte diferite vor interpreta diferit aceleași simboluri și indici nonverbal. Fiecare va avea iluzia că înțelege ce gândește și simte altă persoană, dar va greși. În acest caz poate avea loc așa-numita empatie falsă, care provoacă confuzii.

Sintetizând contribuțiile din ultimii ani, R. Gherghinescu vorbește de două categorii de factori determinanți pentru comportamentul empatic:

- factori intrapsihici ce cuprind variabilele: motivație, implicare, utilitate, efort voluntar pentru atingerea unui scop, acestea fiind responsabile de eventualele decalaje între capacitate și comportament în conduitele empatică interpersonale;
- categorizarea socială este cea care determină diferențele de comportament empatic intra și inter-grupal, dar și comportamentele empatică cu acuratețe diferită în relațiile inter-grupale [4].

Un punct de vedere similar este susținut și de D. Goleman, pentru care socializarea, alături de alți factori sociopsihologici, poate influența stimularea sau inhibarea empatiei, iar această transpunere în psihologia celuilalt mijlocește sociabilitatea unui individ. Sunt autori

care vorbesc în prezent de considerarea sociabilității ca fiind strategia primară de supraviețuire a primatelor, dar și a oamenilor, iar asupra empatiei, observații similare au fost făcute chiar de Ch. Darwin, pentru care empatia, care este condiția de declanșare a compasiunii, este tot un mijloc de supraviețuire [4].

S. Marcus, T. David, A. Predescu au demonstrat dependența comportamentului empatic de mai mulți factori, cum ar fi: obiectul, partenerul cu care se empatizează și subiectul care empatizează [5]. S-a observat că realizarea empatiei depinde de:

1. deschiderea partenerului față de cei din jur, de câtă simpatie degajă în relațiile interpersonale;
2. un anumit nivel de intuiție, deschidere a subiectului, care facilitează transformarea actului propriu-zis perceptibil în unul empatic.

Definind și examinând problema empatiei în psihologie, cercetătorii au evidențiat, de-a lungul timpului, un șir de particularități specifice persoanelor capabile de a empatiza, abilitățile pe care aceștia le posedă, modul lor de a interacționa, precum și atitudinea pe care o au față de ceilalți, profilul acestora fiind surprins în cele ce urmează.

De asemenea, K. Albrecht se concentrează, mai ales, pe aspectele afective, vorbind de o definiție a empatiei ca stare pozitivă de rezonanță între doi oameni, o identificare cu o altă persoană, ce presupune împărtășirea sentimentelor. În plus, autorul vorbește de două dimensiuni ale empatiei, și anume inițierea unei conexiuni empatice atunci când se stabilește o legătură, o relație între două persoane și dimensiunea de lungă durată, prin care se menține în timp relația respectivă, dimensiuni pentru care sunt necesare **trei tipuri de comportament**: atenția, aprecierea și afirmarea, acestea fiind descrise astfel: *atenția* acordată cuiva este exprimată prin interesul real pentru persoana respectivă, prin comportamentul verbal sau nonverbal; *aprecierea* presupune acceptarea celorlalți așa cum sunt, chiar dacă nu aderăm în totalitate la aceleași valori, acceptare care poate fi transmisă

ușor și la nivel nonverbal; în completarea aprecierii celorlalți vine și *afirmarea* lor care rezultă din modul în care interacționăm cu ei.

C. Rogers accentuează că empatia nu înseamnă identificarea cu celălalt uitând de propria personalitate, ci transpunerea în mintea și sufletul celui alt pentru a înțelege cum acesta percepe lucrurile [7].

În urma studiilor și cercetărilor extinse pe parcursul vieții, S. Marcus se expune în privința etapelor ce pot fi decelate în procesul transunerii empatice: o cale introiectivă de apreciere și integrare a datelor modelului extern în sistemul experiențial propriu, prin care eul descoperă elemente comune cu modelul extern, proiectând, la rândul său, o imagine ajustată prin care să se poată adapta la psihologia celui alt. Astfel, în empatie introiecția asigură cunoașterea celorlalți, iar proiecția experienței personale adaptată cerințelor sociale, participă, de asemenea, la mărirea acurateții empatice [6].

Empatia presupune acceptarea necondiționată a ideilor, sentimentelor, credințelor celui alt, chiar dacă acestea sunt diferite de propriile modele de referință, de modul subiectiv de a privi respectivele informații; presupune de asemenea „rezonanța” cu celălalt.

O persoană empatică poate identifica ușor emoțiile celorlalți, respectiv emoțiile latente, care nu sunt exprimate. Oricine își poate face o idee despre cum se simte un om care plânge, dar puțini reușesc să identifice faptul că o persoană suferă atunci când acea persoană face tot posibilul să nu o arate, ascunzându-se după o mască. Oamenii empatici văd dincolo de măști cu ușurință.

Ei fac însă mult mai mult decât a identifica automat ceea ce simt persoanele din jurul lor; au și capacitatea de a-și imagina foarte exact cum trebuie să se simtă persoana respectivă, chiar dacă ei nu au trecut niciodată prin exact aceeași situație.

O persoană empatică este caldă și afectuoasă, prezintă o atitudine optimistă, altruistă, generoasă, flexibilă, are un comportament prosocial bine dezvoltat, abilitați intrapersonale; de asemenea recunoaște cu

ușurință că și ea are sentimente puternice și greu de controlat și împărtășește o parte din ele. Are încredere în ceilalți și în faptul că aceștia pot depăși situațiile dificile prin care ar putea trece și amintește de punctele lor tari atunci când cei din jur uită că le au.

Conform lui G.F.Mihalicenco, persoanele slab empatice apar ca fiind mai rigide, retrase, intolerante, adoptă valori egocentrice, singuratic, revendicative, centrate pe sine, introvertite, nu acordă atenție sentimentelor celorlalți.

D. Goleman vorbește de empatie sub aspect tridimensional, și anume: cunoașterea sentimentelor celorlalți, simțirea trăirilor afective și reactivitatea încărcată de compasiune față de durere, acestea descriind o succesiune: observația, simțirea și acțiunea în vederea oferirii ajutorului [4].

O persoană empatică nu trebuie să se identifice însă cu stările și sentimentele celorlalți, deoarece ar arde la o intensitate atât de mare încât să empatizeze cu o altă persoană, să se autodepășească continuu încercând să se transpună în starea respectivă și, mai apoi, să facă eforturi pentru a găsi o soluție de a alina suferința celuilalt, e mult mai complicat chiar decât sună și, puțin probabil să se întâmple fără să lase urme, deoarece ea absoarbe ca un burete din emoțiile celuilalt – ceea ce o ajută să înțeleagă și să se transpună în locul acelei persoane, însă în momentul în care interacțiunea s-a încheiat, în loc să renunțe la tot ceea ce a absorbit, păstrează în ea o parte din acele emoții, care, de cele mai multe ori, sunt emoții negative.

Din toate caracteristicile persoanelor empatice enumerate mai sus, concluzionăm că psihologii consideră aceste persoane ca fiind capabile de a se transpune în mintea și sufletul celuilalt, pot identifica ușor emoțiile celor din jur, au atitudini optimiste și încredere în ceilalți; pe când persoanele slab empatice sunt mai rigide, intolerante, egocentrice și acest fapt împiedică înțelegerea celorlalți și a trăirilor acestora.



Empatia este în relații și cu alte trăsături de personalitate:

*Relația empatie – inteligență.* Potrivit lui G.Allport [1], relația empatiei cu inteligența este una pozitivă. Inteligența constituie o premisă obligatorie în procesul de realizare a fenomenului empatic. Același punct de vedere îl întâlnim și la E.A. Weinstein, potrivit căruia pe primul loc în rândul predispozițiilor psihice implicate în empatie se situează inteligența. Pentru a putea empatiza, persoana trebuie să aprecieze cu acuratețe modul celuilalt de a percepe realitatea, de a defini o situație, să dispună de abilități simbolice care să-i permită a avea în vedere mai multe perspective în mod simultan. Fără aceste abilități proprii inteligenței nu se poate ajunge la produsul final al empatiei.

*Relația empatie – inteligență emoțională.* Inteligența emoțională desemnează capacitatea de a recunoaște propriile emoții, dar și pe ale celorlalți, de a ști ce înseamnă să te simți bine, să fii fericit și vesel, ce înseamnă să fii trist, supărat; în plus, presupune a ști cum să treci de la emoții negative la emoții pozitive. Acest tip de inteligență vine să completeze inteligența lingvistică, logică, matematică, spațială etc., fiind considerată, de D.Goleman [4] și J.D.Mayer, P.Salovey, D.R.Caruso, cel mai puternic predictor al performanței în muncă și al dezvoltării competențelor profesionale.

D.Goleman a oferit o definiție extinsă a inteligenței emoționale, „identificând următorii factori: conștiința propriilor emoții, controlul emoțiilor, motivarea personală (utilizarea emoțiilor în mod productiv), empatia, aptitudinile sociale” [4, p.78-86.].

Studiile realizate de R. Bar-On, de-a lungul a două decenii, au stabilit următoarele cinci componente ale inteligenței emoționale: *componenta intrapersonală* – conștientizarea propriilor emoții, optimism (asertivitate), respect (considerație pentru propria persoană), autorealizare, independență; *componenta interpersonală* – empatie, relații interpersonale, responsabilitate socială; *adaptabilitatea* – rezolvarea problemelor, testarea realității, flexibilitate; *controlul*

*stresului* – toleranța la stres, controlul impulsurilor; *dispoziția generală* – fericire, optimism.

Autorii inteligenței emoționale consideră empatia ca o trăsătură definitorie a inteligenței emoționale. Ca dimensiune a inteligenței emoționale (IE), empatia se manifestă sub forma unei trăsături de personalitate. Ea se clădește pe deschiderea spre sentimentele celorlalți, pe abilitatea de a descifra informațiile provenite din canalele nonverbale. Putem vorbi de existența unui stil cognitiv interpersonal, ca expresie a modului în care percepem persoanele din jur, percepție ce are la bază utilizarea propriei experiențe afective și transpunerea în psihologia modelului extern și un stil empatic ca o constantă a comportamentului empatic independent de persoanele cu care empatizează. Persoanele cu nivel empatic superior se adaptează mai ușor la mediul social, relaționează și înțeleg trăirile celorlalți, adoptând atitudinea și comportamentul potrivit și totodată au performanțe mult mai ridicate decât cei fără o dezvoltare prea mare a empatiei, a inteligenței emoționale. Empatia ca element al inteligenței emoționale și sociale are la bază cunoașterea celor din jur; fără această cunoaștere nu se poate realiza acel act de transpunere, de identificare cu trăirile celorlalți. Procesul comunicării între indivizi presupune existența tuturor componentele empatiei, atât a celor cognitiv-afective, cât și volitive. Cercetătorii în domeniu apreciază că actul empatic este acceptat ca reprezentând acea capacitate de a gândi (cognitivul), a simți (afectivul) și a acționa (volitivul) ca și persoana cu care intri în relație.

*Relația empatie - creativitate.* Sintetizând o parte din informațiile cu privire la empatie și creativitate, M. Caluschi [2] a realizat o paralelă între aceste capacități psihice, luând în considerare următoarele aspecte care le apropie: la baza celor două fenomene psihice se află un potențial de predispoziții ereditare (neuronii oglindă), peste care, prin antrenament și învățare socială, se construiește viitorul comportament empatic sau creativ; și creativitatea și empatia sunt considerate însușiri, trăsături ale personalității; ambele fenomene se manifestă ca proces; ambele procese se finalizează cu un produs propriu; ambele sunt în

relație cu: inteligența, motivația, afectivitatea și ambele pot fi antrenate. Această paralelă confirmă ideea interacțiunii dintre cele două însușiri, creativitatea susținând manifestarea abilității empatice la nivel de aptitudine, iar empatia contribuind la performanța creativă în multe domenii de activitate.

M.Caluschi [2, p.112] consideră că empatia nu poate fi ignorată atunci când se studiază activitatea unui grup creativ din cel puțin trei rațiuni: grupul conduce la întâlnirea cu altul, iar grupul creativ îți cere să accepți ideile și pe ceilalți fără să-i critici, deci indirect este o solicitare la înțelegerea perspectivei celuilalt; metodele de creativitate cer imaginație substitutivă, transpunere sau identificare pentru generarea unor soluții cât mai originale; funcțiile empatiei, în special funcția performanțială, necesită creativitate în manifestarea ei.

*Relația cu afectivitatea.* Există studii A.Mehrabian , D.Goleman , care demonstrează că în manifestarea fenomenului empatic coeficientul de emoționalitate (QE) primează în raport cu coeficientul de inteligență (Q.I.). Componenta emoțională este considerată „inima empatiei”, susținătoarea realizării fenomenului empatic.

*Relația empatie - motivație.* Componenta motivațională a empatiei este reprezentată de trebuința de altul, de nevoia subiectivă de intercunoaștere, de afinități sociale, de nevoia de comunicare, de dragoste, de transpunere la nivel psihic în cadrul intern de referință al altuia, bazată fiind pe o experiență individuală validată social. Și la nivel empatic putem constata blocaje motivaționale determinate de lipsa dorinței de a empatiza, ceea ce va conduce inevitabil la ineficiența în relațiile sociale.

*Relația empatie – agresivitate.* Între empatie și agresivitate există o relație negativă, deoarece agresivitate limitează posibilitatea de a-l simți și percepe pe celălalt, determinând o reacție de răspuns agresiv, sau retragere a subiectului din relația empatică. Acest raport invers dintre empatie și agresivitate a fost pus în evidență de cercetările de specialitate de S. Feshbach & N.D.Feshbach , A. Mehrabian și N.A. Epstein, P.A.Miller și N.Eisenberg. Capacitatea de a sesiza și de-a

identifica sentimentele celorlalți este o condiție necesară luării în considerare a nevoilor celorlalți în situații de răspuns conflictual. Capacitatea cognitivă mai avansată implicată în analiza situației conflictuale din perspectiva celui alt ar trebui să aibă ca rezultat reducerea numărului de erori de înțelegere, ceea ce duce la o diminuare a agresivității și conflictului și o mai mare posibilitate de răspunsuri prosociale.

Pe de altă parte, componenta afectivă a empatiei se află într-un raport special cu reglarea agresivității. Agresivitatea provoacă suferință, durere, ori observarea durerii, a suferinței ar trebui să provoace la rândul ei un sentiment de suferință într-un observator ce e sursa agresiunii. Se presupune că empatia are o acțiune inhibitoare asupra agresiunii. Un studiu al lui J.H. Gralinski & N.D. Feshbach a evaluat potențialul empatic ca factor de protecție pentru copii maltratați, a arătat că, în medie, fetele maltratate erau mai empaticе decât colegile nemaltrate, având un nivel mai scăzut de agresivitate și un nivel mai înalt de autopercepție și autoacceptare.

*Relația empatie – orientarea „helping”.* O altă direcție în studierea fenomenului empatic este abordarea empatiei ca factor al manifestării comportamentului altruist și a comportamentului de ajutorare, R.Feldman. Studiile cu privire la empatie ca însușire de personalitate implicată în comportamentul prosocial conduc la ideea potrivit căreia oamenii cu un nivel mai înalt al empatiei sunt mai apti să dea ajutor decât cei cu nivel scăzut.

Relația empatie – simpatie – comportament prosocial este abordată de A.Manstead, M. Milles [190]; C. D. Batson, N.Eisenberg și R. A. Fabes.

Conform lui A. Manstead și M. Miles [190] empatia și simpatia corelează pozitiv cu comportamentul empatic și prosocial, în timp ce relațiile de disconfort personal corelează negativ cu comportamentul prosocial. Relația empatie – comportament de ajutorare ridică problema motivației care acționează empatic în cadrul ajutorului: ipoteza empatie –altruism și ipoteza empatie – egoism, lansată de C.D. Batson [8].

Altruismul se referă la acțiunile de binefacere făcute în mod dezinteresat semenilor noștri.

Empatia influențează altruismul prin următoarele trei variabile: abilitatea de a discrimina și clasifica stările afective ale altora; abilitatea de a evalua ipotetic modul de comportare și perspectiva altei persoane; impresionabilitatea emoțională (capacitatea de a unifica, de a asocia propriile simțăminte cu ale altuia. Potrivit Chestionarul de orientare helping (D.Romer, C. Gruder, T.Lizzandro, altruștii sunt motivați să ajute pe alții fără nici un fel de recompensă, iar receptivii sunt motivați să-i ajute pe alții cu cât posibilitatea de a primi o recompensă în schimb este mai evidentă. Relația dintre empatie și orientarea „helping” semnifică o anumită condiționare empatică a orientării spre ajutorare, independent de motivația (intrinsecă sau extrinsecă) care stă la baza acestei orientări .

Idea potrivit căreia empatia deține un rol important în procesele de afiliere a fost accentuată de E.Butler și J.Strayer, afilierea fiind influențată pozitiv de comportamente verbale, cum ar fi compasiunea (D.Boxer,1993), simpatia (J. H. Berg și R. L. Archer,1980), responsabilitatea (D. Davis și W. T. Perkwitz,1979), preluarea perspectivei celuilalt (D. R. Frank și P. N. Wagner,1985), expresiile acceptării (D. W. Johnson și M. P. Noonan,1972). Potrivit autorilor mai sus menționați, toate aceste variabile pot fi conceptualizate ca expresii ale empatiei.

*Relația empatie-cunoaștere interpersonală.* Rolul empatiei în cunoașterea interpersonală este la fel de important ca și cel al factorilor intelectuali, concretizându-se într-un stil apreciativ empatic. Trăsăturile definitorii ale acestui stil empatic de personalitate constau în capacitatea de transpunere în psihologia modelului extern (al altei persoane) sau de proiecție atitudinal - afectivă îmbinată cu perceperea realității din perspectiva acestui model extern, „ca și cum” ar fi cealaltă persoană. Persoanele cu un nivel empatic ridicat îmbină experiența afectivă (care este în general bogată și nuanțată), cu flexibilitatea în planul cognitiv, prin utilizarea și aplicarea unor criterii apreciative

diverse, adaptate situației, fiind lipsite de prejudecăți, etichetări la adresa altora. Totodată, acestea sunt generoase, altruiste, tind să acorde ajutor, manifestă comportamente prosociale, sunt adaptate social, manifestă niveluri scăzute de anxietate.

În ceea ce privește relația empatie și imagine de sine, potrivit lui S.Marcus, subiectul bun empatic își poate regla mai bine autoevaluarea, ajungând la un consens atribuțional între cum se vede pe sine și cum îl vede partenerul. Empatia se interpune eficient în procesul de înțelegere al celuilalt, permițând predicții și atribuiri acurate cu privire la parteneri și la sine, în vreme ce un nivel empatic scăzut îl privează pe individ de informații suplimentare și implicit de predicții corecte, favorizând eroarea de informații suplimentare și implicit de predicții corecte, favorizând eroarea de atribuire .

#### *Relația empatie-comunicare interpersonală*

În actul comunicării interumane, fenomenul empatiei se manifestă adaptativ, permițând un anumit mod de pătrundere în „psihologia” partenerului de discuție ca mijloc de elaborare a propriului model de comportament. Ca parte integrantă a comunicării, empatia reprezintă o verigă de legătură între starea și gândirea emițătorului și a receptorului.

Comunicarea de tip empatic se axează preponderent pe implicarea în cadrul intern de referință al partenerului, ca model de empatizat perceput nemijlocit, dar se poate manifesta și indirect față de un model de empatizat evocat sau imaginat, ca în relația comunicațională dintre creatorul și receptorul artei, putând declanșa o anume contagiune emoțională, un act de influență pozitivă socială, armonii și toleranțe caracteristice contactelor interpersonale benefice și eficiente. Pentru a asista la fenomenul empatic înțelegerea față de celălalt trebuie comunicată acestuia, pas de multe ori dificil de realizat datorită neînțelegerilor cu privire la ce înseamnă empatia în relație cu propriile nevoi. Empatia presupune înțelegerea celuilalt, cu emoțiile și modul de gândire și acțiune, a contextului; aceasta nu înseamnă însă, a fi și de acord cu acestea, ci pur și simplu că-ți înțeleg punctul de vedere.

Comunicarea empatică vizează transmiterea cât mai autentică a înțelegerii situației, nu a încurajării aceluiași comportament.

Unul dintre principiile de bază ale comunicării empatică, descris de S. R. Covey, în lucrarea „Eficiența în 7 trepte” [3] este aceea de a-l înțelege pe celălalt înainte de a ne face noi înșine înțeleși, este acel mod de a asculta cu intenția de a înțelege „harta” celuilalt, modul său de a vedea realitatea, valorile și atitudinea sa, felul în care se simte în legătură cu lucrurile asupra cărora comunică. Pe de altă parte, din partea receptorului poate apărea o interpretare greșită, bazată pe așteptare faptului că, înțelegându-mă, atunci mă ajuți și treci cu vederea. În acest caz nu mai putem vorbi de empatie, ci de simpatie, tradusă în nevoia de a acționa.

Concluzionând cercetările care vizează modelele tipologice ale empatiei aflate în relație cu alte trăsături de personalitate, putem ajunge la următoarea concluzie: persoanele empatică sunt caracterizate prin optimism, afecțiune, emoții, altruism, generozitate, stabilind ușor relații interpersonale; *persoanele cu nivel scăzut al empatiei* apar mai retrase, introvertite, intolerante, nu acordă atenție sentimentelor altora. Putem afirma că asemănarea dintre persoane, nivelul empatic al partenerilor, socializarea, deschiderea față de cei din jur sunt câțiva factori care amplifică empatia, și respectiv egoismul, convingerile opuse, mediul social diferit, stările emoționale puternice sunt cele care împiedică sau diminuează manifestarea empatiei.

### **Bibliografie**

1. Allport, G., Structura și dezvoltarea personalității, EDP, București, 1991.
2. Caluschi, M., Empatia implicații în viața socială, în Psihologie socială I (suport de curs), Universitatea Petre Andrei, Facultatea de Psihologie, Iași.
3. Covey, S., Eficiența în 7 trepte, ALFA ALL, București, 2004.
4. Goleman, D., Inteligența emoțională, ediția a III-a, Curtea Veche, București, 2008.

5. Marcus, S., David, T., Predescu, A., Empatia și relația profesor – elev, Academiei, București, 1987.
6. Marcus, S., Empatie și personalitate, Atos, București, 1997.
7. Rogers, C.R., A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut, Trei, București, 2008.
8. Batson, C.D., Distress and empathy: Two qualitatively distinct, vicarious emotions with different motivational consequences, în: Journal of Personality, 1987, nr.55. p. 19-39.

## **STUDIUL EXPERIMENTAL AL INTERESELOR OCUPAȚIONALE LA VÂRSTA ADOLESCENȚĂ**

*Igor RACU, dr. hab., prof. univ.,  
Boiangiu CARMEN, drd.*

### *Summary*

*The article presents the results of experimental research of development of occupational interests at adolescents through Interests Assessment Questionnaire and Self-directed Search (SDS)*

Cercetarea experimentală a fost realizată pe un eșantion constituit din 257 de adolescenți, cu vârsta cuprinsă între 14 și 18 ani, elevi de liceu din clasele a IX-a (86 de elevi cu vârste între 14 și 16 ani, din care 30 – de gen masculin și 56 – de gen feminin), a X-a (88 de elevi cu vârste între 15 și 17 ani, din care 31 – de gen masculin și 57 – de gen feminin) și a XI-a (83 de elevi cu vârste între 16 și 18 ani, din care 20 – de gen masculin și 63 – de gen feminin), aparținând profilurilor: pedagogic (86 de elevi: 9 – de gen masculin și 77 – de gen feminin), umanist (93 de elevi: 31 – de gen masculin și 57 – de gen feminin) și real (78 de elevi: 50 – de gen masculin și 28 – de gen feminin). Dintre subiecți, 81 sunt de gen masculin și 176 sunt de gen feminin.

Astfel, eșantionul de cercetare a fost împărțit în trei subgrupe aproximativ egale, fiecare subgrupă fiind împărțită în alte trei subgrupe, în funcție de profilul de studiu: prima subgrupă cuprinde 86 de adolescenți din clasa a IX-a (30 – pedagogic, 30 – umanist și 26 – real),



a doua subgrupă 88 de adolescenți din clasa a X-a (28 – pedagogic, 30 – umanist și 30 –real) și a treia subgrupă, 83 de adolescenți din clasa a XI-a (28 –pedagogic, 33 – umanist și 22 – real).

*Scopul* acestei cercetări rezidă în studierea intereselor ocupaționale la vârsta adolescenței.

*Obiectivele* cercetării constatative (o parte) prezentate în acest articol sunt următoarele:

- identificarea intereselor ocupaționale pentru elevii celor trei profiluri aflate în studiu: pedagogic, umanist și real, prin intermediul chestionarului de evaluare a intereselor;

- determinarea nivelului de dezvoltare a intereselor ocupaționale, în plan comparativ, atât între cele trei profiluri, cât și în cadrul fiecărui profil, pentru cele trei niveluri de vârstă;

- stabilirea diferențelor în dezvoltarea intereselor în funcție de variabila *gen*.

În acest articol vom prezenta rezultatele studiului constativ obținute în urma aplicării *Chestionarului de evaluare a intereselor* și, parțial, a *Chestionarului de Căutare Auto-Direcționată (SDS)*.

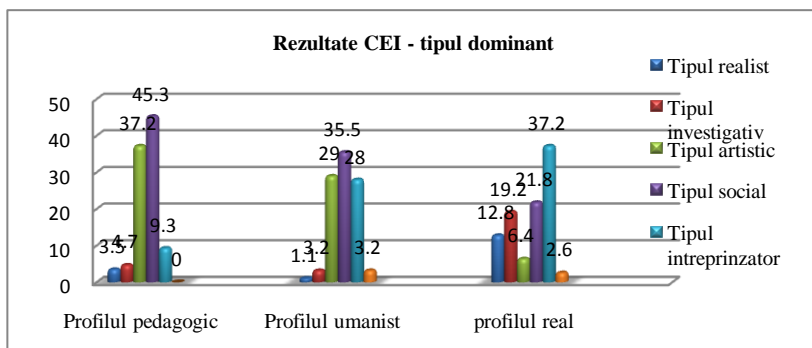
Chestionarul de evaluare a intereselor (CEI) este utilizat în scopul evaluării intereselor unei persoane, adică a acelor preferințe pentru anumite activități sau pentru domenii de cunoștințe. Tipologia propusă de Holland stă la baza strategiei ce vizează construirea CEI. Modelul hexagonal constituie o modalitate simplă pentru gruparea și identificarea tipurilor de interese [6, 7, 8]. În funcție de obiectul activităților preferate (date, idei, lucruri ori persoane) sunt determinate cele șase tipuri de interese [1, 2].

CEI cuprinde 60 de itemi, aceștia fiind grupați în șase scale, corespunzătoare celor șase tipuri de interese: realist, investigativ, artistic, social, antreprenorial și convențional, din teoria lui Holland. Fiecare scală are un număr de 10 itemi. Pentru fiecare dimensiune evaluată, subiectul poate obține scorul maxim 20 și minim 0.

Scorul acordat este: 2 puncte pentru opțiunea „Îmi place”; 1 punct pentru opțiunea „Îmi este indiferentă”; 0 puncte pentru opțiunea „Îmi displace/nu-mi place”. Se calculează scorul total pentru fiecare dintre cele 6 dimensiuni.

Acele interese, pentru care o persoană va obține scorul cel mai mare sunt considerate cel mai puternic cristalizate. E necesar să precizăm că pattern-ul de personalitate al individului este realizat de profilul de similaritate cu fiecare dintre cele 6 dimensiuni. Aceasta, deoarece, așa cum afirmă Holland, nu există tipuri pure de personalitate, iar dacă am atribui doar un singur tip, unei persoane, am neglija diferențele individuale, diferențe ce au un rol important în luarea deciziei în carieră. De aceea pattern-ul este format dintr-un tip dominant, cel pentru care persoana dovedește gradul cel mai înalt de similaritate, și din tipuri secundare, ordonate în funcție de gradul de similaritate al persoanei cu acestea. Pentru fiecare persoană, avem așadar, un tip de interese dominant (cu cota cea mai mare) și o serie de interese subsecvente, ordonate în ordinea descrescătoare a cotelor obținute. Regula este să se ia în considerare doar primele tipuri de interese (pattern-uri diadice) [ 6, 7, 8].

Analizând tipurile de interese pe profilurile de studiu, pentru tipul dominant avem următoarea situație:



**Figura 1. Tipul de interese dominant - CEI, pe profiluri de studiu**

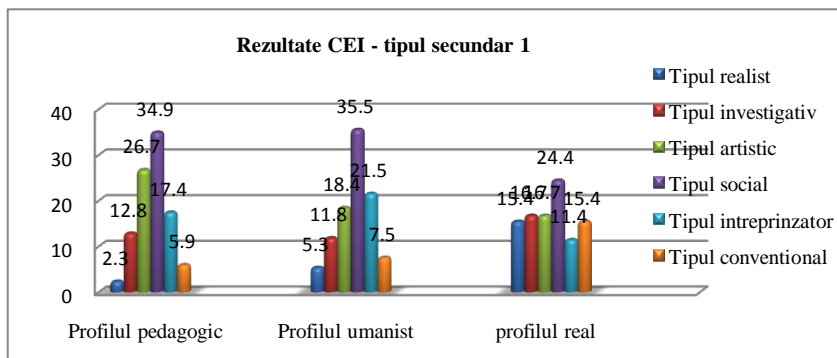
Pentru profilul pedagogic, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul social, cu un procent de 45,3 % (39 de elevi) din numărul de elevi al profilului pedagogic, urmat de tipul artistic, cu un procent de 37,2 % (32 de elevi). Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul convențional.

Pentru profilul umanist, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul social cu un procent de 35,5 % (33 de elevi) din numărul de elevi ai profilului umanist, urmat de tipul artistic, cu un procent de 29 % (27 de elevi) și apoi de tipul întreprinzător, cu un procent de 28 % (26 de elevi). Se observă diferențe procentuale mici între cele trei tipuri de interese: social, artistic și întreprinzător. Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul realist.

Pentru profilul real, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul întreprinzător, cu un procent de 37,2 % (29 de elevi) din numărul de elevi ai profilului real, urmat de tipul social, cu un procent de 21,8 % (17 elevi). Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul convențional.

Prelucrarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri, pentru toate tipurile de interese, s-au semnalat diferențe semnificative statistic (vezi tab.1).

Analizând tipurile de interese, pe profiluri de studiu, pentru tipul secundar 1 avem următoarea situație:



### ***Figura 2. Tipul de interese secundar 1 - CEI, pe profiluri de studiu***

Pentru profilul pedagogic, prima poziție a tipului de interese secundar 1 este tipul social, cu un procent de 34,7 % (30 de elevi) din numărul de elevi ai profilului pedagogic, urmat de tipul artistic, cu un procent de 26,7 % (23 de elevi). Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul realist.

Pentru profilul umanist, prima poziție a tipului de interese secundar 1 este tipul social, cu un procent de 35,5 % (33 elevi) din numărul de elevi ai profilului umanist, urmat de tipul întreprinzător cu un procent de 21,5 % (20 de elevi). Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul realist.

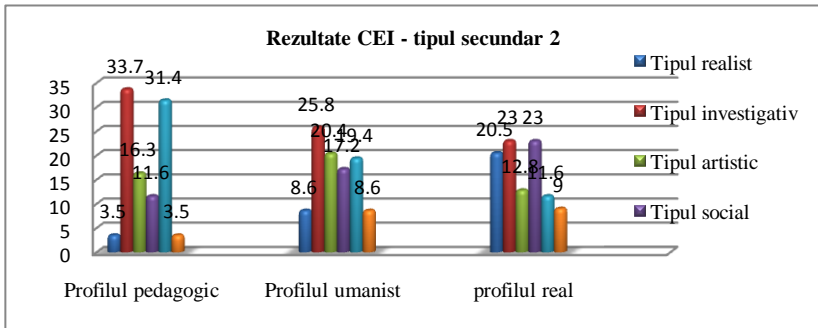
Pentru profilul real, prima poziție a tipului de interese secundar 1 este tipul social, cu un procent de 24,4 % (19 elevi) din numărul de elevi ai profilului real, urmat de tipul investigativ și tipul artistic, cu un procent de 16,7 % (13 elevi). Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul întreprinzător.

Putem remarca faptul că prima poziție a tipului de interese secundar 1 este tipul social pentru toate cele trei profiluri: pedagogic, umanist și real.

Prelucrarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri, pentru toate tipurile de interese, s-au constatat diferențe semnificative statistic (tab.1).

Vom prezenta rezultatele pentru tipul secundar 2 de interese, ce reprezintă a treia literă din CEI.

Analizând tipurile de interese, pe profiluri de studiu, pentru tipul secundar 2 avem următoarea situație:



**Figura 3. Tipul de interese secundar 2 - CEI, pe profiluri de studiu**

Pentru profilul pedagogic, prima poziție a tipului de interese secundar 2 este tipul investigativ, cu un procent de 33,7 % (29 de elevi). Tipul dominant fiind tipul social, iar secundar 1, tot tipul social. Cel mai scăzut procent, îl întâlnim la tipul realist și tipul convențional.

Pentru profilul umanist, prima poziție a tipului de interese secundar 2 este tipul investigativ, cu un procent de 25,8 % (24 de elevi). Tipul dominant fiind tipul social, iar secundar 1, tipul social. Cel mai scăzut procent îl întâlnim la tipul realist și tipul convențional.

Pentru profilul real, prima poziție a tipului de interese secundar 2 este tipul investigativ și tipul social, cu un procent de 23 % (18 elevi). Tipul dominant fiind tipul întreprinzător, iar secundar 1, tipul social. Cel mai scăzut procent îl întâlnim la tipul convențional.

Codul CEI este format din tipul dominant și două tipuri secundare, conducând astfel la o mare varietate de coduri CEI.

Prelucrarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri, pentru toate tipurile de interese sunt diferențe semnificative statistic, (tab. 1)

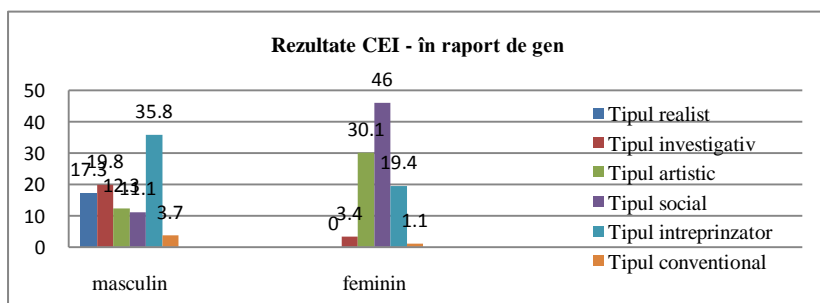
**Tabelul 1. Compararea profilurilor de studii în funcție de interesele ocupaționale**

Interese	Kruskal-Wallis $\chi^2$	grade de libertate	p
----------	-------------------------	--------------------	---

ocupationale			
ceiReal	33,38	2	< 0.001
ceiInv	21,11	2	< 0.001
ceiArt	31,15	2	< 0.001
ceiSoc	12,92	2	0,002
ceiIntr	6,31	2	0,043
ceiConv	17,49	2	< 0.001

În concluzie, la elevii din clasele de profil pedagogic predomină tipul social și tipul artistic; la cei din clasele de profil umanist predomină tipul întreprinzător și tipul social; la elevii din clasele de profil real, putem vorbi de tipul întreprinzător, dar și tipul social. Codul CEI prezentând o mare varietate pentru copiii testați.

În funcție de gen, pentru CEI, tipul dominant, situația elevilor se prezintă astfel:



**Figura 4. Tipul dominant de interes - CEI, în funcție de variabila gen.**

Analizând figura 4 putem vorbi pentru tipul de interes dominant:

- Genul masculin manifestă preferință pentru tipul întreprinzător, cu un procent de 35,8 % (29 de elevi), urmat de tipul investigativ, cu un procent de 19,8 % (16 elevi) și la o diferență procentuală de 16 %. Preferințele genului masculin se distribuie la toate cele șase tipuri de

interese: întreprinzător, investigativ, realist, artistic, social și convențional, în ordinea prezentată.

- Genul feminin manifestă preferințe pentru tipul social, cu un procent de 46 % (81 de elevi), urmat de tipul artistic, cu un procent de 30,1 % (53 de elevi) și mai apoi, de tipul întreprinzător, cu un procent de 19,3 % (34 de elevi). Preferințele genului feminin se distribuie la celelalte două tipuri de interese: investigativ și convențional, în procente mici. Tipul realist nu prezintă subiecți.

**Tabelul 2. Semnificația diferențelor dintre fete și băieți – testul t.**

Interese ocupaționale	Genul feminin		Media fete	Genul masculin		Media băieți	t	p
	Nr.	%		Nr.	%			
ceiReal	0	0 %	7,06	14	17,3 %	10,94	-6,57	< 0.001
ceiInv	6	3,4 %	10,75	16	19,8 %	10,84	-0,16	0,876
ceiArt	53	30,1 %	13,10	10	12,3 %	8,32	7,89	< 0.001
ceiSoc	81	46 %	14,90	9	11,1 %	10,99	7,56	< 0.001
ceiÎntr	34	19,4 %	11,09	29	35,8 %	11,73	-1,04	0,300
ceiCon	2	1,1 %	7,93	3	3,7 %	7,98	-0,08	0,939

Constatăm diferențe semnificative statistic între genul masculin și genul feminin, pentru tipul de interese realist ( $p < 0,001$ ), tipul de interese artistic ( $p < 0,001$ ) și tipul de interese social ( $p < 0,001$ ) (tabelul 2).

În concluzie, preferințele pentru interese ocupaționale ale celor două genuri: masculin și feminin sunt diferite.

*Self-Directed Search (SDS, Chestionarul de Căutare Auto-Direcționată)* este un instrument autoadministrat, autoscorabil și autointerpretabil, pentru consilierea profesională.

Pentru a utiliza SDS, este necesară completarea formularului de evaluare și obținerea *codului ocupațional, cod compus din trei litere.*

Codul alocat este folosit pentru a localiza profesiile corespunzătoare în clasificarea ocupațională, practic, profesiile care se potrivesc cel mai bine respondentului.

Principalele funcții și zone de utilitate ale SDS sunt: asistența vocațională, organizarea ocupațiilor și a datelor personale și cercetare.

Tipologia și instrumentele sale (clasificarea propriu-zisă, procedura SDS, inventarul preferințelor vocaționale) se pretează la utilizarea în cercetare aplicată în multe domenii, precum educație, afaceri, psihologie și sociologie.

Consistența urmărește similitudinea tipurilor reprezentate de codul sumativ, codul Holland. Tipurile adiacente aflate pe modelul hexagonal prezintă „cele mai ridicate niveluri de consistență sau, altfel spus, au interese, dispoziții personale sau obligații comune”. Tipurile aflate pe modelul hexagonal în opoziție „prezintă cel mai înalt nivel de inconsistență, acestea combină caracteristici personale cu ocupații ce nu relaționează.” [8, p 12]. Gradul intermediar de consistență se poate defini prin tipurile alternative situate pe modelul hexagonului. Această consistență, se presupune, că ar conduce la realizarea vocației și în același timp dă claritate scopurilor personale [9, p 12]. Gradul de consistență reprezintă legătura dintre interese, organizarea intereselor în raport cu tipul de personalitate și tot consistența corelează pozitiv cu stabilitatea alegerii vocaționale.

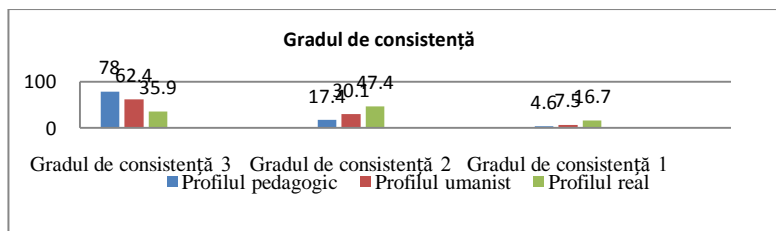
Vom prezenta gradul de consistență la elevii testați, pe profiluri și clase, urmărind trei nivele:

- gradul de consistență 3 – un nivel ridicat al organizării intereselor în raport cu tipul de personalitate, elevii prezintă interese ce corespund tipului de personalitate, la un nivel ridicat;

- gradul de consistență 2 – un nivel mediu al organizării intereselor în raport cu tipul de personalitate, elevii prezintă interese ce corespund tipului de personalitate, la un nivel mediu;



- gradul de consistență 1 – un nivel scăzut al organizării intereselor în raport cu tipul de personalitate, elevii prezintă interese ce corespund tipului de personalitate, la un nivel scăzut, chiar o dezorganizare a intereselor.



**Figura 5. Gradul de consistență, pe profiluri**

Pentru gradul de consistență 3, profilul pedagogic ocupă prima poziție, cu un procent de 78 % (67 de elevi) urmat de profilul umanist, cu un procent de 62,4 % (58 de elevi) și apoi, de profilul real, cu un procent de 35,9 % (28 de elevi).

Pentru gradul de consistență 2, profilul real ocupă prima poziție, cu un procent de 47,4 % (37 de elevi), urmat de profilul umanist, cu un procent de 30,1 % (28 de elevi) și apoi de profilul pedagogic, cu un procent de 17,4 % (15 elevi).

Pentru gradul de consistență 1, profilul real ocupă prima poziție, cu un procent de 16,7 % (13 elevi), urmat de profilul umanist, cu un procent de 7,5 % (7 elevi) și apoi de profilul pedagogic, cu un procent de 4,6 % (4 elevi).

Dacă pentru nivelul ridicat de organizare al intereselor ocupaționale în raport cu tipul de personalitate, ordinea profilurilor este: pedagogic, umanist și real, pentru celelalte nivele de organizare (mediu și scăzut) al intereselor ocupaționale în raport cu tipul de personalitate, ordinea profilurilor este: real, umanist și pedagogic.

Prelucrarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri, pentru gradul de consistență al intereselor, s-au semnalat diferențe semnificative statistic ( $p < 0,001$ ).

În concluzie, pentru gradul de consistență ridicat, prima poziție între profiluri, o ocupă profilul pedagogic, unde gradul ridicat de organizare al intereselor ocupaționale în raport cu tipul de personalitate, prezintă primă poziție, ce se menține la toate nivelurile de clasă: a IX-a, a X-a și a XI-a.

Urmează profilul umanist, unde proporția dintre nivelul ridicat și cel mediu al gradului de organizare al intereselor ocupaționale în raport cu tipul de personalitate se menține pe toate nivelurile de clasă: a IX-a, a X-a și a XI-a.

Profilului real prezintă gradul mediu de organizare al intereselor ocupaționale în raport cu tipul de personalitate pe prima poziție, ce se menține la clasele: a IX-a și a XI-a.

Diferențierea prezintă nivelul de distinctivitate, ce aparține unui profil de personalitate. Sunt persoane cu profiluri clar definite, în comparație cu altele. Atunci când o persoană deține elemente ale mai multor tipuri, poate fi prezentată, ca având un profil nediferențiat sau nu, foarte bine definit.

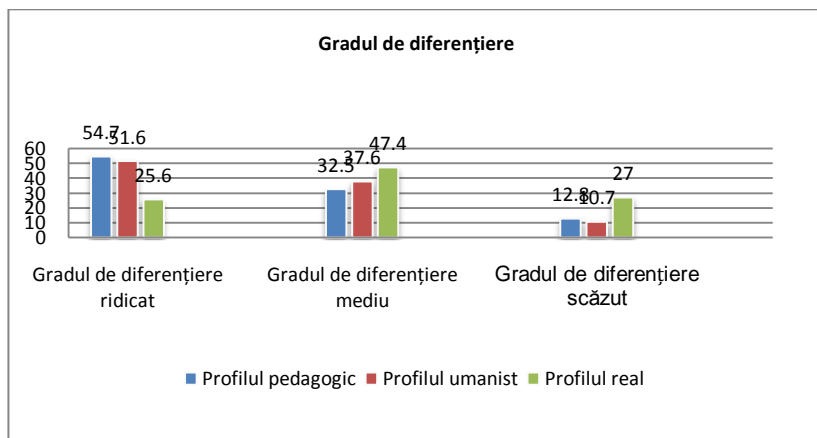
Scorurile scalelor a căror intensitate este similară pot relaționa cu instabilitatea. Persoanele ce dețin profiluri diferențiate pot fi mult previzibile, acestea realizând alegeri stabile, dar și cariere mai stabile. Gradul de diferențiere se referă la gradul de definire a intereselor ocupaționale.

Vom prezenta gradul de diferențiere la elevii testați, pe profiluri și clase, organizat pe trei nivele:

- Grad de diferențiere sub 14 – un nivel scăzut, slab definit al intereselor ocupaționale, profiluri nediferențiate.

- Grad de diferențiere 15-24 – un nivel mediu de definire al intereselor ocupaționale.

- Grad de diferențiere peste 25 – un nivel ridicat, bine definit al intereselor ocupaționale, profiluri diferențiate.



**Figura 6. Gradul de diferențiere, pe profiluri.**

Pentru gradul de diferențiere ridicat, ce reprezintă elevi cu profiluri diferențiate, cu interese ocupaționale bine definite, profilul pedagogic ocupă prima poziție, cu un procent de 54,7 %, urmat de profilul umanist, cu un procent de 51,6 % și apoi de profilul real, cu un procent de 25,6 %.

Pentru gradul de diferențiere mediu, ce reprezintă elevi cu profiluri mediu diferențiate, cu interese ocupaționale nu bine definite, profilul real ocupă prima poziție, cu un procent de 47,4 %, urmat de profilul umanist, cu un procent de 37,6 % și apoi de profilul pedagogic, cu un procent de 32,5 %.

Pentru gradul de diferențiere scăzut, ce reprezintă elevi cu profiluri nediferențiate, cu interese ocupaționale slab definite, profilul real ocupă prima poziție, cu un procent de 27 %, urmat de profilul pedagogic, cu un procent de 12,8 % și apoi de profilul umanist, cu un procent de 10,7 %.

De aici reiese că, pentru nivelul ridicat al gradului de diferențiere, prima poziție este ocupată de profilul pedagogic, iar pentru nivelul mediu și scăzut al gradului de diferențiere, prima poziție este ocupată de profilul real.

Prelucrarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri, pentru gradul de diferențiere al intereselor sunt diferențe semnificative statistic.

În concluzie, pentru gradul de diferențiere ridicat, prima poziție între profiluri, o ocupă profilul pedagogic, unde nivelul ridicat, bine definit al intereselor ocupaționale, profiluri diferențiate, prezintă primă poziție, ce se menține la toate nivelurile de clasă: a IX-a, a X-a și a XI-a.

Urmează apoi profilul umanist, unde proporția dintre nivelul ridicat și cel mediu al gradului de diferențiate devine egală la nivelul clasei a XI-a.

Profilul real prezintă un grad mediu de diferențiate pe prima poziție, ce se menține la toate nivelurile de clasă: a IX-a, a X-a și a XI-a.

Claritatea unui profil este estimată de consistența și diferențierea oferită de acel profil. Persoanele ce înregistrează profiluri consistente, dar și bine definite, sunt acelea care persistă în aspirațiile curente, dar și cele care nu necesită (sau pot apela foarte puțin) asistență în vederea alegerii carierei.

Congruența privește concordanța sau acea compatibilitate, ce poate să existe între două coduri Holland: codul sumativ, ce reprezintă profilul intereselor unei persoane și codul de aspirație, ce reprezintă codul ocupațiilor preferate. Gradul de congruență sau de potrivire, ce poate fi realizat între o persoană și o ocupație, l-am calculat folosind indicele Zener-Schnuelle. Acesta prezintă șapte grade: gradul de congruență 6, vorbim de coduri identice; la gradul de congruență 5, de primele două litere identice; la gradul de congruență 4, de litere

identice, dar ordinea diferă; la gradul de congruență 3, de prima literă identică; la gradul de congruență 2, primele două litere se potrivesc cu două litere, dar diferă ordinea; la gradul de congruență 1, prima literă se potrivește cu o literă; la gradul de congruență 0, prima literă nu este prezentă în al doilea cod.

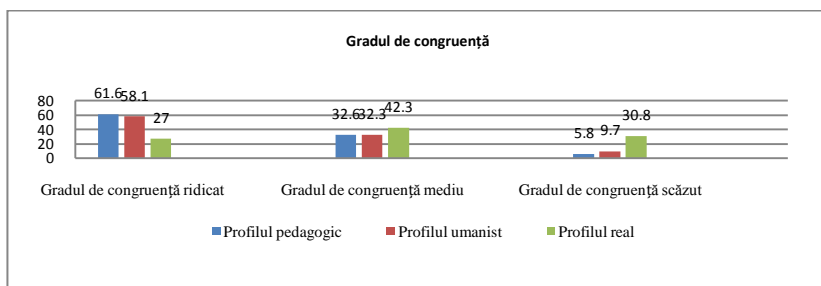
Vom prezenta gradul de congruență la elevii testați, pe profiluri și clase,

Am regrupat cele șapte grade în trei, astfel:

- grad de congruență ridicat, ce cuprinde gradele 6, 5 și 4, reprezentând un grad ridicat de compatibilitate între profilul intereselor unei persoane și profilul ocupațiilor dorite (sau practicate);

- grad de congruență mediu, ce cuprinde gradele 3 și 2 reprezentând un grad mediu de compatibilitate între profilul intereselor unei persoane și profilul ocupațiilor dorite (sau practicate);

- grad de congruență scăzut (neconcordanță), ce cuprinde gradele 1 și 0, reprezentând un grad scăzut de compatibilitate (sau incompatibilitate) între profilul intereselor unei persoane și profilul ocupațiilor dorite (sau practicate).



**Figura 7. Gradului de congruență pe profiluri**

Pentru gradul de congruență ridicat, ce reprezintă elevi cu grad ridicat de compatibilitate între profilul intereselor unei persoane și profilul ocupațiilor dorite, profilul pedagogic ocupă prima poziție, cu un procent de 61,6 % (53 de elevi), urmat de profilul umanist, cu un

procent de 58,1 % (54 de elevi) și apoi, de profilul real, cu un procent de 27 % (21 de elevi).

Pentru gradul de congruență mediu, ce reprezintă elevi cu grad mediu de compatibilitate între profilul intereselor unei persoane și profilul ocupațiilor dorite, profilul real ocupă prima poziție, cu un procent de 42,3 % (33 de elevi), urmat de profilul pedagogic, cu un procent de 32,6 % (28 de elevi) și apoi de profilul umanist, cu un procent de 32,3 % (30 de elevi).

Pentru gradul de congruență scăzut, ce reprezintă elevi cu grad scăzut de compatibilitate (sau incompatibilitate) între profilul intereselor unei persoane și profilul ocupațiilor dorite, profilul real ocupă prima poziție, cu un procent de 30,8 % (24 de elevi), urmat de profilul umanist, cu un procent de 9,7 % (9 elevi) și apoi, de profilul pedagogic, cu un procent de 5,8 % (5 elevi).

De aici reiese că pentru nivelul ridicat al gradului de congruență, prima poziție este ocupată de profilul pedagogic, iar pentru nivelul mediu și scăzut al gradului de congruență, prima poziție este ocupată de profilul real.

Prelucrarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri, pentru gradul de congruență al intereselor sunt diferențe semnificative statistic.

*În concluzie*, pentru gradul de congruență ridicat, prima poziție între profiluri, o ocupă profilul pedagogic, unde elevii cu nivel ridicat de compatibilitate între profilul intereselor unei persoane și profilul ocupațiilor dorite, ocupă prima poziție, ce se menține la toate nivelurile de clasă: a IX-a, a X-a și a XI-a.

Urmează profilul umanist, unde întâlnim o situație asemănătoare cu cea a profilului pedagogic.

Profilul real prezintă un grad mediu de congruență pe prima poziție, ce se menține la toate nivelurile de clasă: a IX-a, a X-a și a XI-a.

Astfel, putem spune că pentru *profilul pedagogic*, prima poziție este ocupată de elevii cu interese bine legate, ce corespund trăsăturilor de personalitate, interese bine definite, cu profiluri diferențiate și compatibile cu ocupațiile dorite.

Urmează *profilul umanist*, unde procentul acestui nivel al intereselor bine legate, ce corespund trăsăturilor de personalitate, interese bine definite, cu profiluri diferențiate și compatibile cu ocupațiile dorite, se situează uneori și sub 50 %, dar se menține pe prima poziție.

Pentru *profilul real*, prima poziție este ocupată de nivelul mediu al intereselor ce relaționează cu trăsăturile de personalitate, interese mediu definite și nivel mediu de compatibile cu ocupațiile dorite.

În final, menționăm că ipotezele lansate pentru această cercetare constativă au fost confirmate experimental, scopul și obiectivele formulate au fost realizate.

## **DEFICITUL ATENȚIEI LA ELEVII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS**

*Lucia CHITOROGA, lector superior*

### **Summary**

*This article represents the comparative study of attention in students with difficulty in learning written language (DILS) versus those with no learning difficulties in written language.*

*The study attested statistically significant differences between two groups in terms of attention deficit and hyperactivity, and attention concentration.*

Elevul care învață are un rol activ: el transformă, construiește și elaborează propriile cunoștințe. Procesul de învățare, în general, și limbajul scris, în particular, este o construcție a cunoștințelor. El este coplesitor și costisitor energetic, pentru că oricare ar fi mediul în care

învață copilul, analizatorii îi sunt „bombardați” permanent de stimuli senzoriali, externi și interni.

Atenția intervine ca funcție adaptativă și instanță de selecție a informațiilor necesare pe moment, de organizare și control a comportamentului, în vederea unei funcționări cognitive și a unei activități eficiente [2, 4].

Atenția inspectează toți stimulii, îi filtrează, permițând accesul în câmpul conștiinței, doar stimulilor bine triați. Aceasta, consideră Miclea M., Dias B., Levine M.D., Vianin P., presupune stăpânirea impulsivității și inhibiția laterală a stimulilor irelevați pe moment. În câmpul conștiinței pătrund doar stimulii pertinenti, urmând a fi procesați mai laborios, memorați și înțeleși. În această accepțiune, atenția deține funcția de control al accesului informației în procesorul central.

Bezrukih M.M. susține că învățarea limbajului scris și automatizarea deprinderii de a scrie nu se poate realiza în absența „capacității de organizare a activității” ce include: capacitatea copilului de a-și concentra atenția pe o anumită durată de timp și a lucra fără a se distra; capacitatea de a înțelege și îndeplini instrucțiunile verbale (scopul de a scrie, la început, îl stabilește adultul, apoi copilul învață să-l formuleze singur); capacitatea de a elabora un algoritm de lucru și a-i urma pașii; capacitatea de a aprecia și verifica rezultatul propriei activități, de a aplica corecturi din mers. Concentrarea atenției, în această perspectivă, este veriga primară în organizarea activității, în general, și în lanțul de premise necesare învățării limbajului scris [5].

Semionova O.A. afirmă că debutul învățării sistematice, suscită copilului un nivel ridicat al voluntarității în organizarea activității: capacitatea de a-și adapta comportamentul la cerințele învățătorului, de a-și însuși și respecta planul activității, de a verifica corectitudinea realizării acesteia. În etapele timpurii ale ontogenezei, un rol dominant îl are reglajul emoțional, pe când la vârsta de 7-8 ani, datorită



dezvoltării intense a componentelor cerebrale, rolul decisiv revine atenției selective și voluntare. Aceste modificări duc la perfecționarea capacității de analiză și de prelucrare a informațiilor, semnificative pentru realizarea procesului de învățare școlară.

Stuss D. afirmă că, disfuncțiile în organizarea și planificarea activității au drept componentă internă deficitul de atenție, se manifestă prin ineficiența elaborării și realizării strategiilor de rezolvare a unor sarcini, repetarea involuntară, inerțioasă a unor acțiuni eronate, incapacitatea elevilor de a corecta erorile la primirea feedback-ului și rigiditatea gândirii. Aceste caracteristici duc, în consecință, la dificultăți de învățare, în general, și implicit la cele de învățare ale limbajului scris [2].

Macinskaia R.I., Krupskaia E.V., Absatova K.A. invocă deficitul de atenție și hiperactivitatea, alături de nedezvoltarea reglajului volutar al proceselor cognitive, ca factori determinanți ai dificultăților de învățare ale limbajului scris.

Termenul „deficit al atenției cu hiperactivitate” se utilizează pentru diferite combinații de tulburări ale atenției și comportamentului. În baza criteriilor DSM-IV, acest sindrom include trei subtipuri: deficitul de atenție fără hiperactivitate (ADD-H), deficitul de atenție cu hiperactivitate (ADD+H), deficitul de atenție cu hiperactivitate și impulsivitate. În ADD-H și ADD+H, este tulburată, în principal, selectivitatea atenției și capacitatea menținerii atenției voluntare. În deficitul de atenție cu hiperactivitate și impulsivitate, atenția este tulburată pe contul perturbării activității generale a creierului.

Prin urmare, diagnosticarea deficitului de atenție, a hiperactivității, a gradului de dezvoltare a concentrării atenției se impune drept premisă obligatorie în cercetarea elevilor cu DILS.

Prezentul articol, care reprezintă o secvență experimentală dintr-o cercetare mai largă, a avut ca obiectiv dezvoltarea specificului de dezvoltare a atenției la elevii cu dificultăți de învățare ale limbajului

scris (DILS), comparativ cu elevii fără dificultăți de învățare ale limbajului scris.

În concordanță cu ideile abordate mai sus, am formulat următoarea ipoteză de cercetare:

*considerăm că, atenția, ca proces de selecție a informației, de control și organizare a activității, prezintă anumite diferențe la elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris față de cei grafici.*

Cercetarea a fost realizată pe un eșantion general de 253 elevi din clasa a doua din orașul Chișinău, cu vârsta cuprinsă între 8-9 ani. În baza aplicării unor probe specifice de cercetare a limbajului scris, au fost identificați 51 de elevi cu dificultăți de învățare a limbajului scris, care au constituit lotul experimental. Acești elevi vor fi numiți abreviat – elevi cu DILS.

Analiza lotului de elevi cu dificultăți de învățare a limbajului scris, sub aspectul apartenenței de gen, a relevat că 7,11% (18) sunt fete, iar 13,04 % (33) sunt băieți. Băieții sunt mai afectați de dificultățile de învățare a limbajului scris, decât fetele.

Drept repere de comparație pentru rezultatele elevilor cu dificultăți de învățare a limbajului scris au servit datele unui lot de 38 de elevi fără dificultăți de învățare a limbajului scris, selectați aleator, numiți în articol – elevi grafici. Lotul de elevi grafici a fost alcătuit din 19 fete și 19 băieți.

Pentru a proba viabilitatea ipotezei lansate, am aplicat proba „Profilul atențional al copilului” (Child Attentional Profile), testul Toulouse-Pieron și o probă de determinare a volumului atenției;

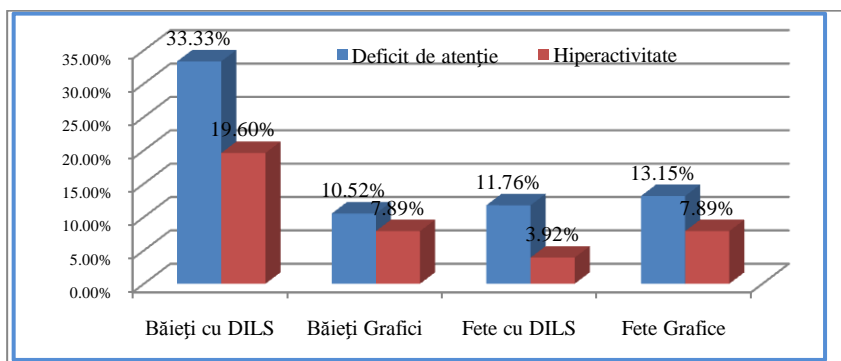
Proba „Profilul atențional al copilului” evaluează starea atenției, dezvăluind prezența deficitului de atenție și al hiperactivității la elevi, în funcție de comportamentul (consemnat de învățătoare) copilului în clasă; *Testul Toulouse-Pieron* măsoară gradul de concentrare al atenției elevilor, în baza discriminării unor stimuli-țintă dintre alți stimuli de distracțiune; *Proba de determinare a volumului atenției* a fost aplicată

individual. Zece imagini cu obiecte familiare copiilor au fost expuse pentru 3 secunde, ei fiind instruiți să le privească atent. Imediat după expunere, elevii trebuiau să numească imaginile văzute. Rezultatele a trei încercări succesive au fost sumate, calculându-se media, care a reprezentat volumul atenției aceluși subiect.

Analiza rezultatelor la proba „Profilul atențional al copilului” a atestat că 45,09% (23) din elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris manifestă deficit de atenție. Din cei 45,09% de elevi cu deficit de atenție, rata cea mai mare o constituie băieții – 33,33% (17), iar cea mai mică o constituie fetele – 11,76%(6). Rezultă că băieții cu DILS sunt, într-o măsură mai mare, afectați de deficitul de atenție decât fetele.

În lotul de elevi grafici am atestat deficitul atenției în proporție de 23,68%(9), iar din această rată totală, băieții constituie 10,52% (4), pe când fetele 13,15%(5). Fapt care atestă că dintre elevii grafici, mai multe fete denotă deficit de atenție decât băieții.

Cât privește hiperactivitatea, în lotul de elevi cu dificultăți de învățare a limbajului scris, am constatat prezența acesteia la 23,52%(12) din elevii cercetați, dintre care 19,60% (10) revine băieților, iar 3,92%(2) – fetelor. (Fig. 1)



**Figura 1. Distribuția rezultatelor, în funcție de gen, la proba  
„Profilul atențional al copilului”**

Datele prezentate de elevii grafici atestă o rată totală de 23,68%(9) a deficitului de atenție, dintre care băieții – 10,52% (4), iar fetele – 13,15%(5). Hiperactivitatea are, deasemenea, o pondere mult mai mică la elevii grafici – 15,78%(6), decât la elevii cu DILS. Atât băieții (3), cât și fetele (3) atestă 7,89%.

Tabloul frecvențelor, de mai sus, denotă că deficitul de atenție, cât și hiperactivitatea sunt fenomene prezente atât la elevii cu DILS, cât și la cei grafici. Totuși, numărul elevilor cu DILS, afectați de deficitul de atenție și de hiperactivitate, este considerabil mai ridicat decât cel al elevilor grafici.

Constatarea care se impune este că elevii cu DILS nu numai că sunt afectați, în număr mai mare, de deficitul de atenție și de hiperactivitate, și ponderea acestui deficit este mai pronunțată la ei, în comparație cu cei grafici, fapt confirmat de valorile medii ale celor două loturi.

Observăm că băieții cu DILS ( $m=9,56$ ) atestă medii mai înalte ale deficitului atențional, decât băieții grafici ( $m=6,68$ ). Deasemenea, medii mai ridicate prezintă băieții cu DILS ( $m=5,75$ ), și la variabila hiperactivitate, față de băieții grafici ( $m=2,79$ ). ( Tab.1)

Valorile medii ale fetelor cu DILS, la deficitul atențional ( $m=6,74$ ), cât și la hiperactivitate ( $m=3,37$ ), sunt doar ușor mai ridicate decât ale fetelor grafice cercetate ( $m=6,47/m=3,26$ ).

**Tabel 1. Ponderea rezultatelor la proba  
„Profilul atențional al copilului”, elevi cu DILS vs elevi grafici**

Variabila	Elevi cu DILS (m)		Elevi grafici (m)	
	Băieți	Fete	Băieți	Fete
Deficit de atenție	9,56	6,74	6,68	6,47
Hiperactivitate	5,75	3,37	2,79	3,26

Analiza comparativă a rezultatelor elevilor cu DILS și a celor grafici, la proba „Profilul atențional al copilului”, prin intermediul metodei neparametrice U Mann-Whitney, a atestat existența unor diferențe semnificative statistic (Tab. 2), atât la deficitul atențional, cât și la hiperactivitate.

**Tabel 2. Diferențele semnificative la proba „Profilul atențional al copilului”, elevi cu DILS vs elevi grafici**

Variabila	Mann-Whitney U	Prag de semnificație (p)	Mărimea efectului (r)
Deficitul de atenție	681,00	$\leq 0,005$	0,45
Hiperactivitate	818,50	$\leq 0,005$	0,33

Diferențe semnificative s-au înregistrat între băieții cu DILS și cei grafici. (Tab. 3)

**Tabel 3. Diferențele semnificative la proba „Profilul atențional al copilului”, băieți cu DILS vs băieți grafici**

Variabila	Mann-Whitney U	Prag de semnificație (p)	Mărimea efectului (r)
Deficitul de atenție	168,50	$\leq 0,005$	0,37
Hiperactivitate	185,50	$\leq 0,002$	0,32

S-au constatat, deasemenea, diferențe semnificative între fetele și băieții cu DILS. (Tab. 4.)

**Tabel 4. Diferențele semnificative la proba  
„Profilul atențional al copilului”, fete vs băieți cu DILS**

Variabilele	Mann-Whitney U	Prag de semnificație (p)	Mărimea efectului (r)
Deficitul de atenție	119,50	$\leq 0,001$	0,50
Hiperactivitate	162,50	$\leq 0,005$	0,39

Între fetele cu DILS și cele grafice, între fetele și băieții grafici nu s-au constatat diferențe semnificative în manifestarea deficitului de atenție și al hiperactivității.

Prin prisma datelor obținute la această probă, putem conchide că elevii cu DILS denotă mai frecvent deficitul de atenție și hiperactivitatea, decât elevii grafici. Deficitul de atenție are o pondere mai accentuată la elevii cu DILS față de cei grafici.

Băieții cu DILS se confruntă mai frecvent și într-un grad mai pronunțat cu deficitul de atenție și cu tendința spre hiperactivitate decât fetele cu DILS.

Atenția elevilor cu DILS se caracterizează printr-un nivel mai scăzut de dezvoltare al selectivității atenției și prin capacități mai reduse de menținere și reglare a atenției concentrate, în mod voluntar. Atenția voluntară este mai slab dezvoltată la elevii cu DILS, decât la elevii grafici.

Analiza datelor la *proba de măsurare a volumului atenției* relevă că 62,74% din subiecții cu DILS și 37,83% dintre cei grafici au un volum al atenției de 2-4 elemente; 29,41% din elevii cu DILS și 48,64% din cei grafici au un volum al atenției de 5-6 elemente, iar 8% din elevii cu DILS și 16,21% din cei grafici au un volum al atenției de 7-9 elemente.

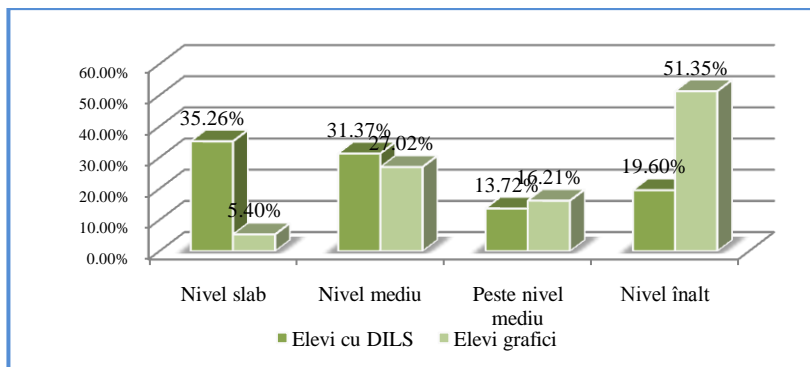
Surse de specialitate (Șchiopu U., Verza E., Racu I.), susțin că volumul atenției școlarului mic de 8-9 ani, vârstă pe care o au și

subiecții cercetați în acest context, este de 2-5 elemente unități de material informațional.

Constatarea care se impune este că cea mai mare parte (62,74% /29,41%) din elevii cu DILS ating limita superioară a volumului atenției pentru această vârstă, în timp ce rezultatele elevilor grafici se aliniază, preponderent, la limita medie și superioară a volumului atenției.

Comparând rezultatele elevilor cu DILS ( $m=3,91$ ) cu cele ale elevilor grafici ( $m=5,09$ ), obținute la proba de identificare a volumul atenției, am atestat o diferență semnificativă statistic:  $U=498,50$ ,  $p \leq 0,001$ , cu o mărime medie a efectului  $r=0,41$ , fapt ce ne relevă că, deși datele elevilor cu DILS se încadrează în limita specifică de vârstă, totuși volumul atenției graficilor este mai mare. Există diferențe între cele două loturi sub aspectul volumului atenției.

Testul *Toulouse-Pieron* dezvoltă procesul atenției, dezvoltând capacitatea de concentrare, de focalizare a conștiinței asupra unui stimul, de rezistență la factorii perturbatori externi sau interni. Rezultatele aplicării acestui test (Fig. 2) arată că 35,26% din elevii cu DILS și 5,40% din elevii grafici cercetați prezintă un nivel redus al concentrării atenției; 31,37% din elevii cu DILS și 27,02% din elevii grafici denotă un nivel mediu al concentrării atenției; 13,72% din elevii cu DILS și 16,21% din elevii grafici manifestă un nivel peste mediu al concentrării atenției, iar 19,60% din elevii cu DILS și 51,35 % din elevii grafici reușesc să-și concentreze atenția la cel mai înalt nivel.



**Figura 2. Distribuția rezultatelor la testul Toulouse-Pieron, elevi cu DILS vs elevi grafici**

Compararea rezultatelor celor două loturi cercetate, la testul Toulouse Pieron a atestat următoarele diferențe semnificative statistic:

- între scorurile generale ale elevilor cu DILS ( $m=39,59$ ) și a elevilor grafici ( $m=58,24$ ):  $U=236,00$ ,  $p=0,001$ , cu o mărime puternică a efectului  $r=0,64$ , ceea ce ne permite să conchidem că elevii cu DILS denotă mai reduse capacități ale concentrării atenției, decât elevii grafici.

- între fetele cu DILS ( $m=36,74$ ) și fetele grafice ( $m=54,58$ ):  $U=43,50$ ,  $p<0,001$ , cu o mărime puternică a efectului  $r=0,65$ , fapt ce denotă că fetele cu DILS au capacitatea de concentrare a atenției mai slab dezvoltată, decât cele grafice.

- între băieții cu DILS ( $m=41,28$ ) și cei grafici ( $m=61,89$ ):  $U=53,50$ ,  $p<0,001$ , cu o mărime puternică a efectului  $r=0,68$ . Băieții cu DILS au capacitatea de concentrare a atenției mai slab dezvoltată, decât cei grafici.

Rezultatele cercetării atestă că elevii cu DILS denotă o atenție fluctuantă și instabilă. Capacitatea de concentrare mai slab dezvoltată la elevii cu DILS are ca rezultat distragerea frecventă, ei reușesc cu o mai mare dificultate să se sustragă factorilor perturbatori. Orice stimul



colateral sarcinii este susceptibil de a-i distraje, de a compromite procesarea informațiilor și eficiența realizării sarcinii.

Deoarece concentrarea atenției este un atribut inerent al atenției voluntare, putem afirma că autoreglajul voluntar funcționează greoi la elevii cu DILS, aceștia rămânând, încă, și, în mai mare măsură, tributari atenției involuntare. Ei se lăsă mai ușor distrași, decât elevii grafici, de stimulii noi, neobișnuiți sau atractivi. Incapacitatea de a limita, prin autocontrol, influența perturbatoare a stimulilor atractivi, zădărnicește concentrarea atenției. Iar mecanismele de inhibiție și autocontrol insuficient dezvoltate ale elevilor cu DILS determină procesări cognitive ineficiente și răspunsuri greșite.

Distragerea frecventă se poate datora, deasemenea, oboselii rapide a elevilor cu DILS, pe de altă parte, tocmai ea (distragerea) permițând reducerea înconștientă a tensiunii și a oboselii.

Elevii grafici au o mai dezvoltată capacitate de concentrare a atenției, și, implicit, a atenției voluntare, sunt mai rezistenți la factorii perturbatori, prin urmare, au o mai bună capacitate de autoreglaj, decât elevii cu DILS.

Dezvoltarea atenției voluntare la elevii mici, spune Ponareadova G.H. și Tihomirova L., este în strânsă legătură cu gradul de dezvoltare al responsabilității față de învățare, în general, și față de învățarea scris-cititului, în particular.

Elevii cu simțul responsabilității dezvoltat precar își concentrează atenția, în exclusivitate, la subiectele plăcute, ce le suscită interesul pe moment. Ei reușesc, doar cu greu, să-și autodisciplineze comportamentul pentru realizarea unor cerințele neinteresante.

Atenția voluntară la vârsta școlarității mici este în strânsă interacțiune și cu motivația pentru învățare. Spre deosebire de școlarul mijlociu, care-și poate concentra atenția asupra activităților neinteresate și dificile pentru atingerea unor scopuri îndepărtate, școlarul mic este capabil să-și concentreze atenția doar animat de motive extrinseci și

apropiate. Învățarea limbajului scris, care impune dezvoltarea autoreglajului voluntar, este o sarcină laborioasă pentru școlarul mic, iar motivația extrinsecă (funcțională pentru alte activități), în cazul scrisului, este greu de întreținut, deoarece școlarul mic nu conștientizează încă beneficiile intrinseci ale limbajului scris.

Prin prisma datelor obținute la cele două probe de atenție, putem conchide că elevii cu DILS denotă mai frecvent neatenție, deficit de atenție și hiperactivitate decât elevii grafici. Deficitul de atenție are o pondere mai accentuată la elevii cu DILS față de cei grafici. Băieții cu DILS se confruntă mai frecvent și într-un grad mai pronunțat cu deficitul de atenție și cu hiperactivitatea. Ei sunt mai predispuși deficitului de atenție și hiperactivității decât fetele cu DILS.

Elevii cu DILS denotă un volum mai redus și o mai slabă capacitate de concentrare a atenției decât cei grafici, se lasă cu ușurință sustrași de stimuli perturbatori. Autoreglajul voluntar funcționează greoi la elevii cu DILS, având, în continuare, mai dezvoltată atenția involuntară. Atenția voluntară este mai slab dezvoltată decât la elevii grafici.

Rezultatele prezentei cercetări aduc argumente în sprijinul ipotezei conform căreia, *atenția, ca proces de selecție a informației, de control și organizare a activității, prezintă anumite diferențe la elevii cu DILS față de cei grafici.*

### **Bibliografie selectivă**

1. Miclea, M., Psihologie cognitivă, Gloria, Cluj-Napoca, 1994.
2. Vianin, P., Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare, ASCRED, Cluj-Napoca, 2011.
3. Sion, G., Psihologia vârstelor, Fundația România de Mâine, București, 2003.
4. Абсатова, К.А., Мачинская, Р.И., Коррекция трудностей письма, связанных с невнимательностью у младших школьников, М., 2012.

5. Безруких, М.М., Обучение письму, Рама Пабблишинг, Екатеринбург, 2009.

### **Bibliografie**

1. Albu, M., Construirea și utilizarea testelor psihologice, Clusium, Cluj-Napoca, 1998.
2. Albu, M., Metode și instrumente de evaluare în psihologie, Editura Argonaut, Cluj-Napoca, 2000.
3. Albu, M., Pitariu, H.D., (2000). Pot fi mășurați superfactorii modelului Big Five folosind Inventarul Psihologic California? *Studii de psihologie*, t. 4 (3-4), 169-179.
4. Anastasi, A., Psychological Testing, MacMillan Publishing Co., New York, 1979.
5. Gottfredson, L. S., A multiple-labour market model of occupational achievement (Report No. 225), MD: Johns Hopkins University, Centre for Social Organization of Schools, Baltimore, 1977.
6. Holland, J.L., The Self-Directed Search professional manual, CA: Consulting Psychologists Press, Palo Alto, 1979.
7. Holland, J. L., Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments, FL: Psychological Assessment Resources, Odessa, 1992.
8. Holland, J. L., Fritzsche, B. A., Powell, A. B., SDS Self-Directed Search. Ghid profesional de utilizare., trad. și adapt. de Pitariu H., Iliescu D., Vercellino D., O S România. București, 2009.

## **PERSPECTIVELE INCLUZIUNII UNIVERSITARE A TINERILOR CU DIZABILITĂȚII**

*Aurelia RACU, dr. hab., prof. univ.*

### **Summary**

*This article is the result of a research that investigate show the accessibility of higher education is perceived by people with disabilities. The first chapter introduces the reader to the main topic of this research.*

Preocupările structurilor specializate ale statului pentru crearea condițiilor optime, capabile să asigure premisele reale ale integrării

sociale a persoanelor cu dizabilități, prin adaptarea acestora la mediu, sunt caracterizate de un amplu set de criterii și principii, unul dintre cele mai importante și prioritare fiind principiul continuității și al progresului eșalonat. Analizând situația actuală în domeniul abordării dizabilității, eforturile concrete de integrare a purtătorilor acesteia, constatăm unele discrepanțe între ceea ce se întâmplă, la capitolul dat, în țara noastră și ceea ce presupun standardele internaționale avansate în raport cu procesul integraționist.

Totuși, și în condițiile Moldovei carul s-a urnit din loc. Dacă e să ne referim la mediul academic, va trebui să menționăm că, în ultimii ani, a sporit numărul tinerilor cu dizabilități care, după ce obțin studii liceale în instituțiile generale, sunt înmatriculați în colegii și universități, continuându-și astfel, la un nou nivel calitativ, instruirea. În acest context, vom specifica faptul că, după cum era și firesc, implementarea principiilor incluziunii persoanelor cu dizabilități a început cu instituțiile de învățământ preuniversitar și, ca urmare, în prezent, putem deja vorbi despre creșterea palpabilă a numărului de studenți cu diverse forme de dizabilitate – locomotorii, senzoriale, emoționale etc. Cu regret, nu întotdeauna administrațiile universitare reușesc să adapteze mediul instituțional la necesitățile acestei categorii de studenți, invocând, de cele mai multe ori, dificultăți de ordin financiar-economic sau constructiv-ingineresc, pe când, în realitate, problemele constau doar în lipsa competențelor și a voinței de a acționa.

Între timp, în domeniile conexe de cercetare – filozofie, sociologie, psihologie, pedagogie etc. – s-au constituit, în ultimii ani, segmente importante, serios fundamentate științific, în care sunt formulate și analizate o multitudine de abordări conceptuale ale noțiunii de adaptare socială. Deși, în mare parte, acestea aparțin unor autori străini și, implicit, se referă la alte realități decât cele autohtone, unele dintre ele pot fi preluate și aplicate cu succes, ca bază teoretică și metodologică, în condițiile naționale de promovare a proceselor complexe, circumscrise eforturilor de adaptare socială a tinerilor în

mediul academic. Să analizăm, în continuare, câteva dintre abordările conceptuale ale noțiunii de adaptare socială a acestei categorii de studenți în condițiile instituțiilor de învățământ superior și mediu de specialitate din Republica Moldova, astfel încât, odată aplicate, acestea să contribuie la extinderea oportunităților de incluziune a tinerilor în mediul educațional și, prin urmare, social.

Abordări conceptuale ale procesului de adaptare a tinerilor la mediul academic. Termenul „adaptare socială”, definit ca „proces de modificare a comportamentului uman, în urma căreia rezultă o corelare a structurii individuale a individului cu structura socială a mediului înconjurător” și abordat ca atare în literatura de specialitate timp de aproape două secole (jumătatea a II-a a sec. XVIII – jumătatea I-a a sec. XX), pe parcursul ultimelor decenii a suportat transformări considerabile, pierzând din semnificațiile sale pur biologice (adaptare pasivă a individului la mediul inamovibil) în favoarea celor psihosociale (adaptarea activă a ambelor părți implicate în acest proces sub egida obiectivelor de ordin psihic și social).

Evoluția termenului/noțiunii nu a fost lentă și uniformă, istoria științei înregistrând numeroase abateri extreme de la cursul firesc, cum ar fi, de exemplu, teoria „adapționismului extrem”. În linii mari, abordarea modernă a fenomenului adaptării sociale a individului are la origini unele concepții și teorii promovate activ la confluența secolelor XIX și XX de către două personalități proeminente ale științei europene – Herman Spencer (1820-1903), filozof și sociolog englez, și Emil Durkheim (1858-1917), sociolog pozitivist francez.

Fiind autorul teoriei „adapționismului extrem”, Spencer definea noțiunea de adaptare socială ca „proces complex, a cărui finalitate constă în adaptarea particularităților individuale ale persoanei la setul de relații sociale și funcționale în mediul de care aceasta aparține”. Pornind de la definiția în cauză, Spencer a introdus în limbajul sociologic noțiunea de „om-limită”, atribuită individului care reușește să se adapteze maximum posibil la condițiile mediului și, implicit, să-și formeze relații productive cu instituturile sociale, astfel ajungând să-și

satisfacă, în măsură considerabilă și definitivă, așteptările sale de la comunitate/socium.

Spre deosebire de Spencer, Durkheim punea accent pe capacitățile individuale de adaptare la mediu, diferite de la o persoană la alta. Din setul acestor capacități decisivă, în opinia lui Durkheim, este cea de subordonare normelor specifice mediului social cu prețul renunțării la acele manifestări individuale care ar putea veni în contradicție cu normele respective, sfidându-le sau anulându-le. Dacă persoana nu este capabilă să renunțe la trăsăturile sale individuale în favoarea normelor sociale, atunci, susține Durkheim, se instalează o stare patologică, definită de el ca dezadaptare care este opusul adaptării. Aceasta din urmă este prezentată ca o asimilare de către individ a normelor specifice mediului social și, implicit, ca o racordare la acestea a propriului comportament. În timp, poziția lui Durkheim a evoluat, cercetătorul revizuiindu-și, între altele, abordarea privind caracterul „impus” al normelor sociale. În lucrările sale din ultima perioadă de viață, sociologul înclina spre o abordare mai puțin categorică a problemei, considerând că normele sociale nu au doar caracter „impus și iminent”, ci și „dezirabil” pentru persoanele cu dizabilități.

Privite prin prisma concepțiilor moderne, abordările științifice ale lui Spencer și Durkheim erau marcate de un neajuns determinant. Ambii considerau că mediul social este cel care domină individul, în timp ce individul, în efortul său de adaptare, se află mereu în poziția pasivă de subordonare și supunere în fața influențelor din exterior. Este vorba despre o supraapreciere și chiar absolutizare a rolului pe care îl joacă mediul social în viața individului, pe de o parte, și despre subestimarea sau chiar desconsiderarea capacităților și necesităților individuale ale persoanei, declarate ca fiind secundare și nesemnificative, pe de altă parte.

În contrabalanță cu concepția bazată pe dominarea factorului social asupra celui individual vine teoria care pune accent pe caracterul dominant al individului asupra mediului social. Unul dintre apologeții acestei concepții este considerat, pe bună dreptate, sociologul german

Max Weber (1864-1920), care a lansat ideea importanței decisive a factorului subiectiv/personal în adaptarea socială a individului. Principala concepție teoretică a lui Weber, cunoscută în știință cu denumirea de „acțiune socială”, susține că orice individ este capabil să răspundă exigențelor adaptive ale mediului social și să respecte normele impuse de acesta în două posibile moduri – fie le acceptă așa cum sunt, fie le respinge și încearcă să le remodeleze în funcție de necesitățile și așteptările sale. Din acest punct de vedere, individul se prezintă ca o componentă activă, cu drept de a decide și, totodată, capabilă să-și conștientizeze statutul, locul și rolul în mediul social din care face parte. Mai mult decât atât, Weber insistă pe libertatea fiecărui individ de a alege, în mod rațional și asumat, modelul de comportament social pe care și-l dorește. Nimeni și nimic nu este în drept să-i dicteze individului tipul de comportament social, nici chiar dacă intențiile declarate sunt aparent benefice.

Istoria problemei oferă și alte concepții privind modalitățile de adaptare a persoanei la mediul social, unele dintre ele încercând să stabilească un echilibru între factorii obiectivi, reprezentați de mediu, și factorii subiectivi, reprezentați de particularitățile individuale ale persoanei. Pe de altă parte, echilibrul în cauză urmează a fi asigurat de caracterul autonom și independent al fiecăruia dintre cele două grupuri de factori. Sugestive în acest sens sunt abordările funcționale și structurale fundamentate de către autori precum sunt sociologii americani T. Parsons și R. Merton; modelele sistemice elaborate de L. Bertalanffy, E. Hiddens, A. Averianov, care permit abordarea adaptării sociale concomitent de pe două poziții – cea a mediului ca obiect al adaptării și cea a individului ca participant activ la acest proces bivalent.

În prezent, majoritatea absolută a teoreticienilor și practicienilor din Europa și, implicit, din țara noastră au adoptat o viziune complexă asupra procesului de adaptare socială a persoanelor cu dizabilități. Potrivit acestei viziuni, adaptarea socială este un proces ce evoluează din două direcții – dinspre individ și dinspre mediu, iar la intersecția

acestor două curente interdependente se realizează obiectivul urmărit, și anume: adaptarea socială sub forma sa optimă de „coexistență reciproc avantajoasă” dintre individ și mediu. Finalitatea acestui proces se exprimă nu doar prin toleranță reciprocă, ci prin crearea unor oportunități de autorealizare, inclusiv prin valorificarea potențialului intrinsec al persoanei cu dizabilități. Or, privit prin prisma problemei abordate în prezentul articol, acest set de oportunități necesare pentru autorealizarea persoanei cu dizabilități conține, în mod obligatoriu, și accesul la studii, inclusiv superioare.

Particularitățile adaptării sociale a studenților cu dizabilități. Pentru Republica Moldova, problematica adaptării elevilor/studenților la mediul academic este nouă, înscriindu-se în aria de cercetare odată cu lansarea reformelor în sistemul învățământului special, care prevăd, între altele, incluziunea copiilor și tinerilor cu dizabilități în instituțiile generale.

Urmărind experiența internațională în domeniul respectiv, evidențiem multitudinea de aspecte ale problemei, cum ar fi cele psihologice, pedagogice, sociale, psihofiziologice, personal-individuale, motivaționale etc. Însuși procesul adaptării sociale revendică abordarea în complex a tuturor componentelor nominalizate, care sunt interdependente și reciproc determinate. Astfel, aspectul psihopedagogic vizează adaptarea persoanei la niște factori didactici inediți, specifici noului mediu academic (colegiu, universitate etc.); aspectele psihofiziologice sunt condiționate de schimbările ce survin în viața persoanei odată cu înmatricularea în instituția de învățământ – se schimbă ritmul vieții, iar concomitent se produc schimbări și în starea funcțională a organismului uman; aspectele psihosociale sunt definite de încadrarea într-un nou colectiv, de necesitatea formării unui cerc de prieteni și a adaptării la cerințele mediului; aspectele personal-individuale sunt marcate direct de cele motivaționale, deoarece orice student, atunci când se încadrează într-un mediu academic, își propune niște obiective, a căror realizare ține nemijlocit nu numai de condițiile de studii, ci și de motivația, ca forță motrice a procesului de adaptare.



Atunci când se urmărește adaptarea și, prin urmare, integrarea studentului în mediul academic, toate aspectele sunt egal de importante. Tânărul nu se va putea concentra asupra studiilor, dacă mediul psihosocial din sălile de curs și, nu în ultimul rând, din căminele studentești sau din alte locații, unde se desfășoară activități extracurriculare, nu va fi adecvat și flexibil, în funcție de cerințele, necesitățile și particularitățile fiecărui membru al colectivului.

Prima perioadă de aflare a studentului în mediul academic este decisivă pentru stabilirea relațiilor interpersonale, dintre persoană și colectiv, dintre persoană și profesori, dintre persoană și grupuri constituite în baza intereselor comune. De asemenea, este perioada când se formează tipul de comportament acceptabil în mediul respectiv, se modelează niște stări situaționale, care i-ar ajuta studentului să-și definească locul și rolul în colectivitatea respectivă, să se impună ca personalitate distinctă, purtătoare a unei valori umane intrinsece, a unui înalt potențial de comunicare. De timp și condiții pentru adaptare la noul context socioeducațional are nevoie fiecare tânăr recent înmatriculat la studii. Însă situația studenților cu dizabilități este marcată de particularități suplimentare, ceea ce presupune eforturi în plus, care ar viza satisfacerea nevoilor speciale. Doar pornind de la identificarea cerințelor individuale și, ulterior, crearea condițiilor pentru satisfacerea în măsură cât mai deplină a acestora, tinerii cu dizabilități vor dispune de șanse la studii, egale cu ale celor de care beneficiază colegii lor fără deficiențe. Un mediu social și educațional prietenos șterge diferențele, consolidează indivizii pe temelia similitudinilor și a intereselor comune.

Odată cu adoptarea noii Convenții ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, ratificată și de către Republica Moldova, s-a modificat optica asupra dizabilității, în general, și modalităților de soluționare a problemelor cu care se confruntă persoanele cu deficiențe în efortul lor de integrare/incluziune socială, în special. Principala idee fixată în acest important document internațional constă în adoptarea unei poziții bivalente în asigurarea drepturilor persoanelor cu

dizabilități. Această idee constă în faptul că nu doar aceste persoane trebuie să se adapteze la mediu, ci și mediul, adică oamenii care îl formează, trebuie să facă un pas ferm în întâmpinarea lor. În acest context, infrastructura și instituțiile, funcționale pe diferite paliere sociale, urmează a fi aduse în concordanță cu necesitățile și cerințele persoanelor cu cerințe educaționale speciale (CES), astfel încât integrarea socială, inclusiv educațională, să nu mai fie privită ca „un act de eroism”, ci ca o normalitate. Pe de altă parte, este clar că fără o abordare multiaspectuală a dizabilității, din care nu ar lipsi nici factorul medical, nici cel psihosocial, soluționarea problemelor specifice persoanelor cu deficiențe, satisfacerea cât mai deplină a necesităților firești și a drepturilor acestora la o viață normală va rămâne un simplu deziderat, fundamentat teoretic, dar fără șanse de a deveni realitate.

Cu referință la grupul social constituit din studenți, în implementarea principiilor moderne de integrare socioeducațională ar trebui să se țină cont nu doar de adaptarea spațiului fizic (rampe de acces, bare de suport, mobilier și blocuri sanitare dotate cu construcții speciale etc.), ci și de întreg spectrul de servicii medicale, capabile să asigure acestui contingent de studenți protecția sănătății, expertiza medico-socială, elaborarea și realizarea planurilor/programelor individuale de reabilitare și valorificare a potențialului disponibil, constituirea mediului informativ, cultural și de comunicare fără bariere atât în blocurile de studii și în căminele studentești, cât și în spațiul comunitar adiacent (întreprinderi comerciale și de alimentație publică, instituții de cultură și de agrement, transport etc.). Astfel, modelul complex de adaptare a studenților cu dizabilități la mediul universitar ar trebui să includă, cel puțin, trei componente obligatorii:

- ◆ accesibilitatea spațiului fizic;
- ◆ accesibilitatea programelor de studii;
- ◆ accesibilitatea serviciilor psihosociale pentru toate părțile implicate în activitatea unei instituții de tip incluziv – studenții cu și fără dizabilități, corpul profesoral-didactic, reprezentanții instituțiilor comunitare din proximitate.

Rezultatele investigației efectuate ne permit să confirmăm că pentru asigurarea acestei triade prioritare a modelului de adaptare a studenților cu dizabilități la mediul universitar se impun pași concreți la toate nivelurile ce constituie și definesc mediul academic. Este vorba, în primul rând, despre un set de acțiuni menit să faciliteze, să stimuleze și să documenteze efortul de optimizare a integrării și adaptării, cum ar fi:

- ◆ elaborarea și adoptarea standardelor normative și ingineresti privind asigurarea accesului în spațiul fizic;

- ◆ elaborarea și implementarea curriculum-urilor specializate, adaptate la nevoile individuale ale studentului, la statutul său psihofizic, cu asigurarea mijloacelor didactice și tehnice necesare pentru asimilarea materiei curriculare (de exemplu, dispozitive tehnice specializate pentru persoanele cu deficiențe vizuale sau auditive);

- ◆ crearea structurilor de asistență educațională și de consiliere psihosocială.

Fiecare dintre aceste acțiuni este egal de importantă, însă doar abordarea complexă a problemelor ce țin de incluziunea educațională și socială adaptarea/integrarea studenților cu dizabilități în mediul academic poate asigura finalitățile scontate ale acestui proces – luat separat, niciunul dintre aceste grupuri de acțiuni nu are putere, ci doar împreună, în perfectă interdependență asigură randamentul acestui proces.

În perspectivă, studiul nostru va include următoarele aspecte:

- ❖ Evidențierea dificultăților și barierelor în accesul la formare al persoanelor cu dizabilități în Republica Moldova: dificultățile pe care studenții cu dizabilități le întâmpină în mediul universitar; dificultățile pe care studenții fără dizabilități consideră că le întâmpină persoanele cu dizabilități; cum este perceput accesul în mediul universitar.

- ❖ Determinarea factorilor psihosociali în creșterea șansei de angajare a persoanelor cu dizabilități.

- ❖ Studiu comparativ asupra factorilor individuali și sociali cu rol în formarea atitudinii persoanelor cu dizabilități față de oferta

ocupațională, respectiv a atitudinii angajatorilor față de încadrarea în câmpul muncii a persoanelor cu dizabilități.

❖ Prevenirea discriminării în plan socio-profesional a persoanelor cu dizabilități din Republica Moldova.

### **Bibliografie**

1. French, S., Cameron, C., *Controversial issues in a disability society*, Buckingham, Open University Press, 2003.
2. Paul, J. L., *Rethinking Professional Issues in Special Education: Contemporary Studies in Social and Policy Issues in Education*, Westport, Connecticut, Greenwood Publishing Group, 2002.
3. Racu, A., Popovici, D.V., Danii, A., *Educația incluzivă. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale*, Ed. Î.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, Chișinău, 2009.
4. Racu, A., Racu, S., *Dicționar enciclopedic de psihopedagogie specială*, Ed. Î.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, Chișinău, 2013.
5. Racu, A., Popovici, D.V., Danii, A., Racu, S., *Psihopedagogia Integrării*, Ed. Î.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, Chișinău, 2014.

## **CONSILIEREA PSIHOLÓGICĂ ÎN SISTEMUL DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ PENTRU COPIII CU TULBURĂRI DE SPECTRU AUTIST**

*Adriana CIOBANU, dr., conf. univ.*

### **Summary**

*This article mentions that the difficulties of psychological therapy and adaptation of children with Autism Spectrum Disorders are caused largely by the complex structure and severity of defects, which is reflected by the inadequacy of their affective communication gap by underdevelopment of regulatory functions and disorders of language and cognitive activity. These characteristics must be taken into consideration in the pedagogical assistance of children with autistic spectrum disorders, as some of the most important elements of the therapy.*

Asistența psihologică este un sistem de efecte psihologice pentru terapia deficiențelor în dezvoltarea funcțiilor psihice și a trăsăturilor de personalitate existente la copii. Asistența psihologică este una dintre metodele de influențare psihologică, menite să armonizeze dezvoltarea personalității copilului, activitatea sa socială, adaptarea, formarea relațiilor interpersonale adecvate.

În prezent, asistența psihologică timpurie a copiilor și adolescenților cu dizabilități este insuficient dezvoltată. În practică, diferite tehnici psihologice, adesea, sunt utilizate de către psihologi și profesori fără a ține cont de forma clinică de tulburare de spectru autist, nivelul de dezvoltare a proceselor intelectuale și caracteristici ale sferei emoțional-volitivă ale copilului.

Lipsa unor metode psihologice corecționale diferențiate și bine concepute, selectarea lor inadecvată, a tehnicilor psihologice, pot afecta calitatea dezvoltării psihice a copilului și crea dificultăți considerabile în activitatea profesorilor și părinților.

Prin natura sa, asistența psihologică se poate realiza prin mai multe forme: de recomandare, de diagnostic, de psihoterapie.

Forma de asistență psihologică de recomandare include [1]:

- recomandări pentru educarea și formarea copilului (de exemplu, recomandări pentru alegerea pentru copil a unei școli sau grădinițe speciale, recomandări pentru consultări suplimentare la neuropsihiatru, logoped, consultanța psihologică de alt profil);

- recomandări de metode de educație și învățare a copiilor;
- recomandări pentru orientarea profesională a adolescenților.

Forma de asistență psihologică de diagnostic este reprezentată de următoarele măsuri:

- determinarea gradului de pregătire a copilului pentru școală;
- identificarea cauzelor dificultăților în procesul de învățare;

- diagnosticarea psihologică și neuropsihologică a dezvoltării proceselor gnostice;
- diagnosticul stării emoționale, gradul de severitate al tulburărilor afective.

Asistență psihologică a copiilor și adolescenților cu tulburări de spectru autist este diferită de asistența psihologică a copiilor și tinerilor cu alte dizabilități, prin organizarea și dinamica procesului de lucru cu copilul. Ea presupune evidența următorilor factori [3]:

1. Structura complexă, denaturată a defectului emoțional și intelectual la copiii cu tulburări de spectru autist.

2. Diversitatea tulburărilor autiste, care sunt reprezentate de următoarele grupuri clinice:

- copiii cu autism Kanner, la care există o deficiență congenitală sau dobândită precoce a comunicării;
- autismul organic, caracterizat prin insuficiența și manifestarea timpurie a tulburărilor de comunicare;
- autism schizofrenic la care deficiențele de comunicare sunt determinate de procesul psihotic progredient.

3. Prezența anumitor structuri nosologice cu caracteristici în fiecare caz particular, care definește diversele sarcini de asistență psihologică.

4. Combinația complexă a factorilor de dezvoltare biologică și socială în tabloul stării psihologice a copiilor cu tulburări de spectru autist

5. Caracteristicile situației sociale de dezvoltare în legătură cu severitatea inadaptării afective și a caracteristicilor comunicării interpersonale a copilului în familie și în societate.

Complexitatea și unicitatea psihicului copiilor cu tulburări de spectru autist necesită abordare metodologică minuțioasă în organizarea procesului de asistență psihologică. Elaborarea principiilor asistenței

psihologice este etapa deosebit de importantă în crearea programelor de terapie.

Pot fi evidențiate patru principii de bază a asistenței psihologice a copiilor și adolescenților cu tulburări de spectru autist: principiul abordării individuale, principiul cauzalității, principiul abordării complexe și abordării în dependență de tipul dominant de activitate [1].

În primul rând, în procesul de asistență psihologică este necesar de luat în considerare nu numai anumite funcții perturbate, de exemplu, nivelul intelectului sau gradul de severitate a patologiei afective a copilului, dar personalitatea copilului cu toate caracteristicile individuale. Astfel va fi realizat principiul abordării individuale a copilului.

Întemeietorul terapiei centrate pe client este cunoscutul psihoterapeut american C.Rogers, care a evidențiat trei direcții de bază a realizării acestui principiu:

- a) fiecare personalitate are o valoare absolută și merită respect;
- b) fiecare personalitate este capabilă să fie responsabilă pentru ea înșuși;
- c) fiecare personalitate are dreptul să aleagă valorile, scopurile și poate lua propriile sale decizii. Psihologul trebuie să accepte copilul și părinții, ca persoane fizice unice, autonome, să-i respecte și să le recunoască dreptul lor la libera alegere, dreptul la autodeterminare, dreptul de a trăi propria lor viață.

Al doilea principiu, destul de important, este cel al cauzalității. Asistența psihologică a copiilor cu tulburări de spectru autist trebuie să fie concentrată nu numai pe manifestările exterioare ale tulburărilor în dezvoltare, dar pe sursa reală de generare a acestei tulburări. De exemplu, potențialul comunicațional diminuat al copilului nu este numai o manifestare a autismului. Poate fi o caracteristică individual-tipologică a copilului, dar și reacție psihogenă la situații nefavorabile. Ierarhia complexă a relațiilor între simptome, cauzele și structura defectului trebuie să determine obiectivele și scopul asistenței

psihologice a copiilor cu tulburări de spectru autist. Realizarea principiului cauzalității în procesul asistenței psihologice asigură eliminarea cauzelor și surselor tulburărilor în dezvoltarea psihică.

Al treilea, și cel mai important principiu al asistenței psihologice a copiilor cu tulburări de spectru autist – este principiul abordării complexe. Eficiența asistenței psihologice, în mare parte, depinde de o analiză minuțioasă a factorilor clinici și socio-pedagogici de dezvoltare a copilului. Psihologul trebuie să posede informații complete cu privire la motivele și specificul bolii copilului, despre metodele de tratament, perspectivele terapiei medicale. În afară de aceasta, el trebuie să contacteze medicul-psihiatru la care este la evidență copilul, să cunoască ce medicamente administrează, ce proceduri sunt prescrise. Comunicând cu pedagogu, asistentul social care lucrează cu copilul, psihologul trebuie să culegă informații privind specificul autonomiei personale, nivelul abilităților de învățare, caracteristicile individual-psihologice ale copilului.

Principiul patru – abordarea în dependență de tipul dominant de activitate. Asistența psihologică trebuie să se realizeze luând în considerație tipul dominant de activitate accesibilă copilului. Dacă este preșcolar, atunci în contextul activității de joc, dacă este elev – activitatea de învățare. În special, în procesul de lucru cu copiii cu tulburări de spectru autist, trebuie să se orienteze pe acel tip de activitate care este mai important afectiv copilului. De exemplu, stereotipiile, care sunt observate la copiii cu tulburări de spectru autist, pot fi utilizate în procesul diagnosticului și terapiei psihologice.

Consilierea psihologică este o parte importantă a asistenței psihologice a copiilor și adolescenților cu tulburări de spectru autist. Ea prezintă sistemul, care este format din următoarele blocuri (I.I.Mamaiciuc, 2006):

- 1) blocul gnostic;
- 2) blocul constructiv;
- 3) blocul organizator;



#### 4) blocul estimativ.

Aceste blocuri sunt strâns legate între ele și reflectă dinamica procesului de consiliere. Prezentăm în continuare caracteristicile fiecărui bloc al procesului de consiliere a copiilor cu tulburări de spectru autist.

Obiectivele blocului gnostic al consilierii sunt multilaterale și depind de problemele celor consiliați.

Cunoașterea părinților și a copilului în procesul consilierii psihologice se începe cu prima întâlnire. În timpul primei întâlniri psihologul ascultă plângerile părinților, de asemenea se crează o impresie despre părinți și copil, pe baza comportamentului și după caracterul comunicării cu psihologul. Copiii cu tulburări de spectru autist se adaptează mai greu la noile condiții. Frecvent, comportamentul lor este haotic, reprezentat prin activism fără sens: ei pot să apuce obiectele de pe masa psihologului, să le pună în gură, să le miroase. Pentru aceasta, psihologul trebuie să pregătească pe o măsuță separată jucării speciale, frânghii și alte obiecte afectiv importante pentru copil [2].

O importanță deosebită în procesul de consiliere eficientă are analiza psihologică a plângerilor părinților. Din experiența mai multor psihologi-practicieni, au fost delimitate următoarele plângeri ale părinților copiilor cu tulburări de spectru autist:

- plângeri pe caracteristicile comportamentului copilului (are comportament straniu, pe cei din jur nu-i observă, iubește să se joace singur, să se joace jocuri „bizare”);
- plângeri privind dezvoltarea emoțională a copilului (frică, neliniște);
- plângeri pe întârziere în dezvoltarea psihică;
- plângeri pe întârziere în dezvoltarea limbajului sau caracteristicile dezvoltării limbajului;
- plângeri pe caracteristici psihologice individuale (hiperactiv, închis, inhibat).

La prima etapă a consilierii, psihologul realizează diagnosticul preliminar al stării copilului, analizează caracteristicile educației în familie, evaluează starea clinico-psihologică a membrilor familiei, a structurii familiei și caracterul relațiilor în familie la momentul investigației, relațiile familiei cu lumea exterioară și înțelegerea de către familie a stării și perspectivelor copilului.

Obiectivul de bază al blocului constructiv al consilierii psihologice este proiectarea procesului de consiliere, selectarea metodelor și tehnicilor de consiliere, luând în considerare potențialul intelectual și psihologic al copilului sau preadolescentului cu tulburări de spectru autist.

Scopul principal al blocului organizatoric al consilioerii psihologice a copilului sau preadolescentului cu tulburări de spectru autist, și a părinților acestora este aplicarea consecventă a planului de mobilizare a participanților procesului de consiliere pentru rezolvarea problemelor.

Psihologul trebuie să realizeze următoarele obiective:

1. activizarea fiecărui participant al procesului de consiliere (tata, mama, copilul);
2. formarea la părinți a abilităților de obiectivizare și conștientizare a problemelor psihologice și patopsihologice;
3. stabilirea relației optime de încredere la toți participanții procesului de consiliere (părintelui, psihologului, copilului).

La realizarea acestor obiective, o deosebită importanță are atitudinea pozitivă a părinților și copiilor asupra procesului de consiliere și interacțiune cu psihologul. Apar dificultăți atunci când se lucrează cu părinții la care atitudinea este negativă și agresivă în relațiile cu psihologul și nu a fost depășită la primele etape ale consilierii [2].

În procesul consilierii se întâlnesc atitudini denaturate față de copilul cu tulburări de spectru autist, care se manifestă prin stiluri neadecvate de educație în familie, îndeosebi, concentrarea exagerată a

părinților pe problemele și necesitățile copilului. Deseori părinții ascund copiii de rude, din cauza sentimentului de vinovăție și rușine, se străduiesc să protejeze copilul de comunicarea cu alți copii. Astfel, psihologul accentuează obiectivul de schimbare a atitudinii parentale față de copil și a oamenilor din jur.

Scopul blocului estimativ este generalizarea rezultatelor obținute în procesul consilierii și discutarea, împreună cu părinții, a planului de lucru cu copilul.

În procesul consilierii psihologice, esențiale sunt obiectele consilierii (copilul cu tulburări de spectru autist și familia lui). Specificul procesului de consiliere este determinat de forma și profunzimea patologiei afective a copilului, dar și de eficiența competenței profesionale a psihologului, de calitățile lui de personalitate și dorința de a ajuta copilul și părinții lui.

### **Bibliografie**

1. Mureșan, C., *Autismul infantil. Structuri psihopatologice și terapie complex*, Ed. Presa Universitară, Cluj-Napoca, 2004.
2. Мамайчук, И.И., *Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии*. Санкт-Петербург, 2006.
3. Мамайчук, И.И., *Помощь психолога детям с аутизмом*, Санкт-Петербург, 2007.

### **VIZIUNI TEORETICE DESPRE DINAMICA DEZVOLTĂRII COMUNICĂRII LA PREȘCOLARI**

*Valentina OLĂRESCU, dr., conf., univ.,  
Dorina PONOMARI, doctorandă*

#### **Summary**

*The paper talks about the types of communication in preschool - as crucial in the development of the human psyche and one of the main types of human activity. Various researchers printed communication concept different meanings. There are different views about the origin need of communication. "Lack of communication" with adult reduce the rhythm and level of mental development. Three types of relationships*

*are very important and have a direct impact on the child's personality formation. Communication contributes to the establishment of relations with the outside world. Attitude towards other people form the central line of growing personality necessary for the socialization of children*

Pentru comunicare sunt esențiale relațiile interpersonale. Fără comunicare este imposibilă finalizarea dezvoltării funcțiilor mentale, proceselor și calităților umane. În lucrarea „Psihologia evaluării pedagogice”, «Психология педагогической оценки», B.G. Ananiev, pentru prima dată, într-o formă desfășurată, pledează pentru luarea în considerație a tipului comunicării, printre alți determinanți ai manifestării și dezvoltării psihicului uman. El a abordat comunicarea ca fiind una dintre principalele tipuri de activitate umană, tratând-o drept un fel de fuziune a socialului și individualului în existențialitatea umană. Primul care a inițiat studiul genezei comunicării este psihologul britanic John. Bowlby. J. Bowlby, precum și adepții concepției sale, Rene Spitz, în Franța, Anna Freud, în Austria și alți câțiva psihologi au subliniat importanța relației mamei cu copilul mic, pentru dezvoltarea mentală. Lipsa comunicării cu mama pune în pericol viața copilului, împiedică dezvoltarea fizică și psihică.

Obiect de studiu al filozofilor, sociologilor, psiholingviștilor, experților în psihologia socială și psihologia dezvoltării a fost geneza comunicării, particularitățile ei, mecanismul evoluției, schimbării relațiilor, atitudinilor interpersonale. Cu toate acestea, diferiți cercetători imprimă conceptului de comunicare, sensuri diferite. De exemplu, M.S. Kagan vorbea despre comunicarea omului cu natura și cu el însuși. A.A. Leontiev considera că există multe definiții divergente, că problema definirii acestui concept devine o problemă științifică separată, că, comunicarea, în forma sa inițială, de activitate comună sau de comunicare verbală, constituie parte necesară și specifică a dezvoltării omului în societate. L.S.Vygotsky, A.V. Zaporojeț vorbesc despre rolul comunicării în formarea calităților de

personalitate ale copilului, în dezvoltarea stilului comportamental și al relaționării cu cei din jur. A.A. Bodaliiov a acordat o atenție deosebită comunicării interpersonale. Comunicarea este o interacțiune între oameni, prin care ei se cunosc, intră în anumite relații și stabilesc anumite atitudini.

Asupra originii trebuinței de comunicare există diferite puncte de vedere. L.S.Vygotsky și A.N.Leontiev văd copilul drept ființă socială, ce caută să comunice cu adulții, deoarece are nevoie de ajutorul adultului, în primul rând, pentru satisfacerea trebuințelor biologice. L.I. Bojovici în problema stabilirii contactului dintre adult și copil se concentrează pe faptul că, însăși adultul, pentru copil, constituie obiect al cunoașterii și îl asigură cu noi impresii și experiențe, iar satisfacerea nevoilor biologice de bază ale copilului de către adult nu contribuie la dezvoltarea cărora forme de comunicare, deoarece copilul, în acest process, nu trebuie să dobândească forme sociale noi de activitate mentală.

A.V. Zaporojeț și M.I. Lisina au emis ipoteza despre multitudinea cauzelor determinante în apariția necesității, la copil, de a comunica cu cei din jur. Pentru M.I. Lisina [1]: „Comunicarea reprezintă interacțiunea dintre două (sau mai multe) persoane, orientată spre armonizarea și unificarea eforturilor în vederea stabilirii de relații și atingerea unui rezultat comun”. Este important faptul că comunicarea nu este doar o acțiune, ci o interacțiune activă între participanți. Lipsa de comunicare cu adultul reduce ritmul și nivelul dezvoltării psihice. Cercetările lui M.I.Lisina au demonstrat că, contactele comunicaționale ale copilului cu adulții și semenii se schimbă calitativ, numnindu-le *forme/tipuri de comunicare*: ”Formă de comunicare numim activitatea comunicațională la o etapă anumită a dezvoltării, privită într-un set integru și coerent de caracteristici și interpretată conform unor parametri” [3]. M.I.Lisina a identificat 5 parametri principali ai activității comunicaționale: 1) timpul apariției unei anumite forme de

comunicare; 2) locul ocupat de această formă de comunicare; 3) conținutul necesității copilului satisfăcute prin această formă de comunicare; 4) motivele principale care stimulează copilul să comunice cu alte persoane, la o anumită perioadă a dezvoltării; 5) principalele mijloace de comunicare, prin care în cadrul unei sau altei forme de comunicare se realizează comunicarea copilului cu alții.

Formele principale de comunicare la copii, propuse de M.I. Lisina sunt: 1) situațional-personală sau emoțională, care apare la 2 luni și are o semnificație aparte pentru dezvoltare; 2) situațional – de conlucrare/cooperare (colaborare), apare după 6 luni, când se evidențiază necesitatea copilului în cooperare; 3) nesituațional-cognitivă, apare până la 3 ani, numită și cooperarea „teoretică”; 4) nesituațional-personală - formă superioară de comunicare, apare până la 7 ani și în sus, copilul stăpânește sistemul atitudinal/relațional dintre oameni, însușește nivelurile superioare ale jocului [4].

L.S. Vygotsky a exprimat ideea că, la copil, orice funcție psihică se formează în 2 etape:

Etapa 1. Funcționarea intersihică. Orice funcție psihică este împărțită între adult și copil.

Etapa 2. Funcționarea intrapsihică. Această funcție devine internă, proprie copilului.

Mulți psihologi consideră că, copilul are nevoie să contacteze și să interacționeze, pe lângă adulți, cu semenii lor. M.I. Lisina, E.O. Smirnova, arată că copilul manifestă interes față de alți copii, reacționează emoțional și receptiv la acțiunile lor, încercând să atragă atenția camarazilor săi, reconstruindu-și acțiunile [6]. La această etapă, copiii își pot structura activitatea în comun, cu toate că rolul adultului, incomparabil, are o valoare mare. Contactele și relațiile copiilor se multiplică și diversifică în paralel cu dezvoltarea abilităților practice, limbajului, jocurilor de rol, cu suget, imaginative.

A.G. Ruzskaya evidențiază 3 forme de comunicare a copilului cu semenii: 1) comunicare emoțional-practică (la vârsta de 2 - 4 ani), fiecare participant în interacțiune atrage atenția asupra sa și așteaptă aprecierea acțiunilor sale; 2) comunicarea situațional-de conlucrare (4-5 ani), copiii au tendința de a coopera, se străduie să-și coordoneze acțiunile proprii în vederea realizării obiectivului comun; 3) comunicarea nesituațional-cooperantă (vârsta școlarului mic), copii doresc să conlucreze, jocul se schimbă – în locul jocurilor cu sujet și roluri, apar jocurile cu reguli. Relațiile cu alte persoane ajută copiii să conștientizeze responsabilitățile, să acționeze conform regulilor generale de conduit [5].

E.A. Vovcik-Blakytynaya a identificat următoarele tipuri de interacțiune interpersonală a copiilor în dependență de nivelul lor de pregătire [2]:

- tipul de interacțiune activ-pozitiv (democratic): copiii mari sunt deschiși spre interacțiune cu cei mai mici, situându-se pe o poziție social-morală de organizator al acțiunii comune, binevoitor, responsabil pentru cooperare, partener sensibil, blând, îndemânatic. Ei interacționează folosind mijloace diferite, lejeritate emoțională, limbaj saturat de cuvinte blânde, diminutive;

- tipul de interacțiune activ-negativ (autoritar). Copiii mari comunică cu cei mai mici, însă motivul interacționării este egoist. Colaborarea se menține în limitele prevăzute de rolul deținut în echipă;

- tipul de interacțiune dezinteresată, indiferentă. Lipsește intenția interioară de colaborare sau interacțiune interpersonală, însă, la solicitarea adultului, comunică și se joacă cu alți copii, ca apoi să se reîntoarcă la acțiunile preferate. Alături, ei nu observă prezența celor mai mici, comunică doar cu semenii lor. E.O. Smirnova a stabilit motivele determinante în comunicarea selectivă a copiilor [6]. Autorul dezvăluie atitudinea copiilor față de diferiți parteneri, în funcție de programul lor de acțiune. S-a dovedit că, cel mai mult, copiii sunt

predispuși să interacționeze cu partenerii care manifestă bunăvoință, atenție, urmați de partenerii cu care erau organizate jocurile comune; pe ultimul loc erau partenerii care satisfac interesul de cunoaștere (cognitiv) al copiilor. Autoarea, studiind atitudinea elevilor populari și nepopulari față de semenii, a ajuns la concluzia că popularitatea este condiționată de atitudinea emoțională față de partener, manifestată în cele mai diverse împrejurări, inclusiv acte coportamentale și nu de inteligență sau aptitudini organizatorice.

E.O.Smirnov, și V.G.Utrobina au studiat dezvoltarea atitudinii față de semenii [6]. Rezultatele denotă că atitudinea față de semenii are legătură directă cu nivelul de dezvoltare a autoconștiinței copilului și confirmă prezența atitudinii stabile față de alt copil. În lucrarea sa, N.V. Barilenko evidențiază interacțiunile constructive între elevii claselor primare. Relația adult – adult este un exemplu important, o experiență pe care copiii o transferă în jocul lor. Rolul jocului pentru dezvoltarea psihică a elevilor mici este multiaspectual, datorită tehnicilor speciale de joc (acceptarea de către copil a rolului de adult și a funcțiilor sale sociale și de muncă), prin care copilul simulează relația dintre oameni, experiență necesară pentru viața sa viitoare. Cauza multor probleme existențiale ale oamenilor este incapacitatea de a-și organiza comunicarea cu ceilalți. Trei tipuri de relații: copil – adult; copil – copil; adult – adult sunt foarte importante și au un impact direct asupra formării personalității copilului. Comunicarea are o relevanță directă pentru personalitatea viitoare a copilului, deoarece contribuie la stabilirea relațiilor cu lumea exterioară. Atitudinea față de alte persoane formează nucleul/linia centrală a personalității în devenire, necesară pentru socializarea copiilor, scrie autoarea A.G. Ruzskaya [5].

La fel de importantă este încărcătura psihologică a climatului socio-psihologic în grupul de copii. Aceasta, în mod ideal, ar trebui să creeze condiții optime pentru dezvoltarea psihică a individului: să genereze sentimentul de securitate psihologică, să satisfacă necesitatea



fundamentală de relaționare emoțională, de a fi personalitate, de a fi competent social, să asigure bunăstare emoțională constantă, confort interior.

Sunt evidențiate unele caracteristici specifice ale relaționării sociale ale copiilor în școala primară [3]:

1. Copiii fac o mulțime de alegeri (în medie 5-7); este înaltă reciprocitatea în alegeri. Copiii populari în clasă sunt selectați din trei motive: reușită școlară bună, comportament adecvat, aspect plăcut. Printre copiii respinși – sunt cei conflictuoși cu comportament „greșit”, performanțe școlare slabe, aspect exterior dezagreabil.

2. Procesul de socializare are la bază dezvoltarea intensivă și îmbogățirea natuții sociale a copilului: dorința de a corespunde cerințelor sociale, de a acționa în conformitate cu regulile de disciplină socială și normele de interacțiune.

3. Un reper psihologic puternic pentru socializarea pozitivă este neoformațiunea psihologică – conștiința de sine – prin dezvoltarea autoaprecierii și aprecierii colegilor, autocontrolului – regulator a comportamentului social volitiv.

5. Elevii mici se caracterizează prin „descentrare emoțională” orientată spre profesor. Dominantă este linia „Eu – profesor” și nu ”Eu – colegii”. Această descentrare diminuează, în mod obiectiv, relevanța relațiilor interpersonale.

6. Conduita socială rămâne a fi impulsivă. Autocontrolul nu întotdeauna echilibrează emoționalitatea ridicată. De aceea, ușor apar și ușor se atenuează conflictele interpersonale.

Astfel, la copiii de vârstă școlară mică se structurează abilitatea de a interacționa interpersonal și, în același timp, există anumite limitări psihologice legate de vârstă .

Cercetări ale psihologilor sunt dedicate studiului particularităților de dezvoltare a comunicării la copiii aflați în instituții rezidențiale, iar rezultatele au arătat că copiii suportă un deficit în comunicare, ce, la

rându-i determină starea de deprivare mentală. Constatările constau în următoarele:

1. insuficiența, lipsa necesității de comunicare activă, prezența formelor dezadaptative de interacțiune (înstrăinare, evitare, conflict), dezintegrare în grupul de copii, absența unității de grup;

2. relaționare conflictuoasă, superficialitate emoțională, lipsa compasiunii. Relațiile acestor copii sunt trecătoare, situaționale, instabile;

3. iritabilitate crescută, dezinhibrul proceselor psihice transformă comportamentul impulsiv într-o serie de reacții afective (plâns, ceartă, supărare, violență și altele.), care se consolidează, se fixează și apoi se pot repeat, fără un motiv întemeiat, în afara unui conflict real.

Expunerea viziunii diferitor autori asupra problemei comunicării la copii de vârstă preșcolară reprezintă unul din reperele științifice despre dezvoltare, însă traseul devenirii personalității este în continuă cercetare și constituie obiective infinite.

### **Bibliografie**

1. Lisina, M.I., Ontogenia problemelor de comunicare, M., 1986.
2. Вовчик-Блаkitная, Е.А., Одиночество ребенка / Психолог в детском саду: Ежеквартальный научно-практический журнал, Ред. В.Г. Колесников, А.Г. Лидерс., 2012. №4.
3. Запорожец, А В., Лисина, М И., Развитие общения у дошкольников, М., 1974.
4. Лисина, М.И., Общение с взрослыми у детей первых 7 лет жизни, в кн.: Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка, МПСИ, М., 2005.
5. Лисина, Мая, Формирование личности ребенка в общении, СПб., Питер, 2009.
6. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет, Под ред. Е. О. Смирновой, М., 2001.

## DISLEXIA - O MODALITATE PERSONALĂ SPECIFICĂ DE GÂNDIRE

*Maria ROTARU, dr., conf. univ.*

### *Summary*

*Attesting to general education situation, when some students can not learn to write, read, count with traditional methods and require special attention in order to ensure equal opportunities with others. It is a special way of processing information by these children, different from the usual, which is caused by a particular development and functioning of the central nervous system.*

*No single dyslexia, but many. In other words: no dyslexia, but there is dyslexic and this manifests itself individualized.*

Conform datelor statistice, se constată că din numărul total de copii, 7-10% prezintă tulburări de învățare, iar procentul cazurilor grave este de 3-5%. Copiii cu dislexie, disgrafie, discalculie gravă nu pot învăța să scrie, să citească, să socotească cu metodele clasice și au nevoie de atenție specială pentru a le asigura șanse egale cu ceilalți. Este vorba despre o modalitate specială de prelucrare a informației de către acești copii, diferită de cea obișnuită, care este cauzată de o dezvoltare și funcționare aparte a sistemului nervos central. Toate acestea au impact asupra organizării claselor și a procesului de predare – învățare în sistemul educațional preșcolar și primar public în care acești copii sunt incluși.

Copilul dislexic simte că nu poate face față cerințelor și rămâne în urma celorlalți, este diferit de ei, se comportă agresiv cu alții, își dă seama repede că alți copii, mai mici, știu și pot face lucruri pe care el nu le știe și nu le poate face.

Dislexia poate avea **urmări emoționale** grave:

- Stare de imposibilitate – „pentru mine este imposibil,

inaccesibil, ceea ce pentru alții este natural” – Lipsă de speranță; greutatea sentimentului imposibilității de a face față așteptărilor părinților și profesorilor.

- Probleme grave de autoapreciere – „**SUNT PROST**”.
- Evitarea situațiilor de învățare, a eșecurilor – inventează orice, numai să nu să învețe, începe să evite provocările, devine pasiv.

- Tulburări de comportament – reacții la eșecurile de învățare:  
clovnerie, agresivitate sau anxietate, teamă, retragere, închidere în sine, depresie – sentimentul de „**SUNT RĂU**”.

- Colegii îi înrăutățesc situația, poate fi marginalizat sau ajunge subiect de batjocură.

Deoarece nu știe să scrie și să citească bine, li se formează convingerea că **nu pot face nimic bine**: „...**orice aș face nimic nu-mi reușește!**”

Insuccesele repetate îi creează convingerea că **nu se pricepe la nimic**: nu are încredere în capacitățile proprii, se simte incapabil și nefolositor. Acest sentiment poate duce la pasivitate, retragere, pierderea spiritului de inițiativă, face eforturi din ce în ce mai mici pentru rezolvarea problemelor, își subestimează capacitățile, cunoștințele, se așteaptă la insuccese. Aprecierea de sine devine instabilă, își pierde încrederea de sine, învață, din ce în ce, cu mai puțină plăcere.

Insuccesele repetate suferite pe parcursul școlarizării nu dispar fără urme. Acești copii pot să devină **adulți cu o stimă de sine scăzută**.

**Manifestările dislexiei.** Nu există o singură dislexie, ci mai multe. Cu alte cuvinte: nu există dislexie, ci există dislexici, iar acestea se manifestă atât de individualizat, încât este foarte complicat să se facă o generalizare a simptomaticei dislexo-disgrafiei.

**Așadar, dislexia** este o tulburare de învățare, **nu este o boală**, ci o modalitate personală specifică de prelucrare a informației, o

modalitate personală specifică de gândire. Ea este un sindrom, independent de nivelul de inteligență, **putând apărea la orice nivel de inteligență.**

În cele din urmă, dislexo-disgrafia este o tulburare de lectură și scriere, care se manifestă printr-o citire lentă și cu greșeli și prin dificultăți în înțelegerea textului citit și deseori este însoțită de disgrafie, adică o scriere urâtă, înceată, ilizibilă sau de disortografie – o scriere cu frecvente greșeli (omit sau adaugă litere, inversează litere sau silabe, confundă litere cu formă asemănătoare, cum ar fi „b” și „p”).

Uneori dislexicii sunt și discalculici, adică au o capacitate matematică sub cea corespunzătoare vârstei și inteligenței și pot avea și probleme cu orientarea în spațiu și timp: se rătăcesc ușor, nu rețin traseul pe care l-au parcurs, nu cunosc ordinea lunilor și au probleme de echilibru și de coordonare a mișcărilor. Nu se pot încheia la nasturi și la șireturi, nu pot sta într-un picior, nu pot merge drept de-a lungul unei linii, nu pot ține ritmul.

Simptomele pot fi manifestate în diferite combinații și în diferite stadii de gravitate, dar nu înseamnă că persoana respectivă are un intelect redus, ci, doar, că anumite mecanisme neurologice nu funcționează normal, ceea ce îngreunează învățarea scrisului și a cititului, așa cum sunt ele predate în școală (prin terapie logopedică și metode alternative de predare, toți dislexicii pot învăța să scrie și să citească corect, însă dislexia nu se vindecă. Un copil dislexic va fi un adult dislexic.).

Dislexia (*termen global pentru dificultăți severe de învățare a cititului și scrierii*) se manifestă diferit și în funcție de domeniile de percepție: cel auditiv, optic și chinestezic.

Astfel, mai des întâlnite sunt următoarele manifestări ale dislexiei și/sau dislexo-disgrafiei:

*Dificultăți în diferențierea auditivă a sunetelor* și ca urmare confuzia literelor corespunzătoare. Având un auz normal, dislexicul poate prezenta perturbări ale percepției auditive, care duc la confuzii:

- între consoanele surde și sonore (p-b; c-g; f-v; s-z, ș-j). Dislexicul nu percepe vibrația laringelui, care, de fapt, și face diferența între consoanele surde și sonore-perechi;

- între sunetele cu punct de articulație apropiat ( s-ș; z-j; ț-ce-ci;r-l);

- între consoanele de aceeași natură: consoane fricative labiodentale f-v, ocluzivele bilabiale și cele dentale p-t; b-d; între fricativele dentale prepalatale și cele labio-dentale v-z; v-j; f-z; Dislexicul nu face diferențele dintre nuanțele ce caracterizează aceste sunete;

- între consoanele de natură diferită: m; b; p;

- la nivelul cuvintelor, caracterizate prin descifrări eronate a literelor din care este compus cuvântul, prin integrarea confuză fie a silabelor și fie a cuvintelor, și chiar a sintagmelor și a întregii propoziții, fapt care duce la neînțelegerea celor citite.

*Dificultăți în diferențierea vizuală a literelor:*

În prezența unui vâz destul de bun, dislexicul are probleme la nivelul percepției vizuale: diferențiază greu formele, mărimile, orientarea în spațiu a elementelor etc. Deși este conștient că elementele unor litere sunt repartizate diferit, dislexicul nu poate explica acest lucru, le scrie asemănător fără a conștientiza greșeala. Confuzii se întâlnesc atât în raport cu axa verticală ( b-p; b-d; p-q), cât și în raport cu axa orizontală ( u-n; m-n). La nivelul diferențierii vizuale se întâlnesc și inversiuni de litere, silabe, cuvinte. Apar inversiuni la litere simetrice: b-d; n-u; b-p.

*Dificultăți de discriminare în domeniul acustic, optic, kinestezic și dificultatea de a realiza transferuri dintr-un domeniu în altul.*

Se atestă cazuri de inversiuni cinetice, care afectează silaba sub două forme: inversiune cinetică parțială și inversiune cinetică totală. În cazul inversiunii cinetice parțiale este afectat un fragment din cuvânt (aeroport- areoport), iar în cazul inversiunii cinetice totale avem o modificare globală a cuvântului (cot – toc; car – rac). În cazurile de

inversiune cINETICĂ intră în combinație și deficiențele de ordin temporo-spațial. Dislexicul nu sesizează repartizarea în timp și într-o anumită succesiune a sunetelor pronunțate, tot așa cum nu sesizează repartizarea în spațiu, într-o anumită succesiune a literelor scrise. Inversiunile cINETICE apar mai des în cuvinte, dar se întâlnesc și la nivelul silabelor: al – la; ar – ra; etc. Capacitatea redusă sau chiar incapacitatea de organizare temporar-spațială de conștientizare a noțiunilor: înainte – după; stânga – dreapta; primul – următorul – precedentul etc., aduce după sine incapacitatea sau capacitatea redusă de a sesiza elementele complexului fonetic, precum și de a înțelege relațiile existente între pronunția în timp a fonemelor și situarea lor în spațiu la scriere.

*Dificultăți de inversare a ordinii în succesiunea literelor.*

Erorile se manifestă în diverse forme: deformări de cuvinte ca urmare a permutărilor sau suprimărilor de litere, silabe (de obicei, sunt omise sau permutate consoanele p, r, s); deformări de cuvinte ca urmare a suprimării ultimei litere, așa-numitele finale caduce; adăugări de litere sau cuvinte.

*Dificultăți caracterizate prin omisiuni – substituiri:* omisiuni de litere, elemente grafice, de silabe, finalele cuvintelor, de cuvinte, substituiri de litere, silabe, cuvinte, salturi peste cuvinte sau peste rânduri întregi. Toate acestea sunt cauzate de insuficienta capacitate de analiză optică a cuvântului scris sau de analiză fonetică a celui auzit; șirul de litere sau de sunete din cuvinte este perceput ca o serie temporar-spațială indistinctă, cuvântul ca un bloc ce nu se lasă divizat în elemente.

Se datorează, de asemenea, insuficientei capacități de sinteză a cuvântului din literele pe care, de altminteri, poate să le cunoască sau din sunetele pe care poate să le silabisească, înțelegerea raporturilor dintre parte și întreg, dintre elemente și structură este, de asemenea, nesatisfăcătoare.

*Dificultăți de evocare rapidă și corectă a realității simbolizate.*

Se caracterizează prin: citire fragmentară, uneori extrem de lentă, alteori precipitată, cu multe ezitări în citirea cuvintelor, cu

pauze mari, citire fără sens, cuvintele uneori sunt ghicite, altele substituite, fără a exista o justificare logică, uitare, repetate, rânduri sărite, întoarceri repetate, îndeosebi, toate aceste caracteristici pun în evidență dificultatea majoră de simbolizare verbală. La acestea se adaugă o ortografie dezastruoasă, cuvinte transcrise indecifrabile, grafism defectuos și incorect dispus pe rând sau pagină, cu multe suprapuneri. Erorile amintite amplifică dificultatea enunțată anterior și, în mod deosebit, înțelegerea.

#### *Dificultăți ortografice.*

*Acestea sunt* formate din mai multe grupe de erori simptomatice: simboluri false, ținând seama de sunetul de transcris; erori din nerespectarea unor reguli, datorate unor confuzii vizuale sau auditive; inversiuni de litere, silabe; omisiuni; adăugări; litere superflue; anticipare; perseverare; cuvinte nestructurate într-un ansamblu.

#### *Evaluarea dislexiei.*

Evaluarea este complexă și solicită o echipă de specialiști din domeniul medical, psihologic, pedagogic, social [ 2, 3 ].

*Evaluarea medicală* va urmări cu preponderență: dacă există sau nu leziuni cerebrale (electroencefalia), a căror prezență infirmă diagnosticul de dislexie; dacă există sau nu un focar epileptic (encefalograma); acuitatea vizuală și auditivă; organizarea schemei corporale și dominantă lateralității, care va fi apreciată după anumite criterii: diferența în calitatea de execuție a unei activități, după cum este realizată de mână – picior – ochi, drept sau stâng; diferența din punct de vedere al rapidității execuției; numărul activităților făcute de o mână; omogenitatea lateralității (copilul este dreptaci la mână, dar stângaci la picior și ochi) (proba R. Zazzo).

*Evaluarea psihologică* va urmări cu precădere stabilirea unor niveluri: evaluarea nivelului intelectual (Binet-Simon sau Zazzo, Terman, Wechsler sau Wise) ;

*Evaluarea logopedică* sub aspect fonetic (articular), semantic, (extinderea vocabularului înțeles și utilizat de copil), sintactic



(structura gramaticală a propoziției, frazei, utilizarea conjuncțiilor, prepozițiilor), pragmatic: adaptarea la situația concretă și transferul verbal al situației concrete.

*Evaluarea percepției și organizării psihomotrice.* Se examinează starea percepției auditive: repetarea silabelor, cuvintelor, având un ecran despărțitor la 1m distanță de examinator; starea percepției vizuale: culori, forme, mărimi, cantități; starea orientării spațio-temporale: sesizarea noțiunilor spațiale: sus – jos; înainte – după; pe –sub – în; stânga – dreapta; stânga de sus – dreapta de jos, etc., Cuburile Kohs, Figura complexă A.Rey, Proba Reversal. Se examinează sesizarea noțiunilor temporale mari: anotimp, luna anului, săptămână, zilele săptămânii în ordine succesivă; sesizarea noțiunilor temporale mici: momentele de regim ale zilei, oră, minute, secunde, proba reproducerii structurilor ritmice.

La evaluarea organizării psihomotrice se ia în vedere: tonusul de fond: sinchinezile, extensibilitatea; rapiditatea, precizia, forța; se examinează coordonarea motrică: ochi – mână – picior (drept – stâng); motricitatea manuală: abilitate, rapiditate, forță, grafism, organizare și orientare, comportament de ansamblu.

*Evaluarea personalității* se va efectua cu ajutorul probelor de personalitate, cunoscute și aplicate în psihologie și va urmări: observarea comportamentului în scopul analizării conduitelor reacționale, afectivității, caracterului constituțional. Datele obținute se vor completa cu rezultate ale anchetării părinților, discuțiilor cu ei, observărilor de durată, duse asupra persoanei cu posibilă dislexie.

*Evaluarea pedagogică* va consta în probe de citit-scriere: de litere, silabe, cuvinte monosilabice și cuvinte alcătuite din 3-4 și mai multe silabe, îmbinări de cuvinte, propoziții, fraze, texte scurte etc. Se impune și necesitatea organizării și structurării unei etape de evaluare a predispoziției spre dislexie, în perioada de inițiere în grafism și cea a debutului școlar propriu-zis, având în vedere organizarea unor activități

de evaluare și profilaxie a deficiențelor instrumentale (de ordin spațio-temporal, lateralitate, limbaj etc.).

Toate aceste măsuri, împreună cu modul de evaluare, ar urma să fie incluse într-un plan educațional personalizat, un fel de contract între familie și școală.

Un astfel de plan personalizat, plus timp mai mult la evaluări, computer, calculator și orice e nevoie, sunt folosite și în Finlanda, țara cu unul dintre cele mai eficiente sisteme de educație preuniversitară. Acolo toți învățătorii și profesorii sunt pregătiți din facultate să depisteze dislexia și să lucreze cu astfel de elevi, iar fiecare școală are și câte doi profesori specializați în cerințe educaționale speciale (CES), care intră la ore și lucrează îndeaproape cu cei care au nevoie.

În cele din urmă, elevii dislexici nu au nevoie de o curriculă simplificată și, în unele cazuri, nici chiar de profesori de sprijin, pentru că sunt capabili să parcurgă aceleași conținuturi și să obțină aceleași rezultate ca și copiii fără dislexie. Ei au nevoie doar de instrumente care să-i ajute, au nevoie doar de măsuri de dispensare și de compensare. Diagnosticul de dislexie se pune numai în cazul unui nivel de inteligență normală și, de multe ori, dislexicii au un IQ peste medie, sunt mai creativi, mai intuitivi și mai originali. Dislexici celebri sunt Albert Einstein, Leonardo da Vinci, Tom Cruise, Steve Jobs sau Jamie Oliver, George Washington, Winston Churchill.

### **Bibliografie**

1. Anca, M., (2002), Logopedie, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
2. Burlea G., (2007) Tulburările limbajului scris-citit, Ed., Polirom, Iași, Științele Educației.
3. Casalis,S., (2000) Predire et depister precocement les dislexies de l'enfant: quelques question theoretique et methodologique, Reeducation orthophonique.P.U.F., Paris.

## PROBLEMA DIZABILITĂȚII MINTALE ÎN TULBURĂRI DE SPECTRU AUTIST

Victoria MAXIMCIUC, dr., conf. univ.

### Summary

*Development stage inclusion in school children with autistic spectrum disorders (ASD) special educational needs should be valued according to the particularities of autistic disorder and in particular the development of intellectual sphere. The article deals with the link between ASD and mental disability. It reflected the evolution and structure links between ASD and mental disability, acetic variety analyzed various qualitative characteristic of this connection and the specificity of intellectual development evaluation for ASD. There are proposed some recommendations on evaluating intellectual development to avoid some mistakes in choosing the educational model*

Incluziunea copiilor cu tulburări de spectru autist (TSA) condiționează apariția unor abordări noi privind educația și instruirea acestor copii. Încă V.V. Lebedinski menționa [1, p 24] că pentru această categorie de copii este specific prezența asincroniei în dezvoltare. În tabloul clinic al acestei tulburări sunt și alte semne de dizontogenii psihice, deseori se observă prezența dizabilității mintale. Acest fapt are o importanță deosebită în abordarea TSA:

- TSA este dizabilitate multiplă;
- relațiile dintre TSA și dizabilitățile mintale este o problemă deosebită în aspect comorbid;
- aceste relații prezintă un interes practic major, despre care vom vorbi pe parcurs.

Incluziunea copiilor cu TSA în instituțiile preuniversitare se bazează pe particularitățile dezvoltării intelectuale. Semnele autiste, mai mult, se iau în considerare atunci când are lor selectarea formei de instruire (individuală, în grup sau mixtă), și uneori în alegerea aspectului metodologic. Manifestările tulburărilor de spectru autist stau la baza elaborării planurilor individuale, dar să le folosim așa cum le

aplicăm pentru dizabilitatea mintală nu avem dreptul, fiindcă nu există o clasificare TSA după gradul de severitate [4, p. 67]. În această situație este foarte important de evaluat specificul dezvoltării intelectuale pentru aprecierea cerințelor educaționale speciale condițiilor realizării lor pentru un copil concret.

Există mai multe opinii privind cercetările dezvoltării sferei intelectuale la copiii cu TSA, multe dintre acestea se contrazic. Leo Kanner [7, p. 230] considera că acești copii au un potențial intelectual normal. Această părere s-a instalat datorită filmului artistic „Omul ploii”. Practica însă constată altceva. Conform cercetărilor E. Volkmar, A Klin [9, p. 34], T Piters [5, p. 154], la acești copii IQ variază în limitele dizabilității mintale. K. Gilberg [6, p. 1275] consideră că TSA și dizabilitatea mintală sunt niște stări comorbide și nu au legături patogenetice.

Întrebarea principală este: în ce constă legătura dintre TSA și dizabilitățile mintale și cum ea se formează?

În majoritatea lucrărilor concluziile referitor la dizabilitatea mintală se referă la IQ. Copiii cu TSA au anumite particularități care condiționează aplicarea testelor tradiționale cu multă prudență.

1. Determinarea IQ ocupă mult timp (pentru testul Vexler durează vreo două ore și jumătate). Pentru copiii cu TSA este specific tonusul scăzut al scoarței cerebrale, din această cauză apare oboseala din ce cauză nu putem obține rezultatele adecvate. Mai eficient este o evaluare cu perioade scurte, timp de câteva zile.

2. Pentru copiii cu TSA nu au fost elaborate teste pentru determinarea IQ. Conform testului Vexler, rezultatul unui din subtest este negativ, dar interpretarea acestor rezultate poate fi diferită:

- copilul nu s-a isprăvit cu sarcina propusă din cauza dizabilității mintale;
- nu acceptă sarcina din cauza prezenței dificultăților în înțelegerea limbajului;
- din cauza tulburărilor în realizarea activității voluntare;

- nu răspunde, fiindcă manifestă negativism (dar se isprăvește);
- nu reușește în timp, din cauza încetirii funcționării proceselor psihice.

Pentru evaluarea rezultatelor calitative este nevoie de o perioadă mai îndelungată de observare.

3. Rezultatele, conform unor subteste, pot fi foarte diferite, ce confirmă faptul că acești copii au o dezvoltare herecronă și asincronă.

4. În unele cazuri, copiii cu TSA obțin rezultate scăzute la subtestul verbal, ce nu întotdeauna confirmă limitarea vocabularului, mai mult indicând la particularitățile funcționării memoriei – dificultăți în memorizarea reprezentărilor verbale. Indicii pot fi scăzuți la testul de înțelegere, ce poate fi condiționată nu de tulburările intelectuale, ci a încetirii perceperii informației la auz. Rezolvarea unui test aritmetic poate avea un nivel înalt la copiii cu TSA comparativ cu cei cu dizabilitatea mintală, din cauza aplicării unui algoritm format.

Un cercetător remarcabil în domeniul TSA, M. Ratter și al [8, p. 318], a menționat că în cazul TSA indicii IQ sunt stabili în timp, ca și, în majoritatea cazurilor, dizabilității mintale. Practica constată această idee ca fiind corectă și doar, în unele cazuri, necesită unele concretizări.

Din punct de vedere clinic, stabilitatea, neprogradiența și ireversibilitatea tulburărilor intelectuale în cazul retardului mintal stau la baza definiției acestei stări, însă este corectă dacă există un mediu adecvat al capacităților copilului conform particularităților dezvoltative. A.R. Luria [3, p. 22], în lucrarea sa „Bazele neuropsihologiei”, lansează o idee foarte importantă: la o etapă de dezvoltare a unei funcții psihice nu poate fi realizată normal fără impactul informației cognitive, senzoriale și afective. Astfel putem constata că, dacă există o barieră în pătrunderea informației prin anumiți factori (bariere autiste, tulburări senzoriale, deficiențe verbale și neuromotorii grave), apare o deficitare în formarea unei funcții psihice, în cazul nostru, este intelectul.

Insuficiența intelectuală (în psihiatrie este cunoscută ca sindromul „oligo-plus”) poate fi reactivă (reversibilă), însă această reversibilitate este limitată în timp, după 6-8 ani capacitatea formării legăturilor sinaptice este diminuată ca și plasticitatea sistemului nervos. Ca urmare, reversibilitatea tulburărilor intelectuale scade.

În cazul TSA, sindromul „oligo-plus” este unic IQ, atunci intervenția adecvată și la timp condiționează dinamica pozitivă IQ.

Altă variantă ar fi atunci când structura dizabilității intelectuale este complexă: există o afecțiune organică ireversibilă și sindromul „oligo-plus”. De exemplu, la copilul de 6 ani IQ nu este posibil de determinat, din cauza comportamentelor dezadaptive (aproximativ IQ 20-25), după 3 ani de intervenții IQ a crescut până la 56, din cauza diminuării sindromului „oligo-plus”, dar se vede că IQ s-a oprit în dezvoltare datorită prezenței acestei afecțiunii organice.

A treia variantă: dificultățile intelectuale sunt condiționate de consecințele afecțiunii organice, iar TSA – la nivel de trăsături autiste. Această stare nu este studiată suficient din cauza interesului, practic, scăzut.

Despre diferite legături, din punct de vedere calitativ, dintre TSA și dizabilitățile mintale s-a scris în anii 80-90 ai secolului trecut. Autorii K.S. Lebedinskaia și O.S. Nikolskaia [2, p. 13] au descris trei variante ale acestei legături:

1. Tulburarea complexă – combinarea TSA și a dizabilității mintale. În cazul dat, problemele pedagogice ale fiecărei componente din dizabilitatea multiplă sporește dificultăți din partea alteia. TSA nu permite folosirea metodelor și procedeele clasice pentru oligofrenopedagogie, ca instruire după imitare și activizarea motivației. Prezența dizabilității mintale împiedică formarea importanței afective mediului înconjurător și, ca urmare, limitează aplicarea metodelor emoțional orientative privind abordările în corecția TSA. De aceea dizabilitatea multiplă prezintă un fenomen calitativ nou care necesită aplicarea altor metode psihopedagogice.

2. Acutizarea secundară fără TSA apare în dizabilitatea mintală când este prezent un nivel intelectual scăzut și nu sunt aplicate corect metode recuperativ – compensatorii. Ca urmare, artificial se formează deprivarea psihică.

3. Fenomenul accentuării trăsăturilor autiste ale personalității persoanelor cu dizabilitate mintală (Gillberg, Fenell [6]).

Obiectivele practice pentru determinarea dezvoltării intelectuale necesare pentru asistența psihopedagogică complexă a copiilor cu TSA includ următoarele:

- determinarea structurii intelectuale, aceasta este posibilă numai în condițiile instruirii diagnostice care durează 2-3 luni;
- elaborarea programelor individuale adecvate;
- minimizarea tulburărilor intelectuale prin diminuarea sindromului „oligo - plus”.

Particularitățile sus-numite de dezvoltare a copiilor cu această dizabilitate multiplă necesită condiții, metode și forme de instruire corecțională. Acestea pot fi următoarele:

- activități individuale la începutul intervențiilor recuperative – este o etapă de trecere la activități în grup în condițiile incluziunii;
- intervenție timpurie orientată spre corecția comunicării, relaționării sociale, imitării voluntare, premisele non-verbale ale activității intelectuale;
- includerea activităților speciale pentru dezvoltarea comportamentului de învățare;
- aplicarea metodelor adaptate de instruire pentru citire, activități grafice, deprinderi matematice elementare;
- combinarea metodelor psihopedagogice cu cele medico-sociale.

Concluzii:

1. evaluarea nivelului dezvoltării sferei intelectuale este un obiectiv prioritar pentru aprecierea cerințelor educaționale speciale ale copilului cu TSA cu scopul final – determinarea tipului incluziunii;

2. evaluarea nivelului dezvoltării intelectuale trebuie să fie realizat în condițiile instruirii diagnostice timp de 2-3 luni;

3. dezvoltarea serviciilor de intervenție timpurie pentru copiii cu TSA pentru stimularea dezvoltării comunicării, relaționării, imitării, premiselor nonverbale pentru dezvoltarea intelectuală;

4. formarea comportamentului de învățare;

5. succesul incluziunii constă în respectarea organizării activităților de la individual la cel de grup, elaborarea diverselor programe privind instruirea și educația acestor copiii.

### **Bibliografie**

1. Лебединский, В.В., Нарушение психического развития у детей, МГУ, М., 1985.
2. Лебединская, К.С., Никольская, О.С., Диагностика детского аутизма, Просвещение, М., 1991.
3. Лурия, А.Р., Основы нейропсихологии, МГУ, М., 1973.
4. Морозов, С.А., Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра, Самиздат, М., 2014.
5. Питерс, Т., Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию, Институт специальной педагогики и психологии, СПб., 1999.
6. Gillberg, C., Fernell, E., Autism plus versus autism pure, J. Autism Dev. Dis., 2014, 12, pp. 1274-1276.
7. Kanner, L., Autistic disturbances of affective contact, Nervous Child, 1943, 2, pp. 217-250.
8. Rutter, M., Bayley, A., Bolton, P., LeCouter, A., Autism and known medical conditions: Myth and substance, Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines, 1994, 35(2), pp. 311-322.
9. Volkmar, F.R., Klin, A., Issues in the Classification of Autism and Related Conditions, în Handbook of Autism and Developmental Disorders. 3d edn. Eds: F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen, J. Wiley, N. Sons, 2005, pp. 5-69.

## **ASPECTELE COMUNICĂRII ASERTIVE PENTRU COPII CU DIZABILITĂȚI VIZUALE**



### **Summary**

*In this article is talking about the integration should start in the early and meet some conditions: small groups, the existence of special sources of technical and teacher for children with visual disabilities. School psychologist must help the child overcome psychological problems arising*

Cercetările în domeniul psihopedagogiei speciale (M.I. Zemțova, A.I. Zotov, T.P. Golovina, Ia.A. Kulagin, A.G. Litvak, V. A. Lenina, A.F. Samoilov, J.I. Solnțeva, E.M. Ukrainskaia, V. A. Feoktistova) au definit principale caracteristici ale copiilor cu vedere slabă. Unul din palierele personalității este domeniul socioafectiv, unde mecanismul de stimulare a elementelor personalității este considerat comunicarea. Comunicarea este procesul prin care mesajele sunt emise, receptate și urmează a fi decodificate în scopul de a produce o schimbare comportamentală, atitudinală sau informațională [1, p. 9].

*Actualitatea cercetării:* copiii cu dizabilități senzoriale (vizuale/auditive) asociate prezintă frecvent dificultăți în dezvoltare, învățare, dar și în comunicare. Trebuie să acordăm o atenție deosebită comunicării, a modalității în care se realizează comunicarea și a sistemului utilizat. Se impune o cunoaștere a etapelor de formare a comunicării, dar și a sistemelor de comunicare care pot fi utilizate în funcție de nevoile specifice al copilului.

*Baza experimentală* constituie 10 copii cu vedere slabă, cu vârsta de 6-7 ani, din IP nr. 135 pentru copiii cu deficiențe de vedere din mun. Chișinău.

Consecințele secundare, pe plan afectiv, relațional și atitudinal, impun ca obiectiv de maximă importanță cultivarea încrederii copilului slab dezvoltat în sine, în posibilitatea de a învăța, de a-și cuceri un loc în viață, doar că nivelul de aspirații trebuie să fie pe măsura forțelor sale. Ca obiectiv se va urmări înlăturarea stărilor inhibitorii și a sentimentului de inferioritate provocate de insuccese, încrederea în sine

fiind condiționată de buna integrare în colectivul de copii, de stimularea unor motivații de valoare socială.

Coupe și Joliffe au propus următoarele **etape/niveluri ale comunicării**:

Nivelul 1: **Comunicarea pre-intenționată, nivelul reflexiv**: înțelesul și intenția comunicativă sunt puse pe seama comportamentelor reflexive primare ale copilului, ca rezultat la stimuli interni și externi; copilul recepționează pe toate canalele senzoriale.

Nivelul 2: **Comunicarea pre-intenționată, nivelul reactiv**: înțelesul și intenția comunicativă apar ca răspuns la întâmplări și oameni din mediul înconjurător.

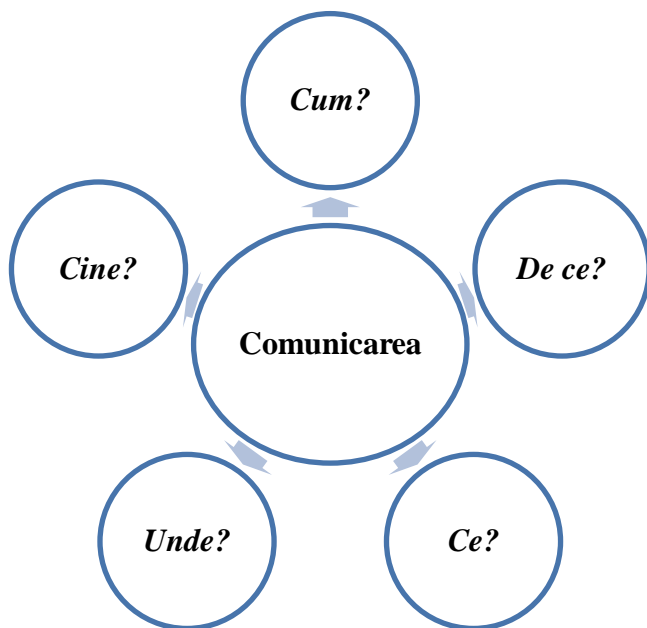
Nivelul 3: **Pre-intențională, nivelul proactiv**: eforturile copilului de a reacționa la mediul înconjurător devin semnale pentru adult, care atribuie înțeles și intenție comunicativă; copilul începe să dea înțeles comportamentului afectiv al adultului.

Nivelul 4: **Intențional, nivelul primitiv**: copilul începe să comunice intenționat, reacționând la obiecte și personae din mediul său înconjurător.

Nivelul 5: **Intențional, nivelul convențional**: copilul poate comunica intenționat folosind un set de înțelesuri prin semnale convenționale.

Nivelul 6: **Intențional, nivelul referențial**: copilul comunică intenționat înțelesuri/context și exprimă un set larg de funcții folosind combinații de cuvinte și semne.

Ori de câte ori vorbim despre comunicare la copiii cu dizabilități vizuale asociate trebuie să avem în vedere următoarele 5 elemente, esențiale în procesul comunicării (figura 1), și anume:



**Cum** – o modalitate de realizare ... forma.

**De ce** – un motiv... funcție, intenție.

**Ce** – ceva despre care dorești să vorbești ... conținut.

**Unde** – oriunde, în orice loc ... contextual.

**Cine** – cel care vorbește și receptorul ... parteneri.

Procesul de învățământ completează și precizează pentru copilul ambliop multe aspecte ale realității înconjurătoare la care vederea slabă nu i-a permis să ajungă singur; îi dezvăluie aspecte ale vieții sociale, ale activității umane, prin care îi conturează și orizonturile realizării lui viitoare. Se formează astfel deprinderile de muncă intelectuală, dar se urmărește și incitarea curiozității intelectuale, descoperiri făcute prin forțe proprii, încrederea în sine de a efectua activități care i se păreau imposibile.

Pentru majoritatea copiilor slabvăzători prima experiență socială este instituția de învățământ. Conform opiniei, formarea personalității

depinde de integrarea copilului slabvăzător în societate. Iată de ce deosebit de actuală este organizarea însoțirii psihologice a copiilor slabvăzători. În aceste direcții este orientat și lucrul tiflopsihopedagogului: diminuarea dificultăților la toate etapele de formare a personalității.

Prima etapă a formării personalității, conform conceptului lui Petrovski A.B., presupune însușirea normelor acceptate de societate și asimilarea unor deprinderi ce țin de forma și sursele de activitate.

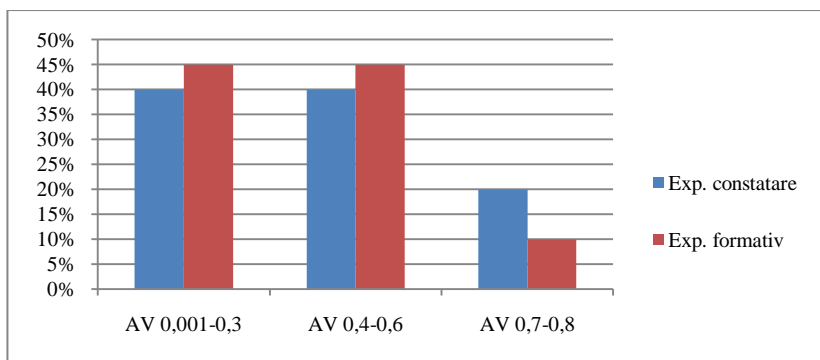
Etapa a doua – individualizarea – este condiționată de agravarea unor probleme apărute în rezultatul adaptării.

Etapa a treia este integrarea. În această perioadă se formează formațiuni noi în structura personalității. Există o corespundere a necesităților dezvoltării comune cu cele personale și impactul celor personale în viața comunitară. Conform acestei concepții, fiecare din etapele sus-numite prezintă un moment important în formarea personalității și manifestarea ei. Dacă copilul întâmpină dificultăți în momentul trecerii de la prima etapă la a doua, apar așa trăsături ca: dependența, conformitatea excesivă, lipsa inițiativei, lipsa încrederii în puterile proprii.

Acest moment confirmă necesitatea unui ajutor psihologic, iar impactul lui va spori inserția acestor copii în societate. Pentru integrarea cu succes trebuie să aplicăm forme eficiente de organizare a procesului educațional. McInnes, M.J., Treffry, J.A [3, p. 57] propune două forme de integrare pentru copiii cu tulburări de vază: deplină (copiii învață în școala obișnuită și locuiesc în internat) și timpurie (efectuarea în comun a unor activități).

Copiii ambliopi nu le plac activitățile noi: ezită când trebuie să participe la diverse activități. Preferă să răsfaiască o carte, să privească imagini sau să facă orice activități statice. Preferă să se afle tot timpul într-un singur loc în sala de grupă: la masă sau într-un oarecare centru de activitate/arie de stimulare. Totodată s-a stabilit că, copiii cu vedere slabă au memorie bună, de lungă durată. Unii din ei manifestă maniere (lovește brațele de corp, privește fix sursa de lumină, se

leagănă, își dă cu degetul în ochi), alții necesită ajutor la îmbrăcat, la toaletă și/sau la mâncare. În urma aplicării Programului formativ privind jocurile didactico-corecționale cu accent primordial pe comunicare cu preșcolarii au obținut rezultate mai îmbucurătoare, ei au o dinamică pozitivă (fig. 1.1.).



Deci, putem constata că anume prin intervenția educativă, anume prin comunicare asertivă și joc didactico-corecțional copiii pot antrena abilitățile vizuale necesare pentru explorarea lumii înconjurătoare.

**În concluzie**, după părerea noastră, integrarea trebuie să înceapă din perioada timpurie și să respecte unele condiții: grupuri mici, existența surselor speciale tehnice și a tiflospecialiștilor. Psihologul școlar trebuie să-l ajute pe copil să depășească problemele psihice apărute.

### Bibliografie

1. Bodorin, C., Vîrlan, M., Maximciuc, V., Ciubotaru, N., Psihopedagogie specială Moldinclud, Chișinău, 2011.
2. Hathazi, A., Evaluarea copilului cu surdocecitate, Indrumător metodic, Sense International Romania.
3. McInnes, M.J., Treffry, J.A., Copilul cu surdocecitate, Ghid de dezvoltare, Editura Semne, București.

# MODERNIZAREA METODOLOGIEI DEMUTIZĂRII. NECESITATEA ȘI RELEVANȚA MODERNIZĂRII METODOLOGIEI DEMUTIZĂRII

*Natalia CIUBOTARU, lector*

## *Summary*

*Today, the deaf-mute education system, practiced through school teachers and researchers from Universities, represent different positive trends manifested in the world. The modernization of deaf-mute education gives the possibility to a total rehabilitation of deaf children and it highlights the action and pragmatic character of the modern education. If persona is in the proces of deaf-mute education, gradually agreed to waive sign language and insist on sounds and speech as the main device of the future verbal communication, encouraging the effort and results of the deaf person.*

Aristotel afirma că cine s-a născut surd acela devine apoi mut.

Lipsa sau pierderea auzului la vârste mici determină imposibilitatea dezvoltării normale a limbajului verbal și, implicit, a gândirii verbal-logice a copilului, cu consecințe serioase în planul dezvoltării psihice armonioase.

Baza demutizării, a procesului de trecere la forma verbală de comunicare, este „poliglosia” copiilor surzi (L.S. Vîgotski), altfel spus, limbajul verbal (oral și scris), limbajul gesturilor și al alfabetului dactil, ceea ce constituie o particularitate esențială a dezvoltării capacităților comunicaționale ale copiilor surzi. [7] Demutizarea prevede:

- recepția vorbirii prin labiolectură și prin utilizarea auzului rezidual;

- emisia vorbirii (articularea);
- realizarea comunicării verbale (oral și scris).

Demutizarea presupune însușirea celor trei laturi ale limbajului:

- latura fonetică;
- lexicul;
- gramatica.

La auzitori, aceste trei componente sunt însușite spontan. Auzitorii percep limbajul verbal auditiv. Dezvoltarea vorbirii copiilor surzi are loc prin imitarea vorbirii maturilor din jur și prin control auditiv permanent.

La momentul actual, sistemul de demutizare românesc, creat în activitatea practică și prin contribuția cadrelor didactice din școli și a cercetătorilor din institute și universități, îmbină într-un mod original diferitele tendințe pozitive manifestate pe plan mondial. Modernizarea metodologiei demutizării oferă posibilitatea reabilitării complexe a copiilor neauzitori și relevă caracterul pragmatic, acțional al psihopedagogiei moderne. Dacă persoana este în curs de demutizare, treptat și de comun acord, se renunță la limbajul mimico-gestual, urmând ca sunetele și apoi vorbirea să fie principalele instrumente ale comunicării verbale viitoare, încurajând în permanență atât efortul, cât și rezultatele obținute de neauzitor.

*Demutizarea, problema fundamentală a surdologiei, este o activitate complexă de înlăturare a mutității, cu mijloace proprii surdologiei, prin folosirea căilor organice nealterate, și pe baza compensării funcționale.*

Noțiunea de demutizare a circulat de-a lungul istoriei cu două sensuri:

- **sensul restrâns** – demutizarea înseamnă însușirea laturii fonetice a limbii, articularea vorbirii;

- **sensul larg** – demutizarea cuprinde latura lexicală și cea gramaticală. În acest sens, ea este legată de educația permanentă, de nevoia continuă de structurare și adaptare a limbajului.

Demutizarea presupune:

- **recepția vorbirii** prin labiolectură și utilizarea de mijloace naturale sau tehnice a auzului rezidual;

- **emisia vorbirii**, articularea, care să poată fi corelată cu însușirea grafemelor;

- **realizarea comunicării orale și scrise.**

Conner remarcă faptul că importantă nu este metoda în sine, ci faptul de a nu transforma copilul deficient auditiv într-un „membru al unei subculturi de surzi”. [4]

Vîgotski atrage atenția că este foarte importantă pronunția ca latură externă a limbajului, dar și faptul că trebuie realizată dezvoltarea generală a limbajului spre a nu produce întârzieri în evoluția generală a copilului. [7]

Indiferent de metoda utilizată în demutizare și în dezvoltarea comunicării, trebuie creată motivația intrinsecă pentru însușirea limbajului. Există o multitudine de metode pentru demutizare. Unele sunt metode generale de învățămînt (demonstrația, modelarea, exercitiul, conversația) și altele sunt metode speciale sau alternative.

De asemenea, este important ca metodele pentru demutizare să țină cont de faptul că „în vorbire, cuvîntul nu e un ansamblu mecanic de sunete” și că „în articularea sunetelor, organele fonatoare își modifică poziția datorită fenomenului coarticulării (a influenței reciproce a sunetelor așezate în diferite medii fonetice)”. [4]

În țara noastră se ține seama din ce în ce mai mult că în vorbire, cuvîntul nu este un ansamblu mecanic de sunete, se are în vedere că în articularea sunetelor organele fonatoare își modifică poziția datorită fenomenului co-articulării (a influenței reciproce a sunetelor așezate în diferite medii fonetice).

Pe plan mondial se întîlnesc mai multe încercări de modernizare a metodologiei demutizării [2]:

1. F.F. Rau (1910-1977) – creează sistemul „fonemelor prescurtate” considerînd ca, inițial, cu 17 foneme emise se poate realiza o comunicare reală și treptat se vor adăuga și celelalte foneme.

2. S.A. Zîkov (1907-1974) – propune introducerea dactilemelor în comunicarea oral-verbală. După însușirea comunicării prin intermediul dactilemelor (1-2 ani), se trece la demutizarea propriu-zisă.



3. Deccio Scuri – consideră că realizarea comunicării verbale se poate grăbi sprijinindu-se pe senzațiile vibro-tactile, prin văz și prin protezare (amplificare).

4. Guberina – propune metoda verbo-tonală, care constituie o grupare de tehnici utilizând proteze auditive cu posibilitatea de reglare pe câmpul optim auditiv al fiecărei urechi. Un aspect deosebit de important al acestei metode îl constituie polisenzorialitatea. Copilul surd începe să perceapă vibrațiile cu diferite părți ale corpului și chiar cu corpul întreg. Sistemul verbo-tonal vizează atât surditatea profundă, cât și surditatea medie.

5. Gued Speech – susține că limbajul vorbit completat este un subsidiar în sprijinul lecturii labiale, care își propune ușurarea percepției vizuale a comunicării verbale, acesta este propriu-zis un sistem de decodare a mesajelor labio-vizuale.

6. LPC – (Language parole complete) – utilizează 5 poziții ale degetelor pentru vocale și 8 poziții pentru consoane. Pentru vocale, mâna se așează cu poziții diferite ale degetelor spre pomeții obrazilor, iar pentru consoane ușor sub bărbie.

În prezent, în rândul specialiștilor se susține tot mai mult ideea comunicării totale. Dacă în trecut, metoda orală, pură, excludea utilizarea gesturilor în comunicare, în conceptul comunicării totale se recomandă toate mijloacele de stabilire a contactelor între oameni: limbaj scris, oral, mimico-gestual, dactil, semne evocatoare, desen, etc. Prin comunicarea totală se recunoaște, de fapt, nevoia socială și afectivă a persoanelor cu surditate, prin ea încercându-se căutarea oricărui mijloc pentru a ușura înțelegerea mesajului. Comunicarea totală nu este o limbă sau un mijloc de contact, ci o căutare a copilului surd cu privire la modalitățile de stabilire a contactelor cu oamenii. [5]

Educația precoce a copilului surd în familie, protezarea, sprijinul permanent al părinților constituie elemente care contribuie în mod esențial la grăbirea comunicării verbale, orale a copilului surd.

Astăzi se preconizează introducerea copiilor surzi în 2 sisteme de educație, școlarizare:

- clase speciale integrate în școli obișnuite;
- copii surzi integrați în clase de copii auzitori.

Desigur, în aceste condiții tehnicile de însușire a comunicării nu sunt analitice, ci globale. În procesul demutizării acestor copii se realizează o muncă susținută, ortofonică, individualizată și de exersare a audicienii prin protezare adecvată. În activitățile de limbaj și comunicare (dezvoltarea vorbirii) este important ca accentul să se pună pe stimularea interesului pentru vorbire fără să se țină seama prea mult de dificultățile articulatorii ale structurilor fonetice, dar la activitățile de tehnică a vorbirii se va exersa în mod sistematic și gradat, pronunția fonemelor și a structurilor verbale specifice limbii române. În cadrul orelor de tehnică a vorbirii nu trebuie să se pună accent pe articularea mecanică a fonemelor izolate, ci pe structuri fonetice: silabe și, mai ales, cuvinte, sintagme și propoziții, în strânsă legătură cu conținutul lor semantic, în vederea exersării proceselor psihice și a realizării comunicării verbale. [1]

Datorită faptului că pronunția este o latură externă a limbajului, însușirea articulației nu conduce automat și la dezvoltarea psihică complexă a copilului. În activitatea de comunicare și tehnica vorbirii se vor lua în considerație următoarele aspecte:

1. dezvoltarea interesului pentru comunicare;
2. exersarea pronunției unor structuri fonetice, silabe, cuvinte, sintagme și propoziții, dar toate în strânsă legătură cu conținutul semantic.

Un rol deosebit în această activitate este compensarea și educarea auzului cu ajutorul protezelor acustice individualizate.

### **Tehnici alternative ale demutizării.**

#### **Coarticulația**

Fenomenul coarticulației se manifestă datorita influenței progresive sau regresive a unui sunet în timpul vorbirii. Există o multitudine de variații ale pronunției aceluiași sunet, condiționată de mediul fonetic în care apare. Pentru procesul demutizării, activitatea de predare-învățare a combinațiilor de sunete din cadrul limbii este tot atât de importantă ca și predarea fiecărui sunet în parte.

În articularea sunetelor izolate se disting trei momente.

1. Tensiunea, momentul în care organele aparatului fonator iau poziția necesară articulării sunetului respectiv.

2. Ținuta, momentul în care organele de articulare își păstrează poziția adoptată și are loc emisiunea.

3. Destinderea, momentul în care organele vorbirii părăsesc poziția de articulare și intră în repaus.

În vorbirea legată, în coarticulație poate lipsi fie momentul inițial, fie cel final. Sunetele inițiale din cuvânt au, în general, o situație mai bună decât cele finale, fiind pronunțate mai puternic.

De exemplu m și n final (ham, han) își pierd explozia când sunt situate pe ultimul loc. Pentru ridicarea gradului de inteligibilitate a pronunției, ținându-se seama de fenomenul coarticulației, structurile fonetice ale limbii se vor exercita în materiale verbale cu sens, din diferite discipline școlare.

### **Metoda Rochester**

Această metodă îmbină folosirea simultană a limbajului verbal și a metodei dactilologice.

Quingley a constatat, printr-o cercetare comparativă, că preșcolarii instruiți prin această metoda obțin rezultate mai bune la probele de labiolectură, de citire și limbaj scris decât cei instruiți numai prin metoda orală a demutizării.

### **Sistemul Signed English**

Conceput de H. Bernstein și colab., folosește limbajul gestual structurat pe caracteristicile esențiale ale limbii, pe care copilul surd îl

învață, reușind apoi, pe baza lui, să învețe mai facil să citească, să scrie și să vorbească în limba respectivă.

O serie de specialiști (Furth, H.Goldenberg) au deplasat accentul de pe rolul vorbirii pe rolul limbajului scris (mai ales în cazul preșcolarului începător), considerat, că și acesta, tot un limbaj natural, care poate fi învățat după metoda învățării limbilor străine (numai prin forma scrisă).

### **Elementele prozodice ale vorbirii**

Elementele prozodice ale vorbirii ajută la precizarea conținutului, la stabilirea de raporturi logice între cuvinte, sintagme și propoziții și redau o stare sufletească.

A. **Accentul** este întărirea vocii pe o silabă dintr-un cuvânt. Pentru însușirea tehnicii accentuării silabelor din cuvinte se procedează ca și la predarea sunetelor. Astfel copilul surd, prin palpare laringeală, poate simți diferite stări de încordare și pronunție a silabelor. Notarea scrisă a accentului se introduce treptat după ce s-au însușit bine sunetele. De fapt accentul se învață odată cu predarea și învățarea cuvintelor și expresiilor noi.

B. Prin **ritmul** vorbirii se înțelege viteza de emiterie a cuvintelor pe o unitate de timp. Ca și accentul, ritmul este legat de tempoul de vorbire și împreună exprimă durata emisiei vocale. În vorbirea obișnuită se rostesc 1-3 cuvinte pe secundă. Vorbirea persoanelor cu surditate se caracterizează în general printr-un ritm încetinit, datorat, în special, dificultăților în pronunție. Activitatea ortofonică pe bază de grupuri ritmice pregătește trecerea de la faza ritmului încetinit la o fază mai accelerată.

C. **Intonația** poate fi definită ca o emanație muzicală de tonuri și accente ce variază în raport cu ideile și sentimentele vorbitorului. Intonația îndeplinește trei funcții principale:

1) fragmentează emisia verbală în fraze, propoziții, sintagme, fiecare având o unitate de sens și o unitate sintactică. În structura acestor fragmente tot intonația este cea care unește propozițiile;

2) deosebește sensul comunicativ al propoziției (imperativă, interogativă, exclamativă);

3) exercită funcție predicativă. Datorită acestei funcții, un cuvânt izolat sau un grup de cuvinte, conținând sau nu predicatul gramatical, primește valoarea unei unități gramaticale exprimând o idee.

### **Dezvoltarea auzului emoțional**

Perceperea informațiilor emoționale a unei personae, după voce, în condiții normale este posibilă datorită auzului emoțional. Ascultătorul contribuie la perceperea adecvată a vorbirii, dezvoltă un răspuns corect la o informație emoțională, înțelege corect intențiile, gândurile și părerile vorbitorului, ceea ce poate contrazice manifestările sale verbale.

Cercetătorii V. Morozov, Manerov, A. Pașina, Serebriakova, Levis Chris, Mayer, Lowenbraun arată că percepția adecvată a stării emoționale a vocii vorbitorului este un component important al interacțiunii umane cu lumea din jur.

Prin dezvoltarea percepției și comprehensiunii vorbirii interlocutorului, prin identificarea stării emoționale a vocii se indică faptul că cercetarea experimentală a auzului emoțional prezintă un interes deosebit atât în teorie, cât și în practică.

### **Speech tracking**

Este o modalitate de stimulare a abilității auditive fără interferențe semantice. Această metodă presupune prezentarea de către profesor (vorbitor) a unui text pregătit în prealabil, frază cu frază, într-o perioadă de timp prestabilită și repetarea de către copil (receptor) a ceea ce a auzit. Dacă răspunsul copilului este incorect, profesorul va aplica una dintre strategiile de corectare: repetarea cuvintelor, parafrizarea, utilizarea unor cuvinte cheie.

**Speech tracking-ul** este o metodă de antrenament eficientă care permite exersarea recepționării vorbirii contribuind la îmbunătățirea percepției auditive, precum și a exprimării verbale a copiilor.

Materialul utilizat poate fi prezentat auditiv sau audio-vizual în funcție de abilitățile copilului de receptare a mesajului verbal. [3]

### **Dezvoltarea elementelor suprasegmentale ale vorbirii**

Elementele suprasegmentale ale vorbirii, cum ar fi intonația, intensitatea, frecvența, durata, pauza, ritmul, accentul, sunt esențiale în procesul comunicării. Acestea joacă un rol important în procesul înțelegerii vorbirii, întrucât oferă ascultătorului informații despre intențiile de comunicare ale celui care vorbește, cum ar fi diferențierea dintre un enunț afirmativ și unul interogativ sau imperativ, diferențierea dintre două părți de vorbire, cum ar fi „casă” și „...ca să ...”. [4]

Dezvoltarea interesului pentru accent și folosirea corectă a acestuia se poate realiza cu ajutorul poeziilor, a jocurilor de cuvinte.

### **Tipuri de activități pentru dezvoltarea comunicării**

Conn și Richardson consideră că în mediul preșcolar se desfășoară trei tipuri de activități pentru dezvoltarea comunicării: [4]

- activități asociate, în care nu există o structurare definitivă a diverselor componente ale activității de învățare;
- activități secvențiale, ce implică o suită definită de acțiuni;
- activități ierarhizate, în care diversele componente ale activității de învățare sunt organizate.

Cadrul didactic trebuie să utilizeze pe cât posibil o comunicare individualizată față de elevi, în care să fie evitate enunțurile imperative, sub forma de ordine și dialogul axat numai pe întrebări și răspunsuri.

Interesul crescând pentru metodele combinate și pentru cele cu suport vizual a făcut ca aceste sisteme de comunicare să fie implementate treptat în sistemul educațional național. Vechea controversă – dezbaterea pe tema oral-manual nu mai este considerată relevantă. Diferite tipuri de metode de semnalizare vizuală sunt calificate drept suplimentare care nu substituie abordările metodologice

consacrate metodelor orale. Majoritatea specialiștilor au în atenția lor problema dublării fluxului informațional receptat și sporirea calității lui. Utilizarea tuturor metodelor orale-auriculare-manuale.

Concluzii: Prin acest studiu am încercat să scot în evidență importanța abordării holistice, interdisciplinare, un tip de abordare cu o nuanță practic-aplicativă mult mai evidentă decât cea unidirecționată. S-a încercat și surprinderea câtorva elemente legate de tehnici alternative de demutizare, urmărind firul modelării și integrării conceptuale prin prisma mai multor arii de investigație și cercetare, subliniind nevoia imperioasă de mutare a accentului de pe o abordare reducionistasă, o abordare care, de alt fel, și-a dovedit limitele în nenumărate rînduri, pe o abordare integratoare. Metodele descrise pot fi experimentate, adaptate și combinate, pentru a atinge conceptul de învățare eficientă la copiii cu deficiențe de auz. Potrivit acestei perspective, problematica demutizării poate fi abordată, cu succes, prin prisma conceptului de competență de comunicare chiar și în sfera reabilitării.

### **Bibliografie**

1. Bodorin, C., *Surdopsihologia*, Ed. Valinex, Chișinău, 2010.
2. Caraman, Măescu L., *Metodologia procesului demutizării*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 2003.
3. Damaschin, D., *Mijloace tehnice moderne de compensare a deficiențelor senzoriale*, Analele Universității București, 1995.
4. Popa, M., *Deficienta de auz – repere teoretice și metodologice*, Editura „Dimitrie Cantemir”, Tg. Mureș, 2002.
5. Popovici, D. V. (coord.), Cozma, Ad., Tutu, Al. și al., *Strategii de comunicare augmentativă și alternativă pentru elevii non-verbali*, Ed. Un. București, 2015.
6. Stănică, I., Popa, M., *Elemente de psihopedagogia deficienților de auz*, Institutul Național pentru Recuperare și Educație Specială a Persoanelor Handicapate, Ed. Universul, București, 1994.
7. Выготский Л.С. *Собр. соч.* - т. 5 - М. 1983 г.

## ÎMBUNĂȚIREA PROTECȚIEI ȘI BUNĂSTĂRII COPILULUI ÎN REPUBLICA MOLDOVA

*Maria VÎRLAN, dr., conf. univ.*

*Olesea FRUNZE, dr., lector*

### *Summary*

*Child welfare is a multi-dimensional concept concerning both objective and subjective aspects of their life, including, but not limited, to social functioning, physical, emotional, spiritual, adaptive status of the child and, when indicated, of the family. Child wellbeing is sensible to changes that occur in child's development process and influenced by environmental and socio-cultural conditions, so that measuring indicators must take into consideration particularly the positive dimension of these issues, meaning the extent the child reaches its full potential.*

În gama cercetărilor prezentate de E. Zamfir, C. Zamfir, M. Preda, I. Mihailescu, B. Voicu, L. Bălănescu se găsesc analize profunde a factorilor de risc care au impact nefast asupra familiilor contemporane. Orice politică socială care vine în susținerea familiilor și a copilului trebuie să pornească și să țină cont de dificultățile și nevoile existente în cadrul acesteia.

Cătălin Zamfir, Elena Zamfir (1995) definește politica socială drept o intervenție a statului în configurația proceselor sociale caracteristice unei anumite colectivități, în scopul modificării lor într-o direcție considerată de către actorii politici a fi dezirabilă. Se încearcă astfel, prin mecanisme proprii de distribuire și redistribuire a resurselor existente în comunitate la un moment dat, realizarea unei bunăstări colective. [7, p. 35].

**Politicile sociale** sunt acele activități/acțiuni desfășurate de către/prin intermediul statului care au ca scop promovarea/influențarea bunăstării individului, familiei sau comunității într-o societate și la sistemul de promovare a acestora.



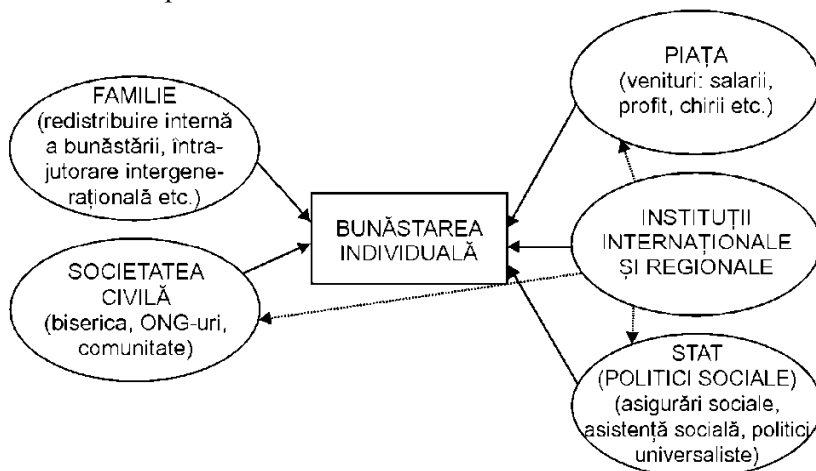
Politicile sociale au ca scop modificarea caracteristicilor vieții sociale a comunității într-un sens considerat dezirabil. Elementul central este bunăstarea familiei și a copilului.

Nicholas Barr (1993) arată că pe lângă *stat*, bunăstarea familiei are și alte surse:

- *piața* care furnizează *bunăstare ocupațională* prin intermediul *veniturilor primare*;
- *acumulările individuale* (economii, asigurări individuale private) care furnizează de asemenea bunăstare;
- *organizațiile voluntare* care produc așa-numita *bunăstarea voluntară*. [1, p. 45].

Marian Preda (2002) menționează și influența tot mai mare pe care o au în ultima vreme organizațiile internaționale (regionale sau mondiale) asupra bunăstării indivizilor (mai ales a celor în situații de risc foarte ridicat datorită războaielor, calamităților naturale, imigrării, dar nu numai). [4, p. 25].

Putem reprezenta sursele bunăstării individuale astfel:



Sursa: Preda, 2002

Literatura de specialitate identifică două mari probleme care există la ora actuală în domeniul bunăstării copiilor, prima fiind văzută ca o consecință a celei de-a doua: „lipsa la nivel internațional a unei baze cu date cu informații care să fie comparabile și lipsa importanței, din perspectiva politicului, acordată punctelor de vedere și opiniilor copiilor” . [5, p. 15].

Politicile familiei elaborate la noi în țară vizează următoarele **scopuri:**

- ✓ asigurarea forței de muncă;
- ✓ creșterea calității vieții familiale;
- ✓ asigurarea imortalității societății;
- ✓ socializarea copiilor;
- ✓ asigurarea egalității sexelor.

Aceste scopuri pot fi definite și dintr-o altă perspectivă: controlul situațiilor care apar; prevenirea unor consecințe indezirabile la nivelul familiei; remedierea unor probleme existente; dezvoltarea capacității familiei de a-și soluționa singură problemele.

Aplicarea unor politici sociale în domeniul familiei și mai ales al politicilor cu privire la bunăstarea copilului se confruntă în multe țări cu o serie de dificultăți și obstacole, iar Republica Moldova nu reprezintă o excepție în acest sens.

Îmbunătățirea protecției sociale a copilului trebuie să pornească de la perspectivele copiilor și de la procesul de participare a acestora în cadrul societății, de la valorificarea competențelor, precum și de la înțelegerea adecvată a copilăriei ca un produs al istoriei, al societății și al culturii. La ora actuală pe plan internațional există o puternică determinare din partea diferitelor instituții și organizații de a dezvolta indicatori care să măsoare tendințele și schimbările în ceea ce privește bunăstarea copiilor, luând în considerare varietatea de caracteristici și factorii specifici pe care aceasta o implică.

Cercetătorii au subliniat potențialul ridicat al acestor indicatori de a îmbunătăți politicile și programele care îi privesc pe copii și

famiile acestora și de a le furniza factorilor de decizie cunoștințele necesare în domeniile în care e necesar să fie îmbunătățită calitatea vieții copiilor. [2, p. 101].

Bunăstarea copiilor va avea nevoie de timp pentru a deveni o preocupare prioritară la nivelul fiecărei comunități naționale și internaționale. [3, p. 41].

În ceea ce privește Republica Moldova, au fost puse în discuție problemele ce apar în procesul derulării politicilor sociale din țara noastră și care au condus la existența unui număr restrâns de studii în ceea ce privește calitatea vieții și bunăstarea copiilor și mai ales a bunăstării subiective a acestora.

Un lucru rămîne, spre regret, cert că familia cu risc social, singură nu este aptă și nu are suficiente resurse să-și susțină propriul copil. Aceasta actualizează necesitatea integrării acestor familii în sistemul beneficiarilor sociali.

În prezent se tinde spre o dezvoltare a politicilor sociale fundamentate pe următoarele principii:

- ”susținerea copilului prin intermediul familiei”;
  - ”oferirea bunăstării copilului prin oferirea bunăstării familiei”.
- [5, p. 169].

Aceste principii ar trebuie să fie în vizorul permanent al politicilor sociale statale din Republica Moldova. Familia trebuie să devină independentă și să dispună de potențial puternic pentru formarea personalității copilului, iar statul trebuie să contribuie și să mențină acest potențial prin instituții, (strategii, programe, proiecte, acțiuni, legislație), mijloace și resurse existente a sistemului de protecție socială actuală.

### **Bibliografie**

1. Barr, Nicholas, The economics of the Welfare State, Stanford University Press, Standford, 1993.

2. Encyclopedia of Social Work, 20 TH Edition, Oxford, University Press, 2011.
3. Liebfried, S., Towards a European Welfare State in S. Ferge și J. W. Kohlberg (coord.), Social policy in a Changing Europe, Co: Wesview Press, Boulder, 1992.
4. Preda, Marian, Politica socială românească între sărăcie și globalizare, Editura Polirom, Iași, 2002.
5. Karen K. Kirst-Ashman, Social Work & Social Welfare. – Critical Thinking Perspectives, 2013.
6. Zamfir, E., Preda, M. (coord.), Diagnoza problemelor sociale comunitare. Studii de caz, Editura Expert, București, 2000.
7. Zamfir, E., Zamfir, C. (coord.), Politici sociale. România în context European, București, 1995.

## **UNELE PROBLEME CU PRIVIRE LA ATITUDINE ȘI DISCRIMINARE ȘCOLARĂ**

*Ecaterina ZUBENSCHI, dr., conf. univ.*

### **Summary**

*Our social life's quality depends on the human factor, which is formed within the educational system. These values of attitude towards professoral responsibilities of work, show levels of competence and professional mastery expressed by willingness to work, spirituality and the capability to love and gift to your kids.*

*Any irresponsible attitude shown towards the professoral specialists, work, shows as a lack of morality, a discriminatory attitude towards newer generations, and their right to live a decent life.*

*Most ethnic studies on discriminated groups were based on racial, religious, gender, immigrants, forgetting the discrimination of kids who are facing a social risk, or those who require special education. There is very few information on the discriminatory impact of professoral workers on kids and their social and intellectual performance.*

*Quite often, political reforms on education simply follow some political interests, which in reality, forget about the newer generation, and their future in society.*

Directorul Agenției Naționale pentru Curriculum și Evaluare, Anatol Topală, spune că numărul de elevi din Republica Moldova este în continuă descreștere. În anul de studii 2016-2017, doar 294 de licee, din cele 375 existente, au avut suficienți tineri pentru a forma doar câte o clasă a X-a [6].

Părinții stabiliți peste hotare își iau cu ei odraslele în Federația Rusă, Ucraina, SUA, Canada, Germania. Cei mai mulți elevi plecați din Moldova au vârsta cuprinsă între 15 și 19 ani. Părinții care își iau copiii cu ei să învețe într-o școală europeană motivează că acolo e mai puțină birocrație și corupție. „Înscrierea la școală se face online, iar copilul nu trece niciun fel de testare. Sunt create toate condițiile pentru ca copiii imigranți să se integreze ușor în școli: fiecare elev are un profesor suplinitor și un program creat special pentru el, bazat pe cunoștințele fiecăruia. Fiecare școală are propria bază de date, unde fiecare părinte poate urmări succesele propriului copil” [10]

Cercetările sociologice arată că 43% din părinți cred că învățământul din Republica Moldova este mai slab decât cel din țările Uniunii Europene, 40% – decât cel din România și 32% – decât cel din Rusia. 55% dintre părinți vor să-și trimită copiii la studii peste hotare și să se stabilească acolo [7].

Studiul realizat de IMAS denotă că sistemul educațional din Republica Moldova este absolut irelevant, complicat, plictisitor, corupt și nu are nici o legătură cu cerințele de pe piață. Dacă în anul 2007 ponderea persoanelor a căror ocupație corespundea cu domeniul de pregătire și era de 80%, în anul 2014 era de doar 52%. Crica 40% din șomeri sunt persoane cu studii gimnaziale, medii generale sau liceale, fără calificări profesionale. Nici persoanele cu studii superioare nu își pot găsi un loc de muncă.

60% dintre studenți cred că studiile universitare sunt puțin importante, examenele sunt plătite, diplomele de studii nu au nicio valoare. 45% dintre studenți sunt dispuși să-și cumpere diploma de licență.

Conform rezultatelor publicate de PISA (Programul Organizației pentru Cooperare Economică și Dezvoltate pentru evaluarea internațională a elevilor), în anul 2010 circa 57% din elevii moldoveni nu erau competenți la citire, 61% din aceștia nu posedau noțiuni elementare de matematică, 47% nu cunoșteau noțiunile științifice. În ansamblu, concluziile evaluărilor internaționale erau în contradicție cu cele naționale, conform cărora situația din Republica Moldova era foarte bună, rata de promovare a examenelor naționale fiind de 90-100%. [7].

Biroul Național de Statistică (BNS) anunță că în Republica Moldova funcționează 1.461 de grădinițe, 1.323 de școli și 31 de universități. Numărul școlilor s-a redus pe parcursul unui deceniu cu 15%. Cu peste 42% mai puțini elevi în sate. Numai 60% din tineri aleg să facă școală. Numai 88% dintre elevii care învață, cu vârsta de 7-15 ani, absolvesc școala gimnazială. Acum 10 ani, circa 93% din copii frecventau școlile pentru a absolvi nouă clase, 25 de ani în urmă – 100%! Numărul elevilor din gimnaziile s-a redus cu peste 35% față de anul 2005, fiind de 334.500 de persoane. În sate, numărul celor care fac studii gimnaziale este cu peste 42% mai mic, iar în orașe – cu peste 25% față de acum 10 ani. După absolvirea gimnaziilor, circa 39% din elevi continuă să-și facă studiile în licee. Doar 26,4% dintre absolvenții liceelor aleg să facă o facultate, numărul studenților fiind mai mic cu peste 35% față de acum un deceniu, iar cea mai drastică scădere fiind înregistrată în ultimii doi ani.

Moldova a devenit codașă în topul țărilor după numărul dornicilor de carte. Indicatorul care arată numărul elevilor din clasele 5-9, raportat la numărul total al elevilor cu vârsta de 11-15 ani, este în Republica Moldova de 87%, fiind cel mai mic printre cele câteva zeci de state analizate. Astfel, acest indicator este de 98,7% în Rusia, 94,5% în România, 102,3% în Ucraina, 180,4% în Belgia, 139% în Irlanda. În ceea ce ține de numărul elevilor din liceele din Moldova, raportat la

numărul total al tinerilor cu vârsta de 16-18 ani, procentajul este de 87,9%, plasându-se pe ultimul loc în clasament [5].

Cauzele situației date sunt multiple, de ordin: politic, economic, social, cultural. O importanță deosebită o au factorii atitudinali ai persoanelor responsabile de educația tinerii generații. Politicul, economicul, socialul reprezintă un rezultat a valorilor morale dobândite, de către persoanele cu funcții de decizie, exteriorizate prin exersarea anumitor responsabilități, acțiuni, comportamente atitudinale față de sine, muncă și societate.

Gordon. W. Allport și George Katona au arătat că comportamentele indivizilor sunt influențate pozitiv sau negativ, în dependență de acțiunile atitudinale a celor cu care interelaționează. Cu cât statutul social și puterea de decizie este mai mare a indivizilor ce-și manifestă comportamentele atitudinale, cu atât mai mare va fi impactul acțiunilor atitudinale asupra celor conduși [1, p. 172-311].

Cuplul atitudini-valori ține de nucleul persoanei. „Atitudinile un sunt altceva decât relații, iar relațiile interiorizate apar ca atitudini” [9, p. 239- 295].

Atitudinea cadrelor didactice are un rol deosebit în succesul și insuccesul școlar, influențând climatul psihosocial și educațional, relațiile interpersonale dintre profesor-elev, dintre elev-elev. Atitudinea dimensionează și structurează categorii diferențiate de indivizi în cadrul culturii școlare, atât sub raport normativ cât și axiologic, a componentelor subiecte în general, cât și prin tipurile specifice de culturi la nivelul managerial al cadrelor didactice la nivelul elevilor. Această variabilă psihologică și psihosocială este mai puțin analizată în literatura de specialitate. Cu impact evident sunt atitudinile duale și antitetice: pozitive și negative; progresive și regresive; favorabile și defavorabile; tolerante și intolerante; constructive și distructive; de acceptare și de respingere etc. [2, p. 225-271].

Astăzi tot mai mult își pune amprenta asupra atitudinilor și comportamentului școlar însăși sistemul de învățământ, politica școlară,

atitudinea cadrului didactic față de elev, fenomenul abandonului școlar și cel al analfabetismului fiind relevante și probatorii din acest punct de vedere [3, p.218].

Chestionarea tinerilor din instituțiile de învățământ din mun. Chișinău, pe care am întreprins-o în anul de studii 2016-2017, denotă că sistemul de educație este puțin atrăgător pentru tinerii din Moldova.

<b>Tabelul 1. Rezultatele opiniei obținute pe un lot de 200 tineri din instituțiile de învățământ din m. Chișinău:</b>			
<b>Întrebări:</b>	<b>gimnazii - 75 persoane</b>	<b>licee - 75 persoane</b>	<b>universități - 50 persoane</b>
1. Cât de importante sunt studiile pentru Dvs?: a. foarte importante; b. importante; c. puțin importante; d. n-s importante; e. nu știu.	a. – 31 (41,3)%; b. - 21 (28)%; c. – 11 (14,7)%; d. - 7 (9,3)%; e. - 5 (6,7)%.	a. - 27 (36)%; b. - 19 (25,3)%; c. - 24 (32)%; d. - 5 (6,7)%; e. - 0.	a. - 20 (40)%; b. - 14 (28)%; c. - 13 (26)%; d. - 3 (6)%; e. - 0.
2. Unde ați dori să vă faceți studiile? a. în m. Chișinău; b. în oricare țară din UE; c. în SUA; d. în Rusia; e. indiferent unde, numai în Moldova; f. nu știu.	a. - 47 (62,7)%; b. - 9 (12)%; c. - 7 (9,3)%; d. - 3 (4)%; e. - 5 (6,7)%. f. - 4 (5,3)%;	a. - 24 (32)%; b. - 27 (36)%; c. - 13 (17,3)%; d. - 4 (5,3)%; e. - 5 (6,7)%. f. - 2 (2,7)%;	a. - 10 (20)%; b. - 16 (32)%; c. - 14 (28)%; d. - 4 (8)%; e. - 6 (12)%. f. - 0
3. La care disciplină ai cele mai bune rezultate? a. nu întâmpin greutăți. Întâmpin greutăți la: b.la matematică; c. limba română; d. limbi moderne; e. la științele exacte; f. la unele discipline; g. la majoritatea disciplinelor; h. la toate disciplinele.	a. - 5 (6,7)%; b. - 29 (38,6)%; c. - 12 (16)%; d. - 17 (22,7)%; e. - 0 f. - 0 g. - 7 (9,3)% h. - 5 (6,7)%	a. - 6 (8)%; b. - 0 c. - 14 (18,7)%; d. - 6 (8)%; e. - 34 (45,3)%. f. - 0 g. - 11(14,7)% h. - 4 (5,3)%	a. - 36 (72)%; b. - 0 c. - 0 d. - 0 e. - 0 f. - 14 (28)%; g. - 0 h. - 0
4. Cu ce probleme vă confrunțați în procesul învățării? a. n-am probleme; b. nu înțeleg materialul predat; c. alte probleme, care? d. îmi este greu să spun;	a. - 44 (58,7)%; b. - 18 (24)% c. - 0 d. - 13 (17,3)%	a. - 37 (49,3)%; b. - 27 (36)% c. - 0 d. - 11 (14,7)%	a. - 32 (64)%; b. - 9 (18)% c. - 7 (14)% d. - 2 (4)%
5. V-ați simțit vreodată nedreptățit de către persoanele adulte, în instituția în care învățați?: a. niciodată; b. nu-mi amintesc; c. rareori; d. adeseori; e. frecvent.	a. – 19 (25,3)%; b. - 0 c. – 16 (21,3)%; d. - 18 (24)%; e. – 22 (29,4)%.	a. - 25 (33,3)%; b. - 0 c. - 22 (29,4)%; d. - 28 (37,3)%; e. - 0).	a. - 23 (46)%; b. - 0 c. - 20 (40)%; d. - 7 (14)%; e. - 0
6. Cum vă ajută părinții să obțineți rezultate bune la studii?	a. - 29 (38,7)%; b. - 11 (14,7)%	a. - 24 (32)%; b. - 3 (4)%	a. - 37 (74)%; b. - 0



a. îmi pregătesc singur lecțiile; b. pregătim lecțiile împreună; c. îmi plătesc repetitorii; d. mă ajută în alt mod.	c. - 26 (34,6)% d. - 9 (12)%	c. - 38 (50,7)% d. - 10 (13,3)%	c. - 0 d. - 13 (26)%
7. Ce veți face după absolvirea instituției de învățământ? 7.1 Voi continua studiile: 7. 1.a. în Republica Moldova; 7. 1.b. în România; 7. 1.c. într-o țară din UE; 7. 1.d. în SUA 7. 1.e. în Rusia 7.2. voi abandona studiile; 7.3. mă voi angaja la lucru în R.M. 7.4. voi pleca din R.M.	7.1.a. - 37 (49,4)%; 7.1.b. - 7 (9,3)%; 7.1.c. - 3 (4)%; 7.1.d. - 1 (1,3)%; 7.1.e. - 3 (4)%; 7.2. - 4 (5,3)%; 7.3. - 14 (18,7)%; 7.4. - 6 (8)%;	7.1.a. - 28 (37,3)%; 7.1.b. - 12 (16)%; 7.1.c. - 8 (10,7)%; 7.1.d. - 2 (2,7)%; 7.1.e. - 3 (4)%; 7.2. - 0 7.3. - 4 (5,3)%; 7.4. - 18 (24)%;	7.1.a. - 9 (18)%; 7.1.b. - 15 (30)%; 7.1.c. - 3 (6)%; 7.1.d. - 2 (4)%; 7.1.e. - 0 7.2. - 0 7.3. - 2 (4)%; 7.4. - 19 (38)%;

Din rezultatele înserate în tabelul 1, putem concluziona următoarele:

- obținerea studiilor sunt importante pentru tineri;

- cu cât tinerii se maturizează, cu atât mai mult își doresc să facă studii în afara Republicii Moldova – numai 81(40,5%) din 200 de tineri chestionați ar rămâne să-și continue studiile în țară, 119 (59,5%) ar prefera să învețe în afara țării. O risipă întreagă de resurse umane! 11 (7,3%) din 150 de tineri nu întâmpină greutăți la însușirea materialului predat de către învățător? 112 (74,7%) din 150 de tineri întâmpină greutăți la însușirea disciplinelor exacte și umanistice, 27 (18%) de tineri din 150 întâmpină greutăți la majoritatea și la toate disciplinele școlare! 45 (30%) din 150 de tineri nu înțeleg materialul predat de către învățător; 133 (66,5%) din 200 de tineri s-au simțit nedreptățiți, de către persoanele adulte, în instituția în care învața, suferind de atitudini discriminatorii! 64 (42,7%) din 150 de tineri sunt nevoiți să facă ore suplimentare cu repetitori plătiți de către părinții lor, pentru a însuși programa școlară predată de către cadrele didactice! 32 (16%) din 200 de tineri își mențin rezultatele academice prin diferite mijloace de remunerări. 74 (37%) din 200 de tineri vor rămâne în țară după absolvirea studiilor, restul, 126 (63%) – voiesc să plece în afara țării!

Rezultatele obținute denotă ineficiența managerială a sistemului educațional din Republica Moldova, atitudinile iresponsabile față de activitatea didactică a cadrelor didactice!

Orice atitudine negativă, lipsită de moralitate, față de cineva, constituie o discriminare. În conformitate cu definiția Națiunilor Unite, „atitudinile comportamentale discriminatorii pot lua multe forme, dar toate implică o anumită formă de excludere sau respingere sau de tratament inegal”[10].

Discriminarea este o acțiune care presupune un tratament diferit, nedrept față de persoane, din cauza apartenenței lor la un anumit grup social.

<b>Forme de atitudini discriminatorii față de elevi</b>	
→	<b>Directă</b> - o persoană tratată mai puțin în favorabil decât o altă persoană, aflată în condiții/situații similare, criteriul de discriminare fiind legal. Orice adresare, afirmative, apreciere negativă, etichetare, vizibilă.
→	<b>Indirectă</b> – acțiuni aparent neutre, ascunse la o primă vedere, care dezavantajează degradant și inegal anumite persoane, față de altele, aflate în situații egale, în baza unor
→	<b>Multiplă</b> - o persoană sau un grup de persoane tratați diferentiat, în situație egală, pe baza a două sau a mai multor criterii de discriminare, cumulativ. Elevul cu CES este discriminat pe criteriul de handicap și social – fiind din familie săracă.
→	<b>Positivă</b> – în sfera de măsuri menite să favorizeze grupuri sociale discriminate în trecut, pentru a corecta neîntreprinderea și să faciliteze integrarea acestora în societate. Adeseori, cei care sunt favorizați și nu se pot integra, în ciuda tuturor măsurilor. Ceea ce favorizează aceste minorități uneori nu face altceva decât să discrimineze majoritatea (Incluziunea copiilor cu deficiențe mintale severe în școlile generale).
→	<b>Hărțuirea</b> – orice comportament intimidant, ostil, degradant și ofensiv, pe criteriu de religie, rasă, naționalitate, etnie, limbă, categorie socială, convingeri, gen, orientare sexuală, apartenență la o categorie defavorizată, vârsta, handicap, statut de refugiat și orice alt criteriu.
→	<b>Victimizarea</b> – orice tratament advers, ca reacție la o plângere sau acțiune în instanță sau la instituții competente, privind încălcarea principiului tratamentului egal și al nediscriminării.
→	<b>Dispoziția/ordinul de a discrimina</b> , este o formă de discriminare, printr-un ordin primit de o persoană sau un grup de persoane de la o altă persoană sau grup de persoane pentru a discrimina.

**Discriminarea directă** – survine când o persoană beneficiază de un tratament mai puțin favorabil decât o altă persoană care a fost, este sau ar putea fi într-o situație comparabilă, pe baza oricărui criteriu de discriminare prevăzut de legislația în vigoare. De exemplu, legislația educațională prevede incluziunea copiilor cu CES în sistemul general de învățământ. Acest fapt poate fi discriminatoriu în cazul, în care în sistemul general de învățământ nu sunt create condițiile necesare învățare, nu se ține cont de gradul deficienței copilului, de posibilitățile lui de învățare, profesionalizare, integrare în societate.

**Discriminarea indirectă** - nu este evidentă la prima vedere, ca în cazul discriminării directe. Deși anumite practici, reguli, politici sau proceduri ale unei organizații sunt aparent corecte și neutre, ele pot ascunde tratamente diferite și nedrepte pentru anumite persoane, pături sociale, lezându-le drepturile, pe baza criteriilor prevăzute de legislația în vigoare (drepturile persoanelor vârstnice la muncă, pensie decentă etc.) [9]. Discriminarea indirectă constituie orice comportament activ sau pasiv care, prin efectele pe care le generează, favorizează sau defavorizează nejustificat, supune unui tratament injust sau degradant o persoană, un grup de persoane sau o comunitate față de altele care se află în situații egale.

Un elev nu trebuie neapărat să fie lezat pentru a fi discriminat. El sau ea trebuie doar să fie tratați mai rău decât alții pentru anumite motive arbitrare, pentru a fi discriminați. Ca exemplu, dacă un cadru didactic decide să accepte în clasă un elev cu CES, dar îi acordă mai puțină atenție, decât acesta are nevoie, pentru a înțelege și însuși materialul predat, acest învățător va acționa în mod discriminatoriu, chiar dacă l-a acceptat să-l învețe pe acest elev [2, p. 213-223][3, p. 149]. Discriminarea împotriva persoanelor cu handicap în favoarea persoanelor care nu sunt se numește ableism sau disablism.

Cei mai discriminați sunt elevii aflați în situație de risc social și elevii cu CES.

Intensitatea și polaritatea atitudinii cadrului didactic constituie valoarea acțiunilor comportamentale, patriotismul și sârguința muncii conștiente, potențialul capacității de autodăruire profesională, întru realizarea performanțelor de excepție. Atitudinea față de muncă se exprimă prin sentimente de corectitudine, răspundere, disciplină și ordine în activitatea desfășurată, pentru obținerea rezultatelor și performanțelor scontate. Învățătorul are rolul hotărâtor în determinarea reușitei școlare a elevului, prin implicarea totală și prin influența pe care o are asupra elevului, de a-l motiva, stimula pozitiv și ambiționa, pentru obținerea celor mai bune rezultate școlare. Profesorul va urmări integrarea cognitivă, afectivă, motivațională și volitivă a elevului.

**Concluzie:** Școala oferă modalități nebanuite și inepuizabile pentru copii și adolescenți de a depăși sau de a căpăta complexe de inferioritate, frustrări, de a se depăși pe sine și ceilalți, de a se compara cu idolii lor. Competența profesională, măiestria pedagogică exprimată și atitudinea afectiv-positivă a cadrului didactic față de elevi dezvoltă personalități integre, creative, celebre.

### Bibliografie

1. Allport, G., Structura și dezvoltarea personalității, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1991.
2. Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.), Psihologie școlară, Ed. Polirom, Iași, 1998.
3. Jude, Ioan, Climatul educațional și cultura organizațională școlară, Editura Ominia, Brașov, 2001, <https://ru.scribd.com/doc/269055378/Climatul-Educațional-Ioan-Jude>.
4. Kovalev, A. G., Measiscev, V. N., Particularitățile psihice ale omului, Vol. 1 „Characterul”, 1958 și vol 2 „Aptitudinile”, 1963, Ed. Didactică și pedagogică, București.
5. Nica, Virginia, Educația din Moldova versus cea din alte state: școlile și universitățile rămân fără elevi și studenți. //Revista

moldNova, Social, 4 august 2016, <http://moldnova.eu/ro/educatia-din-moldova-versus-cea-din-alte-state-scolile-si-universitatile-raman-fara-elevi-si-studenti-4409.html>

6. Republica Moldova rămâne fără elevi – deși crește rata de promovare a bacalaureatului.// Revista moldNova, Social, 21 octombrie 2016, <http://moldnova.eu/ro/republica-moldova-ramane-fara-elevi-desi-creste-rata-de-promovare-a-bacalaureatului-8109.html>

7. Stimpovschii, Doina, Educația din Republica Moldova este pe brânci. Elevii nu pot citi, diplomele se cumpără, iar profesorii sunt corupți.//Revista moldNova, Social, 13 iulie, 2016. <http://moldnova.eu/ro/educatia-din-republica-moldova-este-pe-branci-elevii-nu-pot-citi-diplomele-se-cumpara-iar-profesorii-sunt-corupti-3442.html>

8. Stimpovschii, Doina, Cât de valoroase sunt diplomele de studii obținute în Moldova. Revista moldNova, Social, 23 februarie, 2017. <http://moldnova.eu/ro/cat-de-valorose-sunt-diplomele-de-studii-obtinate-moldova-13286.html>

9. Vecsei, C., Oacheșu, I., Atitudine și conduită.//în „Cercetări de Științe sociale”, vol. III, Academia de Științe Sociale și Politice, Centrul de Științe Sociale Tg. Mureș, 1987. <https://ru.scribd.com/doc/269055378/Climatul-Educational-Ioan-Jude>

10. Ziarul de gardă, Nr. 535 din 17 septembrie 2015, <http://www.zdg.md/editia-print/social/elevi-intr-o-tara-strain>.

## **STATUTUL PROCESUAL AL AUTORITĂȚILOR TUTELARE ÎN CAUZELE CU MINORII ȘI NATURA JURIDICĂ A AVIZULUI PREZENTAT ÎN INSTANȚĂ**

*Tatiana FOCȘA, lector universitar,  
Victoria PLĂMĂDEALĂ, lector superior*

### *Summary*

*In Republic of Moldova, protection of child at risk and children deprived of parental care is a national priority. Among the provided rights of the child are entitled to care and education of children in the family, which is part of the right to privacy, to the same extent as an essential element of personal freedom and human dignity. The state, through public authorities to protect children's rights contribute to*

*ensuring that the principle interest of the child in family cases examined in court decisions which concern children.*

Conflictele privind delegarea responsabilităților de protecție a drepturilor copilului generează probleme psiho-socio-juridice, ce afectează bunăstarea copilului. Din analiza situației care s-a creat la moment, referitoare la drepturile copilului și activitatea instanțelor de judecată și a autorităților publice pe acest segment, am depistat un șir de neclarități și încălcări ale prevederilor legislative ce proclamă supremația respectării drepturilor și intereselor copilului. În studiul nostru am elucidat aspectele problematice ale implicării autorităților publice de protecție a copilului în cauzele familiale cu privire la creșterea și educarea minorilor.

Scopul cercetării constă în identificarea rolului autorităților publice în cauzele cu minori și analiza naturii juridice a avizului prezentat în instanță.

Cercetarea calitativă a fost efectuată prin studierea a 20 de decizii a Curții Supreme de Justiție a cauzelor familiale cu implicarea minorilor și a 10 avize perfectate de autoritățile tutelare de nivelul I și II. Analiza acestora a permis:

- Determinarea autorităților de protecție a drepturilor copilului.
- Identificarea poziției procesuale a autorității tutelare în cadrul procesului cu implicarea minorilor.
- Formularea naturii juridice a avizului autorității tutelare emis în cazurile de stabilire a domiciliului copilului.

Asistența și ocrotirea drepturilor copilului prin părinți se realizează pe baza unui parteneriat dintre familie și stat, în limitele unor instituții sociojuridice reglementate prin lege. Autoritățile publice intervin de fiecare dată când dezvoltarea, securitatea sau integritatea fizică sau morală a copilului este periclitată [10, p. 69].

Prevederile Legii privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți, pare să fie aplicată

exclusiv acestor categorii de persoane: copii aflați în situație de risc și copiii separați de părinți. Conform prevederilor Legii se consideră copii aflați în situație de risc copiii în privința cărora, ca urmare a evaluării, se constată una sau mai multe din situațiile prevăzute la art. 8, care, la rândul lui, menționează următoarele situații [7]:

- a) copiii sunt supuși violenței;
- b) copiii sunt neglijăți;
- c) copiii practică vagabondajul, cerșitul, prostituția;
- d) copiii sunt lipsiți de îngrijire și supraveghere din partea părinților din cauza absenței acestora de la domiciliu din motive necunoscute;
- e) părinții copiilor au decedat;
- f) copiii trăiesc în stradă, au fugit ori au fost alungați de acasă;
- g) părinții copiilor refuză să-și exercite obligațiile părintești privind creșterea și îngrijirea copilului;
- h) copiii au fost abandonați de părinți;
- i) părinții copiilor au fost declarați ca fiind incapabili, printr-o hotărâre judecătorească.

Totodată, conform art. 3 din Lege sunt considerați copii separați de părinți, copiii lipsiți efectiv de grija părinților în situații determinate de absența acestora, inclusiv în cazul plecării părinților la muncă peste hotare, copiii luați de la părinți din cauza existenței pericolului iminent pentru viața sau sănătatea acestora, precum și copiii cărora li s-au stabilit statutul de copil rămas temporar fără ocrotire părintească sau de copil rămas fără ocrotire părintească.

Astfel, conform prevederilor art. 3 din Legea privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți, autoritatea centrală pentru protecția copilului este Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei, abilitat să elaboreze, să promoveze și să monitorizeze realizarea politicii statului în domeniul protecției copilului; autoritatea tutelară locală sunt primarii de sate

(comune) și de orașe; autoritatea tutelară teritorială sunt secțiile/direcțiile asistență socială și protecție a familiei/Direcția municipală pentru protecția copilului Chișinău. În municipiile Bălți și Chișinău autoritățile tutelare teritoriale exercită și atribuțiile de autoritate tutelară locală, cu excepția unităților administrativ-teritoriale autonome din componența acestora, în cadrul cărora atribuțiile de autoritate tutelară locală sunt exercitate de primarii unităților administrativ-teritoriale respective [7].

Potrivit legislației internaționale, copilul dobândește de *iure* statutul de persoană, de ființă umană, care, prin simplul fapt al nașterii sale, beneficiază de drepturi ce trebuie garantate și respectate [2, p. 102].

Din analiza Codului familiei putem deduce următoarele categorii de litigii familiale ce vizează respectarea drepturilor copilului:

- *litigii privind educația copilului;*
- *litigii privind înapoierea copilului către părinți sau persoane care le reprezintă interesele de la persoane terțe;*
- *litigii privind decăderea din drepturile părintești;*
- *litigii privind proveniența copilului;*
- *litigiile privind încuviințarea adopției și anularea adopției.*

Litigiile familiale cu implicarea copiilor privind creșterea și educația acestora sunt atribuite cazurilor din cele mai complicate în procesul civil, datorită confruntării părților, care au drepturi absolute egale în privința copilului. Este de menționat că, în toate cazurile enumerate, autoritățile tutelare participă în mod obligatoriu în cadrul procesului de judecată referitor la litigiul respectiv.

Autoritatea tutelară, participând la înfăptuirea justiției, în cauzele în care este ascultată, are calitatea de participant în procesul civil. Astfel, trebuie să distingem în sfera largă a noțiunii de participant în procesul civil, locul acestui organ în funcție de atribuțiile pe care le exercită în condițiile legii. În doctrina dreptului procesual civil s-au



evidențiat diferite clasificări a subiecților participanți la proces în funcție de diverse criterii. Potrivit doctrinarilor dreptului procesual civil Belei E., dr. în drept, Prisac și alți cercetători, conform criteriului interesului juridic manifestat în procesul civil, subiecții procesuali se clasifică în două mari categorii:

- subiecții ce au un interes juridic – părțile și ceilalți participanți la procesul civil;
- subiecții care nu au interese juridice – persoanele ce contribuie la înfăptuirea justiției.

Potrivit analizei practicii judiciare, în majoritatea cazurilor, [5] autoritățile tutelare participă în cadrul procesului civil în calitate de intervenient accesoriu, în conformitate cu prevederile art. 67 alin. (1) Cod de Procedură Civilă. Intervenient accesoriu – persoana interesată într-un proces pornit între alte persoane poate interveni în el, alături de reclamant sau de pârât, până la închiderea dezbaterilor judiciare în prima instanță, dacă hotărârea pronunțată ar putea să influențeze drepturile sau obligațiile lui față de una din părți [3]. Caracteristic pentru intervenienții accesorii este faptul că aceștia:

- nu sunt subiecți prezumați ai raportului material litigios;
- nu înaintează pretenții proprii asupra obiectului litigiului;
- participă în proces de partea reclamantului sau pârâtului [1, p. 186-187].

Din noțiunea legală menționată și din caracterele juridice date noțiunii de „intervenient accesoriu” reiese clar că autoritățile tutelare nu pot avea în cadrul procesului statut de intervenient accesoriu, respectiv este greșită această practică.

Conform opiniei doctrinarilor în procedura civilă menționați [1, p.213], autoritățile tutelare, în cadrul procesului civil, pot avea doar calitatea procesuală de autoritate publică care participă în procesul civil pentru depunerea concluziilor, opinie pe care o considerăm întemeiată și care reprezintă soluția ideală în această problemă. Potrivit

prevederilor art. 74 alin. (1), Cod de Procedură Civilă, în cazurile stabilite de lege, autoritățile publice competente, din proprie inițiativă, la cererea participanților la proces sau din oficiul instanței, pot interveni în proces până la pronunțarea hotărârii în primă instanță, precum și în instanța de apel, pentru a depune concluzii, potrivit funcției, în vederea apărării drepturilor, libertăților și intereselor legitime ale altor persoane, a intereselor statului și ale societății. Deci, reieșind din prevederile Codului familiei, colaborate cu prevederile art. 74 alin. (1) Cod de Procedură Civilă reiese că autoritatea tutelară vine în cadrul procesului doar pentru a se expune vis-a-vis de condițiile de trai ale fiecăruia dintre părinți, aflați în litigiul privind creșterea și educarea copilului, deci, autoritatea tutelară are în proces doar interes procesual, nefiind afectată de hotărârea pronunțată [1, p.186].

Odată ce autoritatea tutelară a intervenit în proces, judecătorul care examinează cauza va dispune ca aceasta să întocmească avizul privind condițiile de trai ale părinților, respectiv, va trebui să decidă referitor la soarta de mai departe a procesului până la prezentarea de către autoritatea tutelară a avizului respectiv.

Potrivit analizei practicii autorităților tutelare teritoriale, putem descrie următoarea procedură de perfectare a Avizului. În dependență de domiciliul părinților copilului, locului aflării lor sau locului unde poate fi găsit părintele, autoritatea tutelară teritorială – Secțiile/Direcțiile asistență socială și protecție a familie va înregistra citația în Registrul de intrare a actelor și va delega primarul sau specialistul principal în protecția drepturilor copilului, să examineze. Nemijlocit, evaluarea condițiilor de trai ale părintelui (lor) din unitățile administrativ teritoriale de nivelul I sunt realizate de către specialistul pentru protecția drepturilor copilului sau asistentul social comunitar. Aceștia perfectează ancheta socială și evaluează condițiile de trai din punct de vedere al confortului pentru creșterea, îngrijirea și educarea copilului. În cazul în care domiciliile părinților sunt diferite, specialistul

în protecția drepturilor copilului sau asistentul social perfectează la ambii ancheta socială. Dacă părinții locuiesc în unități administrativ-teritoriale diferite, autoritățile tutelare de la domiciliul fiecăruia va prezenta în instanță avizul.

Analizând fișa postului asistentului social comunitar, nu am găsit printre atribuțiile sale de serviciu perfectarea avizului în cauzele de judecată cu privire la creșterea și educarea copilului. Asistentul social comunitar se conduce de prevederile Legii cu privire la serviciile sociale, nr. 123 din 18.06.2010 [9], care în art. 10 Atribuțiile autorităților administrației publice locale de nivelul întâi, lit. g) oferă structurii teritoriale de asistență socială informația colectată în urma monitorizării și evaluării serviciilor sociale acordate, în forma și în perioadele stabilite. În final, autoritatea tutelară teritorială, în urma informației prezentate, perfectează avizul cu privire la evaluarea condițiilor de trai, care, ulterior, este prezentat în instanță.

Dacă domiciliul părinților copilului este în mun. Chișinău, Direcția Municipală pentru Protecția Copilului (DMPDC) este autoritatea tutelară teritorială, care va urmări prezentarea avizului în instanță. DMPDC deleghează sarcina Direcției de Protecție a Drepturilor copilului din sectorul unde își are domiciliul părintele copilului. Aici se înregistrează citația în Registrul de evidență a citațiilor DMPDC. Un membru al echipei multidisciplinare și al Comisiei pentru protecția copilului din cadrul Direcției din sector merge la domiciliul părinților și face ancheta socială. În baza acesteia se elaborează o notă informativă prin care se aduce la cunoștință cazul, Comisiei pentru protecția copilului. Comisia pentru protecția copilului, la rândul său, adoptă o decizie-constatatoare, cu privire la condițiile de creștere, îngrijire și educare în familie a copilului. Această decizie, emisă de către un organ colegial, este temeiul avizului prezentat în instanță. Alte informații cu privire la copil și părinte(ți), sunt incluse în aviz cu titlu de informare.

La clarificarea naturii juridice a Avizului de evaluare a condițiilor de trai ale părintelui cu care urmează să conviețuiască copilul, urmează să subliniem particularitățile acestui act juridico-administrativ [6, p. 355]:

- Avizul referitor la condițiile de trai ale celor care pretind la educarea copilului cu sine nu poate fi emis decât de autoritățile tutelare.

- Avizul autorității tutelare trebuie să conțină date despre condițiile de trai ale ambilor părinți și nu doar a unuia din ei, întrucât instanța de judecată va trebui să aprecieze la care anume dintre părinți este mai rațional, reieșind din condițiile materiale ale părinților și alte criterii, să determine domiciliul copilului.

- Pentru întocmirea avizului privind condițiile de trai ale părinților, autoritățile tutelare vor aprecia nu doar existența domiciliului propriu-zis și a condițiilor materiale ale acestuia, ci vor ține cont de totalitatea de circumstanțe ce îl privesc pe respectivul părinte: cât de grijuliu este față de copil, cât de bine asigură material copilul, ce educație îi acordă și ce relații sunt stabilite între părinte și copil.

- Actul autorității tutelare trebuie să fie semnat de către persoana sau persoanele care nemijlocit au examinat condițiile de trai ale părinților și în mod obligatoriu trebuie să fie prezentat în instanță purtând ștampila autorității tutelare respective. Această condiție reiese din posibilitatea exprimării în aviz, de către specialist, a unei poziții subiective cu privire la condițiile de trai. Odată formulată și reflectată în cadrul avizului, aceasta concluzie poate fi contestată la organul ierarhic superior sau în instanța de judecată.

- Avizul autorității tutelare reprezintă un înscris oficial, întrucât provine de la autorități publice, persoane cu funcție de răspundere și exprimă împuternicirile autorităților sau persoanelor care le-au emis în exercițiul funcției [1, p. 437].

- Prezentarea avizului autorității tutelare în cadrul procesului de judecată este obligatorie. Cu toate acestea, acesta nu va avea prioritate în raport cu alte circumstanțe sau probe. Însăși legea din domeniul dreptului familiei ne menționează expres criteriile de care se va ghida instanța, pe lângă concluziile pe care le va expune autoritatea tutelară în cadrul procesului – atașamentul copilului față de fiecare dintre părinți, față de frați și surori, vârsta copilului, calitățile morale ale părinților, relațiile existente între fiecare părinte și copil, posibilitățile părinților de a crea condiții adecvate pentru educația și dezvoltarea copilului (îndeletnicirile și regimul de lucru, condițiile de trai etc.) [4]. Potrivit analizei mai multor avize perfectate de autoritatea tutelară, putem constata că acestea nu au o anumită formă și conținutul acestuia nu este standardizat.

Litigiul privind îngrijirea și educația copilului poate fi examinat de către instanța de judecată până la desfacerea căsătoriei, odată cu desfacerea căsătoriei, sau după ce căsătoria a fost deja desfăcută. Totodată, această categorii de litigii poate fi examinată în mod repetat, întrucât oricând circumstanțele se pot schimba, respectiv, poate fi depusă cerere repetată privind determinarea domiciliului copilului minor. Astfel, părintele care și-a îmbunătățit condițiile de trai poate ulterior să adreseze instanței de judecată cerere repetată prin care să solicite determinarea domiciliului copilului cu sine. Deci când vorbim de astfel de litigii, instanța nu va fi în drept să refuze în primirea cererii pe motiv că un astfel de litigiu a fost deja examinat între părți. Autoritățile tutelare, în acest sens, urmează să perfecteze un alt aviz de evaluare a condițiilor de trai, care va fi prezentat în ședință de judecată.

Determinarea cu care dintre părinți va conviețui copilul nu duce la pierderea drepturilor și obligațiilor părintești a celuilalt părinte, cu care copilul nu va locui. Conform prevederilor art. 64 alin. (1) Codul familiei părintele care locuiește împreună cu copilul nu are dreptul să împiedice contactul dintre copil și celălalt părinte care locuiește separat,

cu excepția cazurilor când comportamentul acestuia din urmă este în detrimentul intereselor copilului sau prezintă pericol pentru starea lui fizică și psihică. Totodată, conform prevederilor art. 64 alin. (4) Codul familiei părinții care locuiesc separat de copil au dreptul de a primi informațiile ce se referă la copilul lor de la toate instituțiile educative, curative, de asistență socială etc.

În concluzie: Autoritatea tutelară teritorială și locală este organul obligat să se prezinte în instanță în cazurile cu implicarea minorului. Aceasta vine în cadrul procesului ca autoritate publică doar pentru a se expune vis-a-vis de condițiile de trai ale fiecăruia dintre părinți, aflați în litigiul privind îngrijirea și educația copilului, deci are în proces doar interes procesual, nefiind afectată de hotărârea pronunțată. Este obligatoriu prezentarea avizului de către autoritățile tutelare în orice procese în care sunt puse în discuție drepturile și interesele copilului, care nu poate fi apreciat de către instanța de judecată ca fiind proba exclusiv, cu forță probantă net superioară altor probe.

### **Bibliografie**

1. Belei, E. ș.a.. Drept procesual civil. Partea generală. Lexon și Editura Cartea Juridică, Chișinău, 2014.
2. Ciugureanu-Mihailuță, C., Argumente în favoarea asigurării dreptului copilului la dezvoltare. În: Revista Națională de Drept, 2008, nr. 5, p. 35-40.
3. Codul de procedură civilă al Republicii Moldova. Nr. 225 din 30.05.2003, în: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 12.06.2003, nr. 111-115.
4. Codul familiei al Republicii Moldova, Nr. 1316 din 26.10.2000, în: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 26.04.2001, nr. 47-48.
5. Decizia Curții Supreme de Justiție din 26 august 2014 pe marginea dosarului nr. 2ra-2198/14 [http://jurisprudenta.csj.md/search\\_col\\_civil.php?id=12208](http://jurisprudenta.csj.md/search_col_civil.php?id=12208) (vizitat la 07.08.2016).
6. Focșa, T., The procedural practices of establishing the child's residence in the Republic of Moldova, in: The European Proceedings of

Social and Behavioural Sciences, Vol. XV. WLC 2016 – World LUMEN Congres, Logos Universality Mentality Education Novelty, 2016.

7. Legea privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți, Nr. 140 din 14.06.2013, în: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 02.08.2013, nr. 167-172.

8. Legea privind regimul juridic al adopției, Nr. 99 din 28.05.2010, în: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 30.07.2010, nr. 131-134.

9. Legii cu privire la serviciile sociale, Nr. 123 din 18.06.2010, în: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 03.09.2010, nr. 155-158.

10. Mărgineanu, L. Rolul administrației publice în soluționarea problemelor copiilor rămași fără ocrotire părintească, în: Revista Națională de Drept, 2007, nr.7, pag. 69-77.

## EVOLUȚIA HIV ÎN REPUBLICA MOLDOVA

*Dumitru CARATA, dr., conf. univ.*

### *Summary*

*HIV infection in Republic of Moldova is a major public health issue because of increased of morbidity, extending the geographic range, impaired young population of reproductive age, increasing the proportion of those infected the heterosexual way and share infected women.*

Sigla HIV reprezintă cele trei litere inițiale ale celor trei cuvinte englezești ce denumesc virusul:

- HUMAN – umane
- IMMUNODEFICIENCY – imunodeficienței
- VIRUS – virusul

Virusul imunodeficienței umane – HIV, într-un termen relativ scurt a afectat toate continentele și țările. Pandemia cauzată de HIV prezintă un pericol real pentru omenire, securitatea unor state, aducând cele mai mari prejudicii morale, sociale și economice. În linii generale, procesul epidemic în țările Europei de Est se caracterizează prin următoarele particularități:

- peste 80% din numărul persoanelor infectate sau bolnave

sunt la vârsta de până la 30 ani (în țările Europei de Vest cota acestui grup de vârstă constituie doar 30%);

- creșterea rolului căii sexuale de răspândire și tendinței de extindere a infecției în rândurile populației generale;
- existența factorilor sociali și comportamentali (situația socio-economică nefavorabilă, migrația intensivă a populației, utilizarea de către tineret a drogurilor intravenos), care favorizează răspândirea virusului HIV.

SIDA (sindromul imunodeficienței dobândite) este cauzat de virusul imunodeficienței umane (HIV), un retrovirus din familia lentivirusurilor, familie rămasă necunoscută până în anii 1983. În acel an, cercetătoarea franceză Barré-Sinoussi și colaboratori ai acesteia izolează de la pacienții cu adenopatie (creșterea în dimensiune a ganglionilor limfatici din zonele axilare, inghinal, cervicale) un virus pe care îl denumesc „virus asociat limfadenopatiei” (LAV - Lymphadenopathy Associated Virus). Tot în acel an, în S.U.A., Gallo și colaboratori ai săi izolează un virus pe care îl denumesc HTLV-III (Human T-cell Lymphotropic Virus type III). LAV și HTLV se dovedesc în final ca fiind același tip de virus, virus care primește numele de HIV. Începând de la acea dată, s-a răspândit în jurul lumii, infectând milioane de persoane. Rezultatul infectării cu HIV este distrugerea sistemului imunitar, iar din această cauză toate persoanele infectate sunt predispuse la infecții ocazionale și complicații neoplazice [3].

Cert este faptul că infecția cu HIV variază foarte mult în funcție de zone geografice, sex, vârstă și anumite grupe de risc (homosexuali, bisexuali, heterosexuali cu parteneri multipli, prostituate, copii polispitalizați etc). Chiar și în aceeași țară, prevalența infecției cu HIV variază foarte mult, date fiind anumite pattern-uri comportamentale și stiluri de viață specifice (drogați, homosexualism, bisexualism). Numărul real de cazuri este mult mai mare, date fiind posibilităților reduse de control epidemiologic, insuficiența diagnosticului, întârzieri în raportare etc.



**Evoluția infecției HIV** (decurge în 4 etape).

**Faza (etapa) acută** (4-6 săptămâni).

După 2-6 săptămâni de la infecție, pot apărea simptome asemănătoare cu gripa: temperatură, transpirație nocturnă, greață, limfangită.

*Simptomele cel mai des întâlnite sunt:*

- 80% temperatură (hipertermie);
- 75% oboseală;
- 68% stare generală alterată cu impresie de boală;
- 54% cefalee – dureri de cap;
- 54% inapetență;
- 54% artralgii – dureri articulare;
- 51% erupții cutanate;
- 51% transpirații nocturne;
- 49% mialgii – dureri musculare;
- 49% greață;
- 46% diaree;
- 46% combinația temperatură + erupții cutanate;
- 44% faringită – dureri de gât;
- 37% ulcerații – afte bucale;
- 34% ceafă înțepinită (probabil din cauza nodulilor limfatici umflați din zonă datorate limfangitei);
- 32% scădere în greutate mai mare de 2,5 kg;
- 24% sensibilitate luminoasă.

Sunt pacienți care nu observă simptomele de mai sus, sau acestea lipsesc.

Pentru diagnosticarea unei infecții acute cu HIV este necesar (pe lângă simptomele de mai sus) și un rezultat pozitiv al testului HIV-ARN (respectiv prin reacția de polimerizare în lanț sau PCR) și un test de confirmare negativ sau la limita negativității – Western Blot.

**Faza (etapa) latentă de boală** (durează de regulă câțiva ani).

În această perioadă se înmulțesc virusurile HI (HIV). Persoanele afectate care știu de infecție nu au simptome fizice, clinice ci doar psihice.

**Faza (etapa) a treia (A)ids (R)elated (C)omplex.** Simptomele sunt identice cu infecția acută, dar nu mai dispar.

**Faza (etapa) de boală SIDA.** SIDA, ca boală, este definită când apar bolile care descriu boala la un pacient HIV seropozitiv. Acestea se numesc boli, infecții oportuniste. Acestea sunt inofensive pentru un pacient cu sistemul imun sănătos. Sistemul imun slăbit sau distrus al unui pacient HIV seropozitiv nu se mai poate apăra de acești agenți patogeni inofensivi pentru un pacient cu sistem imun intact și apar bolile sus-enumerate. Limfocitele T sunt reperul care arată gradul afectării sistemului imun. Indicația de terapie este dată de scăderea lor sub limita de 200-400 de celule/pl.

S-a elaborat teoria conform căreia nu toți infectații HIV trec la faza de boală, dar teoria nu a putut fi încă confirmată [4].

Organizația Mondială a Sănătății (OMS) estimează că, în lume, media pe zi a cazurilor noi de infecție HIV se situează între 16.000 și 18.000. Cazurile estimate se calculează astfel:

- SUA = se înmulțește cu 10 numărul cazurilor declarate oficial;
- AFRICA = se înmulțește cu 20 numărul cazurilor declarate oficial;
- ROMÂNIA, MOLDOVA = se înmulțește cu 10-15 numărul cazurilor declarate oficial.

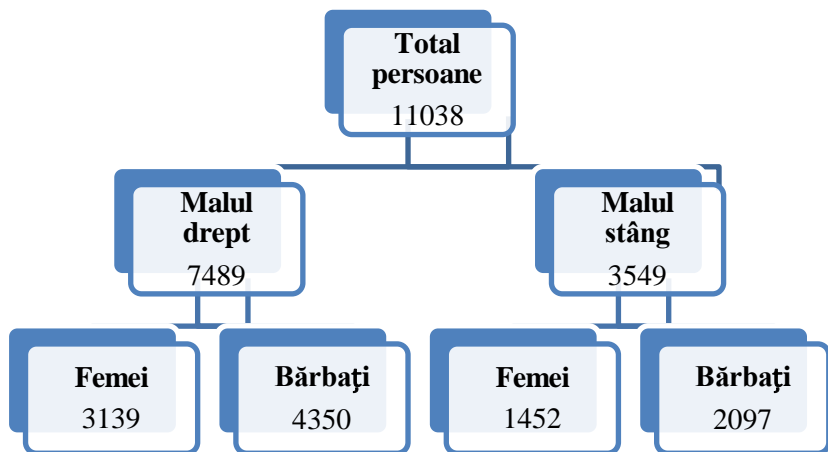
Astfel, luând în considerație amploarea infecțiilor estimate, numărul acelor care sunt infectați HIV/bolnavi SIDA depășește în prezent cifra de 50 milioane cazuri. *Dacă la început, majoritatea bolnavilor de HIV/SIDA era reprezentată de bărbați, astăzi a crescut îngrijorător numărul femeilor și copiilor infectați, iar 50% dintre cei infectați se situează în grupa de vârstă 15-24 ani.* În Europa, România ocupă primul loc în ceea ce privește numărul copiilor infectați HIV/bolnavi SIDA și se află, prin numărul total de cazuri, mai aproape de țările occidentale decât de cele din Centrul și Estul Europei [2].

Infecția HIV/SIDA în Republica Moldova constituie o problemă majoră de sănătate publică datorită morbidității sporite, afectării populației tinere de vârstă reproductivă și impactului socio-economic negativ. Combaterea maladiilor social condiționate, cum este HIV/SIDA și tuberculoza, constituie o prioritate a Guvernului în contextul menținerii sănătății publice, fiind transpusă în angajamentele asumate de noi la nivel internațional, dar și într-un bogat cadru strategic și normativ național.

Implementarea acestor politici a adus roade considerabile. Republica Moldova este unica țară în Regiunea Europei de Est și Asiei Centrale care a obținut menținerea unei poveri joase de HIV. Am reușit să menținem situația epidemiologică ca epidemie HIV concentrată în grupurile de risc sporit de infectare. Datorită acestui fapt, răspândirea infecției în populația generală este la un nivel mult mai jos comparativ cu țările din CSI.

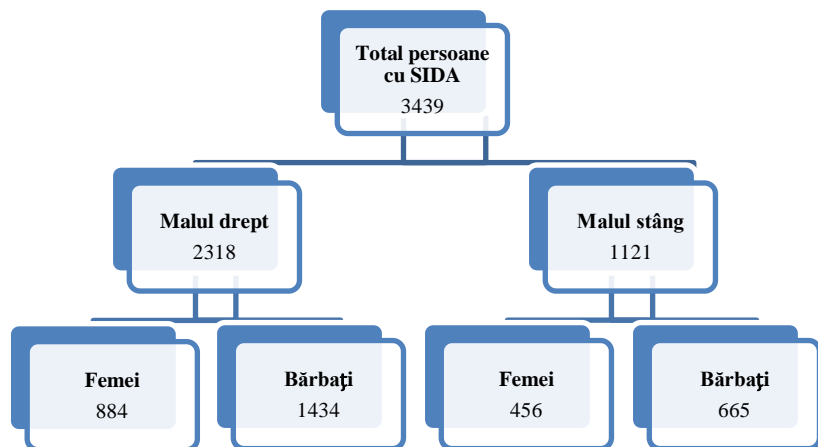
Oricum, numărul persoanelor infectate cu HIV este în continuă creștere. Oricine poate fi infectat, indiferent de rasă, vârstă, sex. Riscul unei pandemii nu a fost niciodată mai mare ca în zilele noastre. De aceea trebuie să ne informăm cu toții cât mai mult în acest domeniu.

On perioada anilor 1987 – 01.01.2017 au fost depistate **11038** persoane infectate cu HIV, **4591 femei** și **6447 bărbați**.



**Figura 1. Repartizarea cazurilor HIV înregistrate în Republica Moldova**

Cumulativ, **stadiul SIDA** a fost stabilit la **3439 persoane** (31,2% din numărul de persoane HIV pozitive diagnosticate), după cum urmează:



**Figura 2. Repartizarea cazurilor SIDA înregistrate în Republica Moldova**

Cumulativ, **au decedat 2611 persoane** (23,7% din numărul total de persoane diagnosticate cu HIV).

Pe parcursul **anului 2016** au fost diagnosticate **832 cazuri noi**, în 2015 - 818.

**Incidența** infecției HIV la 100 000 populație, în anul 2016 a constituit 19.89, în 2015 – 20,15.

**Tabelul 1. Incidența HIV pe grupe de vârstă anul 2016 R. Moldova**

Vârsta	Total MD			Total MS			Total RM		
	caz MD	populația	incidența	caz MS	populația	incidența	caz RM	populația	incidența
0-39	413	2002828	20,62	148	257294	57,52	561	2260122	24,82
40->	190	1550228	12,26	81	261334	30,99	271	1811562	14,96

Majoritatea persoanelor depistate cu infecția HIV în anul 2016 sunt persoane tinere – 67,4%.

**Tabelul 2. Distribuția cazurilor HIV în funcție de vârstă, gen și locul de trai depistați în anul 2016**

Vârsta	Total MD						Total MS					Total RM				
	M	F	RUR	URB	TOTAL		M	F	RUR	URB	TOTAL	M	F	R	URB	TOTAL
0-1	4	2	5	1	6		0	1	0	1	1	4	3	5	2	7
2-5	1	1	1	1	2		0	0	0	0	0	1	1	1	1	2
6-10	0	0	0	0	0		0	1	0	1	1	0	1	0	1	1
11-14	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15-17	1	1	2	0	2		0	2	2	2	2	1	3	2	2	4
18-19	5	11	9	7	16		1	3	2	4	4	6	14	11	9	20
20-24	21	33	35	19	54		5	10	7	8	15	26	43	42	27	69
25-29	68	44	62	50	112		21	21	17	25	42	89	65	79	75	154
30-34	67	48	63	52	115		29	11	13	27	40	96	59	76	79	155



în 2008 și 85,4%, în anul 2015.

- A sporit ponderea femeilor infectate cu HIV, de la 26,72 %, în 2001 la 41,59 %, în 2017. Implicarea femeilor on procesul epidemic creează premise de infectare prenatală.

- Infecția HIV, în mare măsură, afectează persoane tinere, aproximativ 67% din bolnavi diagnosticați în anul 2016 au vârsta până la 40 de ani [1].

În scopul redresării situației în infectarea cu HIV se propune:

- ✓ A evalua și monitoriza factorii comportamentali care favorizează răspândirea infecției HIV.

- ✓ A activa informarea populației, a spori accesul la consiliere confidențială benevolă pre- și post- testare la HIV, depistarea precoce a cazurilor noi de infecție cu HIV.

- ✓ A efectua supravegherea epidemiologică, inclusiv în grupurile cu risc sporit de infectare.

- ✓ A intensifica lucrul profilaxiei primare la nivelul medicilor de familie, inclusiv în rândul femeilor și familiilor tinere.

- ✓ A întreprinde măsuri profilactice în rândul grupului larg de populație, îndeosebi în rândul adolescenților, tinerilor, migranților, persoanelor de vârstă fertilă.

- ✓ A continua propagarea aderării persoanelor cu HIV/SIDA la terapie antiretrovirală specifică.

### **Bibliografie**

1. Centrul Național Științifico-Practic De Medicină Preventivă, Buletin Informativ „*Situația Epidemică în Infecția HIV/SIDA*”, 2001 - 2016.
2. Iftimoaei, M. (coordonator), „*Ghid de Asistență Socială a persoanelor infectate și afectate HIV/SIDA*”, Fundația „Alături de Voi”, Iași, 2004.
3. Nedelcu, I., „*HIV\*AIDS\*SIDA*”, Editura Militară, București, 1991.
4. Pleșca, D., „*Infecția HIV la copii*„. Editura Amaltea, București, 2010.

## ФОРМИРОВАНИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА У УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА

Эмилия ЛАПОШИНА, др., конф.

### *Summary*

*The process of formation of interpersonal relations children/students in grades integrated education is one of the means to ensure the socialization and integration of children with special needs in society, which is one of the goals of inclusive education. Article aims to explore the possibility of overcoming the social exclusion of children with special needs in terms of inclusive education in the specially organized cooperation activity.*

На современном этапе развития системы образования, инклюзивное воспитание представляет собой наиболее продуктивную стратегию обучения каждого ребенка, вне зависимости от проявления у него индивидуальных свойств нетипичности. Инклюзивным или включающим считают совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и сверстников с нормативным развитием в совместном образовательном пространстве. Для получения качественного образования и психологической адаптации в совместной образовательной среде, детям с особыми потребностями необходимо активно взаимодействовать с другими детьми, что существенно повышает роль инклюзивного, совместного обучения, позволяющего принципиально расширить возможности социализации детей с ограниченными возможностями. В соответствии с этим, именно успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с нетипичным развитием, наряду с освоением им академических знаний и является основным критерием эффективности инклюзивного образования.



Компонент социальной компетенции рассматривается в структуре образования детей с ограниченными возможностями здоровья как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение у учащегося его будущей реализации, то формируемая социальная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. При этом, движущей силой развития социальной компетенции становится интеграция в более сложное социальное окружение, каким является обучение в инклюзивном классе, также опережающая актуальные возможности ребенка. Продуктивность такого дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка с ограниченными возможностями можно обеспечить только с учетом его особых образовательных потребностей, что, в таком варианте, будет стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие. Вместе с тем, следует объективно оценить и преодолевать некоторые «узловые ситуации», связанные с изменениями, которые приносят инклюзивные условия образования [9]:

- *по отношению к ребенку с ограниченными возможностями здоровья* (учащемуся общеобразовательного учреждения) – оптимальное сочетание объема школьных (академических) и социальных компетенций, приобретенных в процессе обучения, которые должны быть адекватны его индивидуально-типологическим особенностям и соответствовать потребностям ребенка и его семьи;

- *по отношению к соученикам «особого» ребенка* – учащимся инклюзивного класса – обеспечение качественного освоения общеобразовательной программы (академических знаний), формирование социальной активности и компетентности, а также сотрудничества (толерантность, взаимопомощь);

- *по отношению к педагогу инклюзивного класса* – учет выраженных индивидуальных различий у учащихся; создание ситуации успеха для всех учеников; обеспечение баланса коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе, а также динамичного равновесия между общим и специальным в обучении; создание комфортной среды для всех учеников и условий для проявления толерантности и сотрудничества в классе;

- *по отношению к инклюзивному общеобразовательному учреждению* – создание адаптивного образовательного процесса и инклюзивной образовательной среды; обеспечение вариативности подходов, методов и форм социальной адаптации и реабилитации; организация взаимодействия педагогов психолого-педагогического сопровождения с родителями учащихся, также сотрудничества всех учеников инклюзивного образовательного учреждения.

Согласно взглядам Т. Смит [2, с. 210], достижение истинной инклюзии особенных детей в современные образовательные учреждения возможно только в условиях комбинированных усилий со стороны каждого участника этой совместной деятельности. Инклюзивное воспитание предполагает создание комплекса условий, необходимых для приобретения всеми детьми опыта положительного социального взаимодействия со сверстниками, глубоко отличающихся друг от друга. Очень важно, чтобы педагоги понимали и правильно относились к имеющимся различиям между детьми, не стремились всех детей уравнивать, сделать одинаковыми. Вместе с тем, в процессе совместного воспитания существует высокий риск изоляции детей с особенностями психофизического развития от основного коллектива. Они могут оказаться в положении «исключенных» или «не включенных», что значительно осложнит их социализацию. Инклюзивное обучение предполагает как включение ребенка с особенностями психофизического развития в коллективную

деятельность группы, так и исключение из нее, когда более эффективным является индивидуальный подход и учебная деятельность в особом, личном режиме [3, 4].

При этом ведущая роль в выборе образовательной стратегии должна принадлежать учителю и основное содержание его инвестиций не должно быть ограничено повышением академической успеваемости нетипичного ребенка, значительная доля воспитательных воздействий должно быть направлено на формирование адекватной интериоризации им основных ценностных, социальных, поведенческих, коммуникативных норм и социальных правил взаимодействия с окружающими.

В общем понятие, «взаимодействие» характеризуется тем, что это процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь, что взаимодействие делится на групповое и межличностное, что выделяется три основных вида взаимодействия: сотрудничество, конкуренция и конфликт. В философии дается наиболее общая трактовка взаимодействия, которое может быть не только непосредственным, между людьми, но и на подсознательном уровне. В педагогике, взаимодействие рассматривается как процесс общения учителя (педагога) и учеников (воспитанников). В психологии же, под взаимодействием понимается любой контакт людей, и не только в учебном процессе.

В структуре взаимодействия обычно выделяют три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий – волевой. В педагогике, как и в психологии, выделяется и межличностное взаимодействие, которое может быть проявлением как осознанных, так и недостаточно осознанных, субъективных намерений, установок, эмоций. Различают два вида межличностного взаимодействия – сотрудничество, когда успех одного из партнеров способствует или препятствует реализации целей остальных, и соперничество, когда достижение цели одним

из взаимодействующих индивидов затрудняет или помогает осуществлению целей других участников совместной деятельности.

Анализ педагогической теории и практики позволяет нам сделать вывод о том, что сущность понятия «сотрудничество в учебном процессе» рассматривается с различных позиций. В общеметодологическом плане сотрудничать — действовать вместе, принимать участие в общем деле.

Сотрудничество (синергия) означает, что целое больше суммы его частей [5, 7, 8]. Это позволяет подчеркнуть взаимозависимость членов группы в процессе сотрудничества.

Выделяется сотрудничество как способ регулирования конфликтов, наряду с такими формами поведения, характерными в конфликтных ситуациях людей, как соперничество, компромисс, избегание и приспособление [5, 6]. Сотрудничество как учет интересов и желаний своих собственных и другого, поддержка и уступка, немедленное преодоление разногласий, успех всех участников спора, отмечается как самая эффективная и продуктивная форма поведения при управлении конфликтами. Приведенных доводов более чем достаточно для того чтобы аргументировать актуальность и значимость проблемы формирования сотрудничества у учащихся в инклюзивном классе.

Одно из основных условий интеграции в культуру сверстников – коррекция отношений участников процесса (детей, их педагогов и родителей) друг к другу. *Взаимопонимание, взаимоуважение и взаимодействие – три составляющих успеха социальной интеграции и инклюзии* [8]. Очень важно, чтобы процесс образования воспринимался ребенком не только как необходимость, а вызывал позитивные чувства и проходил в условиях психологического комфорта. Уважительное сотрудничество, безусловно, является одним из высших типов взаимоотношений между детьми.

Культура жизни в классе формируется учителем и учениками. Учитель может сделать много для создания позитивных отношений между детьми. Руководствуясь несколькими простыми рекомендациями для формирования культуры взаимодействия классного инклюзивного сообщества, предложенные в проекте Интеграция [3], учителю необходимо:

- держать всех учащихся в курсе происходящего и планов на ближайшее время (используя слова, картинки или другие символы);
- принимать решения сообща, демократично, со всеми учениками без исключения;
- создавать позитивную модель отношений, как для учеников, так и для других учителей, открыто признавая, отличия в развитии детей, не испытывая неловкости и застенчивости, что следует рассматривать как часть культуры классного сообщества;
- доказывать, что ребенок с особыми потребностями учится в данном классе, потому что там учатся остальные дети, потому что это лучший подход к обучению и, потому что именно там дети встречаются друг с другом чаще всего и др.

Обучение и воспитание нетипичного ребенка в инклюзивном классе представляет собой процесс его поэтапного включения в вариативную сеть социальных контактов и связей, где он овладевает как необходимыми социально-коммуникативными умениями и навыками, так и опытом включения в различные взаимодействия с участниками деятельности. Уточняя и развивая сказанное, А. Джордан выделяет эволюционно-процессуально-познавательную концепцию создания межличностного взаимодействия всех детей в инклюзивной группе. В соответствии с ее точкой зрения, в ходе включения в различные учебно-воспитательные ситуации, ребенок проходит через ряд определенных последовательных стадий, которые в дальнейшем позволяют ему достичь состояния «истинной зрелости» и, посредством этого, расширить круг

своих социальных контактов [1, с. 128]. Очевидно, что идеи автора обладает несомненной рациональностью, поскольку постепенно выстраивается во времени и анализируется индивидуальный маршрут кооперации нетипичного ребенка с детьми класса в соответствии с его сохранными возможностями и сформированными умения.

Личностно — ориентированный подход к учащимся, основанный на принципах гуманизации и демократизации, выделяется как «ключевой» в педагогике сотрудничества, при котором, личность является целью образования, что обуславливает гуманизацию и демократизацию учебного процесса, индивидуальный подход и формирование у детей положительной «Я-Концепции» [9, 10].

Рут. О. Кон [10] утверждает, что каждая личность взаимодействует со структурами, процессами и членами группы, с одной стороны, и с задачами, целями, проблемами темы с другой. Это взаимодействие базируется на признании значения мира чувств, личном мнении каждого человека и вере в способности к самоорганизации и саморазвитию личности в процессе решения задач, а также выделяет важность взаимодействия и сотрудничества в малых группах (cooperative learning) на уроках. Обучение в малых группах получило широкое распространение в таких странах, как Германия, Нидерланды, Великобритания, Австралия, Израиль, Япония и др. Многоуровневое и разнонаправленное сотрудничество учащихся в образовательном инклюзивном пространстве сложная и недостаточно исследованная задача. Для начала необходимо установить основные особенности формирования малых групп. В их числе рассматриваются [10]:

- разные учебные интересы и компетенции учащихся;
- психологическая совместимость членов группы;
- разнообразие социально - психологических характеристик;

- в состав каждой группы должны входить ученики обоего пола с типичным и нетипичным развитием;
- взаимозависимость членов группы между собой;
- личная ответственность каждого ученика не только за свои успехи, но и успехи товарищей и всей группы в целом;
- особое внимание способам общения между членами группы (социальные аспекты обучения), которым специально обучают;
- включение коллективных работ в системы контроля.

Общая оценка (часто описательного характера) состоит из контроля формы общения учеников и академических результатов работы школьников. Обсуждение детьми в конце занятия своего поведения и доступных результатов способствует совершенствованию сотрудничества. Можно выделить 3 режима работы в командах: коллективная работа, т. е. вся группа работает над большинством или всеми заданиями или проектами; работа в подгруппах; индивидуальная работа каждого члена команды, а затем групповые сравнение и обсуждение результатов. Важно отметить, что реализация всех трех режимов работы на уроке является более эффективной, чем выбор и применение лишь одного из них. Кроме того, специальная педагогика рекомендует использовать некоторые стратегии оптимизации процесса обучения учащихся с нетипичным развитием. Наиболее эффективными, среди предложенных, методов стимуляции сотрудничества учеников с различным уровнем развития являются: обучение учащихся в паре, "шефство" учеников, дозированное и вариативное включение в образовательный процесс на правах ассистентов специально подготовленных взрослых или старших учащихся и др.

Таким образом, формирование положительной мотивации и установки на активное применение техник кооперации в инклюзивном классе представляет собой сложный, длительный и

многофакторный процесс. Из сказанного следует, что среди ведущих социально-педагогических условий, влияющих на ход конструирования кооперативных интеракций в инклюзивном классе, выступают, во-первых, профессиональная компетентность учителя, во-вторых, ближайшая социальная среда, которая оказывает непосредственное влияние на формирование индивидуального стиля сотрудничества нетипичных детей с окружающими. Кроме того, при инклюзивном обучении учитывается соотношение возможностей и ценностей, имеющих у ребенка, а это предполагает особое психологическое содержание, связанное с понятием «социальная ситуация развития».

### Библиография

1. Jordan, A., Introduction to inclusive education. [Text] / A. Jordan. – Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto: John Wiley & Sons Canada, Ltd, 2007.
2. Smith, T. E., Teaching students with special needs in inclusive settings. (4<sup>th</sup> ed.) [Text] / Smith, T. E. C., et. al., MA: Pearson Education, Inc, Boston, 2008.
3. Проект Интеграция: Jewish Agency for Israel. (см.15.03.2017) <http://1540.ort.ru/integration/teachers/pirart3.php>
4. Кимберли Г. Гриффит, Марк Дж. Купер, Рэвик П. Ринглабен, Трехмерная модель инклюзии детей: Griffith K. G., Cooper M. J. and Ringlaben R. P. A Three Dimensional Model for the Inclusion of Children // Electronic Journal for Inclusive Education. Vol. 1, Edition 6, Fall, 2002 <http://www.ed.wright.edu/~prenick/kimberly.htm>
5. <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/32757.php>
6. <http://iabrics.org/page277747.html>
7. <http://www.rankpedagogy.ru/inspuds-16-2.html>
8. <http://wallenberg.ru/science/435-ot-sotcialnoi-poleznosti-k-sotcializacii-lichnosti-detei-s-ogranichennymi-vozmozhnostiami-zdorovia.html> (см. 14.03.17).
9. <http://valeocentre.blogspot.md/p/blog-page.html>
10. <http://www.shkolnymir.info/content/view/253/57/>



## ȘCOALA INCLUZIVĂ ȘI FACILITAREA ACCESULUI TUTUROR LA O EDUCAȚIE DE CALITATE

*Valentina STRATAN, dr., conf. univ.,  
Viorica CERNEAVSCHI, lector universitar*

### *Summary*

*Educational integration and inclusion respects the fundamental principle of educational systems, according to which all children should study together. The institution oriented towards inclusive education values differences for the benefit of all children, recognizes their various needs and seeks solutions for each of them, taking into account different learning rhythms and styles. The inclusive institution thus ensures equal opportunities for all children valuing and respecting their differences and fighting against discrimination and prejudices by means of appropriate educational policies and practices. The transformation process of a traditional school to an inclusive one requires time and new techniques of management from each teacher. Professional development of teachers in order to support inclusive education includes both initial training as well as continuing training throughout teaching career.*

În ultimii 15-20 de ani, inovațiile din domeniul educației au adus în centrul atenției specialiștilor, dar și a elevilor și părinților, situații educaționale noi, inedite, care au supus mediul școlar unor adevărate încercări. Teorii ideologice precum cele legate de *incluziune* și *integrare școlară*, cele legate de *normalizarea mediului de învățare* sau a celui *social* ridică în continuare probleme serioase legate de implementarea în practică a ideologiei acestui curent educațional importat din Occident.

Consultarea lucrărilor de specialitate au condus la ideea conform căreia trăsăturile caracteristice ale societății contemporane imprimă note specifice componentelor sistemului social, între care *educația*, aliniind-o la dimensiunile epocii pe care o parcurgem (Salade, 1998).

Educației îi revin funcții și responsabilități tot mai mari, fiind cea chemată să medieze adaptarea individului la noile realități socioculturale. *Educația pentru schimbare*, amplasată în centrul *schimbării educației* devine premisa principală a configurării unui sistem educativ compatibil cu dinamica fenomenelor sociale, asigurând calitatea pregătirii indivizilor pentru societatea prezentă și viitoare [13, p.6].

În contextul noilor realități sociale și legislative, se impune încetarea abordării persoanelor cu dizabilități ca *alteritate oponentă* și încadrarea acestora într-o respectabilă categorie a *diversității* umane. Adaptarea optimă a persoanelor cu dizabilități la mediul sociocultural, succesul integrării lor sociale, după cum susține V. Preda, se consideră a fi direct dependente de integrarea școlară. Acest proces de integrare se regăsește, în primul rând, în acceptarea diversității. Încurajarea condițiilor de acceptare a „Celuilalt” înseamnă o intervenție din start în reducerea posibilelor greșeli cu caracter educativ, didactic, psihologic sau medical [ibidem, p.7].

Studiile care abordează problematica persoanelor cu cerințe (educative) speciale au impus vehicularea unor concepte și sintagme precum: *egalizarea șanselor*, *integrare*, *educația integrată și/sau incluzivă*, *integrare socio-profesională*.

Conceptul educație incluzivă s-a dezvoltat din cel al integrării, aplicat în perioada de tranziție la noile viziuni asupra educației copiilor cu cerințe speciale. Identificarea/constatarea diferențelor specifice ambelor concepte oferă posibilitatea evidențierii unor aspecte principial importante. Astfel, *integrarea* constă în asimilarea copilului în cadrul învățământului general, proces prin care se adaptează școlii, în timp ce aceasta rămâne, în cea mai mare parte, neschimbată, iar *incluziunea* presupune ca instituțiile și sistemul educațional, în general, să se schimbe și să se adapteze continuu necesităților copiilor [1, vol.1, p.15].

Principiul fundamental al sistemelor educaționale conform căruia *toți copiii trebuie să învețe împreună* este respectat, deopotrivă, și în

cazul integrării și în cazul incluziunii educaționale. Instituția orientată spre educația incluzivă valorifică diferențele existente în avantajul tuturor copiilor, recunoaște variatele necesități ale elevilor și caută soluții pentru fiecare dintre ele, ținând cont de stilurile și de ritmurile diferite de învățare. Instituția incluzivă asigură, astfel, șanse egale tuturor copiilor, face ca diferența dintre copii să fie respectată și valorizată, discriminarea și prejudecățile să fie combătute prin politici și practici educaționale adecvate. Într-o instituție incluzivă, copilul trebuie să se simtă în siguranță, să dispună de oportunitatea de a discuta cu semenii și adulții, să se simtă acceptat și valorizat, să fie pregătit să accepte diferențele și să le utilizeze ca resurse pentru propria dezvoltare [1, vol. 3, p. 10]. Or, incluziunea nu înseamnă doar a integra copiii cu cerințe educaționale speciale în mediul școlar, ci și a conștientiza fenomenul diversității umane și a organiza procesul educațional în școală pornind de la această concepție [2, p. 4].

Educația incluzivă se bazează pe modificări, transformări ale școlii (din punctul de vedere al organizării, al scopurilor trasate, al îmbunătățirii instrucției școlare, etc.) pentru a putea susține participarea la procesul de învățământ al tuturor elevilor din cadrul unei comunități. Ea presupune un proces de adaptare continuă a instituției de învățământ, astfel încât să se asigure permanent valorificarea resurselor materiale și umane existente, în vederea susținerii și asigurării suportului necesar tuturor participanților la educație [13, p.9].

Școala incluzivă presupune, în primul rând, recunoașterea dreptului fiecărui copil la educație, și apoi înțelegerea diferențelor de adaptare și învățare, specifice fiecărui copil în parte, ca fiind naturale. Hotărârea Nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 recomandă accesul tuturor copiilor cu deficiențe sau cerințe educative speciale, în funcție de potențialul acestora, la structurile și programele învățământului de masă, precum și educația școlară în comunitate a acestor copii [5]. Documentul guvernamental incită

principiul egalității de șanse care reprezintă conceptul de bază al școlii inclusive. Or, o școală incluzivă este o școală deschisă către orice elev și primește orice elev, îl valorizează și îl face să se simtă acasă. Este școala care oferă sprijin accentuat pentru acei copii care au nevoie, în mod deosebit de el, astfel ea devine o școală deschisă tuturor, o școală prietenoasă, flexibilă, care abordează procesul de predare – învățare – evaluare într-un mod dinamic și atractiv. Prin sprijinul pe care îl oferă tuturor copiilor, școala incluzivă se constituie într-un factor de bază al incluziunii sociale.

Vrășmaș T., în lucrarea *Învățământul integrat și/sau incluziv*, dar și Ghidul metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general, elaborat în cadrul Proiectului „Acces egal la educație”, implementat de către Keystone Moldova în parteneriat cu Ministerul Educației al RM evidențiază că obiectivele educative incluzive vizează combaterea neparticipării școlare prin demersuri care depășesc barierele impuse de dificultățile de ordin material, personal, familial sau social cu care se confruntă copiii. Totodată, educația incluzivă vizează asigurarea unor condiții optime de învățare care să ofere tuturor șansa unui start egal în viață din punct de vedere educațional [2, 9].

Procesul de transformare a școlii tradiționale într-una incluzivă cere timp și tehnici noi de abordare din partea fiecărui profesor. În acest scop, în cadrul Proiectului „Dezvoltarea și promovarea educației incluzive”, implementat de către A.O. „Lumos Foundation Moldova”, în colaborare cu Ministerul Educației al Republicii Moldova, a fost elaborată Unitatea de curs universitar *Educație incluzivă*, destinată formării inițiale în învățământul superior la toate specialitățile domeniului de formare profesională [1]. Există multe practici care generează disconfort în rândul elevilor, părinților și uneori, chiar, și al cadrelor didactice. Desigur, există și școli, unde lucrurile nu se întâmplă astfel, dar de cele mai multe ori, sprijinul oferit copiilor nu este pe măsura nevoilor acestora [3].

Hadîrcă M. și Cazacu T. în Ghid metodologic *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației inclusive* vine să sublinieze că în școala incluzivă activitatea de instruire trebuie proiectată și realizată în manieră diferențiată, în funcție de potențialul individual al fiecărui elev [4, p. 16]. Autorii susțin că pentru a realiza o instruire diferențiată înseamnă a flexibiliza instruirea, a diferenția metodele aplicate în activitatea educațională, pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, în raport cu propriul potențial. Prin urmare, școala incluzivă, concluzionează autorii, este chemată în mod expres să organizeze procesul de predare-învățare-evaluare în așa fel, încât să-l pună pe elev cât mai devreme posibil în posesia unor mijloace proprii de însușire a cunoștințelor de bază și de aplicare a acestora în practică în mod constant și creator [ibidem].

Iată de ce dezvoltarea profesională a cadrelor didactice pentru a sprijini un sistem de educație incluzivă cuprinde atât o formare inițială, cât și o perfecționare continuă pe tot parcursul carierei didactice. Pentru a-și putea asuma responsabilitatea pentru toți elevii din clasă, practicienii din unitățile școlare au nevoie de instruire, dar și de practică pentru a putea răspunde acestei provocări, pe următoarele direcții: educație specială; evaluarea copiilor; lucrul cu alți specialiști; lucrul cu părinții; capacități manageriale; reducerea izolării în activitatea didactică [1, 7].

Ocupația de formare a cadrelor didactice din școala incluzivă pentru ca nivelul de profesionalism al acestora să crească și ele să poată rezolva problemele cu care se confruntă la clasă și în școală, este pentru ca învățarea în aceste școli să se desfășoare într-un mediu agreabil, primitor, și nu unul închis și opresiv. Oferta de a sprijini copilul prin programe-suport, prin ore suplimentare și prin activități extracurriculare, dar și prin programe de tip *șansa a doua* (dedicate persoanelor care au abandonat școala sau nu au frecventat niciodată

învățământul obligatoriu), reprezintă pasul decisiv către oferirea unei educații de calitate pentru toți copiii.

Din această perspectivă cadrul didactic este factorul important în implementarea educației inclusive, căci educația incluzivă reclamă „redefinirea competențelor didactice ale învățătorilor/profesorilor, astfel încât aceștia să poată valoriza incluziunea în practicile de predare-învățare-evaluare” [2, p. 35]. Într-o clasă incluzivă *cadrul didactic de sprijin* devine suportul facilitator în asigurarea incluziunii educaționale a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Gândirea pozitivă, tactul pedagogic și abilitățile de comunicare, pe care trebuie neapărat să le aibă în arsenal, vor face ca acțiunile sale treptat să fie acceptate și susținute.

Pornind de la taxonomia realizată de D. Ungureanu, au fost identificate două mari categorii de principii: *principii generale* ale educației inclusive, preluate din ideologia curentului social integraționist și *principii specifice* educației integrate, unele dintre acestea fiind comune cu cele prezente în științele educației [8, p.147-175]. Autorul desemnează următoarele *principii generale ale educației integrate*: principiul dreptății sociale, principiul egalității șanselor, principiul opțiunii și deciziilor reale, principal noncategorizării, principiul nonsegregării, principiul normalizării, principiul dezinstituționalizării, principiul integrării, principiul incluziunii. Ce ține de educația incluzivă, normarea ei poate fi efectuată cu sprijinul următorului decupaj de *principii specifice acestei educației*: principiul valorificării diferențelor, principiul continuității în integrare, principiul colaborării continue și intense, principiul adaptării, dezvoltării și diversificării curriculare, principiul interacțiunii în predare, principiul asigurării și dezvoltării rețelelor de sprijin, principiul intervenției timpurii, principiul evaluării în raport cu nevoile [ibidem].

Formarea cadrelor didactice din perspectiva valorilor educației inclusive se referă la asigurarea reflectării în activitatea la clasă atât a culturii, cât și a politicilor inclusive ale școlii. Metodele de predare -

învățare - evaluare țin să încurajeze participarea fiecărui elev la activitățile desfășurate în cadrul orelor de curs. Cadrul Didactic de Sprijin (CDS) reprezintă un actor nou, cu rol major în optimizarea procesului educațional din clasele unde se derulează învățământul incluziv. Acesta este pregătit în domeniul educației speciale și, împreună cu educatorul/profesorul de la clasă, formează o echipă omogenă, responsabilă de instruirea elevilor [2]. CDS acordă suport tuturor copiilor, el este un bun consilier și partener pentru cadrele didactice și părinți, iar pentru copilul cu probleme - susținător, profesor tutore, terapeut, consilier, mediator, manager de caz, consultant și, nu în ultimul rând, prieten. CDS colaborează cu serviciul de asistență psihopedagogică din școală în vederea preluării informațiilor privind evaluarea și planul de servicii individualizat al elevului integrat în învățământul de masă. De asemenea, elaborează și realizează, în parteneriat cu profesorii de la clasă, programul de intervenție personalizat, participă la adaptarea curriculumului, colaborează cu întreg corpul profesoral al unității de învățământ în vederea realizării unei inserții eficiente a copiilor cu cerințe educaționale speciale în colectivul școlii [2, 7]. Nu în ultimul rând, cadrul didactic de sprijin consiliază familiile elevilor care beneficiază de servicii de sprijin, efectuează evaluarea periodică a dezvoltării elevilor cu cerințe educaționale speciale și operează modificări în programul de intervenție specializată.

Așadar, cadrul didactic de sprijin participă la activitățile din clasă, acordând ajutor copiilor care au anumite dificultăți în receptarea și înțelegerea materiei predate sau în realizarea sarcinilor. Pe lângă suportul acordat la ore, cadrul didactic de sprijin organizează activități individuale în funcție de necesitățile de reabilitare și recuperare ale copilului cu cerințe educaționale speciale. Astfel, pentru îndeplinirea obiectivelor cu asemenea grad de complexitate și responsabilitate, este necesară pregătirea specializată a specialistului cu orientare în domeniul psihopedagogiei speciale și asistenței sociale.

O formare calitativă oferă cadrelor didactice implicate în educația incluzivă oportunitatea să pună accentul pe dezvoltarea de activități care comportă lucrul în echipă și cooperarea, pe respectarea identității fiecărui copil în parte și pe monitorizarea constantă a eficacității activităților de predare - învățare - evaluare la nivelul fiecărui copil. În același timp, programele de sprijin și remediere școlară, utilizarea posibilităților oferite de curriculum-ul școlar și implicarea părinților în diverse activități extracurriculare organizate la nivelul unității de învățământ reprezintă tot atâția pași către succesul școlar al fiecărui copil [10]. În calitate de agenți ai schimbărilor generate de dezvoltarea educației incluzive în sistemul de învățământ, cadrele didactice trebuie să fie pregătite pentru promovarea și implementarea calitativă a reformelor în derulare [1, vol.1, p.10].

*Indexul incluziunii școlare* susține că practica internațională privind educația incluzivă demonstrează că în implementarea incluziunii educaționale în instituția de învățământ se interpătrund trei dimensiuni importante: politicile, practicile și cultura [12]. Fiecare dimensiune este structurată în două secțiuni și este însoțită de indicatori de incluziune [2, p. 12]. Dezvoltarea dimensiunilor incluziunii la nivel școlar facilitează accesul tuturor copiilor la o educație de calitate. Astfel, ea este orientată spre crearea unei culturi a școlii incluzive și plasarea abordării incluzive în nucleul dezvoltării școlare, astfel încât aceasta să nu fie distinctă de toate celelalte strategii școlare, totodată și spre utilizarea unor metodologii de predare – învățare – evaluare centrate pe elev [9]. Crearea culturilor incluzive dezvoltă valori incluzive împărtășite atât de personalul didactic, cât și de elevi și părinți/tutori. Producerea politicilor incluzive încurajează participarea tuturor elevilor și a personalului instituției în viața școlii și minimalizează presiunile de excludere [2, p.14]. Desfășurarea practicilor incluzive reflectă culturile incluzive și politicile instituției de includere a tuturor elevilor și respectarea diversității acestora.



În conformitate cu *Programului de Dezvoltare a Educației Incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020* [6], educația incluzivă presupune o nouă orientare educativă care pune accentul pe cooperare, parteneriat, pe educația socială și pe valorizarea relațiilor interpersonale [2, p. 8]. Educația incluzivă asigură o educație de calitate pentru toți, prin programe de studiu adecvate, curriculum adaptat, aranjamente organizaționale, strategii de predare, utilizarea resurselor și parteneriatelor cu comunitățile lor, existența serviciilor de sprijin potrivit necesităților speciale ale elevilor. Incluziunea nu este privită ca ceva adăugat la o școală, ci este parte intrinsecă a misiunii, practicilor și activității școlii [11]. Un curriculum adaptat nu este unul nou, nici alternativ, este același curriculum, dar *adaptat* la potențialul individual specific al copiilor cu cerințe educaționale speciale. Prin ***adaptări curriculare*** se definește corelarea conținuturilor componentelor curriculumului național cu posibilitățile elevului cu cerințe educaționale speciale, din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială a acestuia [4, p. 23].

### **Bibliografie**

1. Educația incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil, în: Proiectul „Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale”, Lyceum, vol. 1, vol. 2, vol. 3, Chișinău, 2016.
2. Educație incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general, elaborat în cadrul Proiectului „Acces egal la educație”, Programul „Comunitate Incluzivă–Moldova”, implementat de către Keystone Moldova în parteneriat cu Ministerul Educației al RM, Ch., 2013.
3. Experițe existente în domeniul educației incluzive la nivel național. Sumar elaborat de A. O. „Lumos Foundation Moldova”, în cadrul Proiectului *Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale*, FISM., Ch., 2015.

4. Hadîrcă, Maria, Cazacu, Tamara. Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației inclusive. Ghid metodologic, Chișinău, 2012.
5. Hotărîrea Nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020.
6. Programul de Dezvoltare a Educației Incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020.
7. Renata Marinela, Cercel, Formarea cadrelor didactice pentru educația incluzivă. Teză de doctorat. Rezumat, București, 2009.
8. Ungureanu, D., Educația integrată și școala incluzivă Editura de Vest, Timișoara, 2000.
9. Vrăsmaș, T., Învățământul integrat și/sau incluziv, Aramis, București, 2001.
10. <http://www.scribub.com/profesor-scoala/educatia-incluziva-educatie-de74184.php> (consultat 21.02.17).
11. [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org) (consultat 20.03.2017).
12. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Romanian.pdf>. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2003, Indexul incluziunii școlare (traducere M. Pantea).
13. [www.doctorat.ubbcluj.ro/documente/arhiva/doctorat\\_teze-2016.pdf](http://www.doctorat.ubbcluj.ro/documente/arhiva/doctorat_teze-2016.pdf) (consultat 20.03.2017).

## **IMPACTUL PRICEPERILOR GENERALE DE MUNCĂ A ELEVILOR CU CES ASUPRA INCLUZIUNII LOR SOCIO- PROFESIONALE**

*Viorica CERNEAVSCHI, lector,  
Valentina STRATAN, dr., conf. univ.*

### **Summary**

*General work skills of students with special needs, in terms of inclusive education, have it's own regularities, that are inextricably linked to the formation of mental actions implicated in the working sphere, also linked to the formation of general abilities to organize conscious and independent activities. Respectively, work culture training for students with special educational needs constitutes a general-integrative component of the inclusive education, the*

*importance of which is part of the throughout process of the social-professional integration of this category of children.*

În sistemul de învățământ special, educația tehnologică are o importanță primordială pentru corectarea, compensarea și recuperarea deficiențelor în dezvoltarea intelectuală și fizică a elevilor. Munca, în formele ei mai simple, reprezintă activitatea cea mai accesibilă pentru acești copii, astfel că Educația tehnologică își propune formarea atitudinii pozitive pentru muncă, înțelegerea importanței muncii în viața omului; dobândirea unui anumit grad de pregătire profesională și crearea condițiilor de îndeplinire, împreună cu cei maturi, a unui volum de lucru accesibil, precum și formarea deprinderilor de a păstra ordinea și curățenia în mediul în care viețuiesc [5, p. 4].

În procesul de instruire prin muncă elevii însușesc componentele principale ale actului de muncă, fiind orientați spre asimilarea principalelor elemente tehnice, simple și fundamentale ale culturii muncii – priceperile generale de muncă; procedeele de activitate practică și de cunoaștere a materialelor, uneltelor și formelor decorative [Ibidem, p. 7].

Copilul deficient mintal întâmpină mari dificultăți în formarea deprinderilor de muncă, atât în perioada școlarizării, precum și după. Dificultățile sunt legate de organizarea propriei activități, ritmul, viteza, calitatea și cantitatea lucrărilor efectuate. Diminuarea din punct de vedere cantitativ și calitativ al eficienței muncii produce dificultăți și în procesul integrării socio-profesionale. Ca și oricare alt obiect școlar, Educația tehnologică rezolvă sarcina dezvoltării multilaterale a copilului cu dizabilități mintale, contribuind considerabil la dezvoltarea fizică și morală a elevului. Sarcina de bază totuși a acestei discipline este de a forma la elevi un set de cunoștințe și deprinderi de muncă, accesibile unei activități concrete [1, p. 199].

Inițierea copiilor cu deficiență mintală în activitatea de muncă a fost recunoscută drept condiție importantă în dezvoltarea generală a

elevilor și în pregătirea lor către viața de sine stătătoare, fapt despre care mărturisesc numeroasele investigații ale specialiștilor în domeniu: N. Bucun, A. Dăni, Ciobanu-Grasu M., Preda V., Stanciu M., Petrescu E., Vâtcă R., С.Л.Мирский, Е.А.Ковалева ș.a. [4; 5; 13; 17; 20; 22].

Educația tehnologică conține un apreciabil potențial de posibilități în procesul de corecție a neajunsurilor elevilor cu dizabilități mintale. Existența unor atare posibilități este confirmată nu numai de practica școlară și de lucrările psiho-pedagogice, dar și de investigațiile fiziologice (N.Bucun, 1984, 1988; Nechit R., 2012; Ж.И. Шиф, 1980 ș.a., care au stabilit experimental îmbunătățirea funcțională a proceselor nervoase corticale la copiii și maturii cu dizabilități mintale sub influența activității de muncă.

Problema dezvoltării copiilor cu dizabilități mintale prin intermediul educației tehnologice este elucidată În lucrările savanților N.Bucun, C. Badâr, A.Dăni, I. Druțu, D.Gânu, Gherguț A., I. Sima, V.Stratan, Н.П. Павлова, В.А. Шинкаренко ș.a. În studiile efectuate savanții subliniază faptul că semnificația dezvoltativă a educației tehnologice a elevilor cu dizabilități mintale este direcționată atât spre priceperile și deprinderile motore, cât și spre sistemele de acțiuni mintale. S-a constatat că acțiunile mintale se exteriorizează prin diverse priceperi: conștientizarea scopurilor acțiunilor de muncă, priceperea de a se folosi de instrucțiuni (orale și scrise), priceperea de a programa activitatea, a măsura, a marca, a calcula, a-și controla lucrul, inclusiv cu ajutorul instrumentelor, a determina dependențele cauzale în procesul efectuării articolului (determinarea cauzei rebutului), a prezenta darea de seamă despre lucrul realizat, a efectua controlul ș.a.

Cercetând particularitățile activității cognitive a copiilor cu dizabilități mintale, Ж.И. Шиф, В.Г. Петрова, В.И. Лубовский depistează devieri considerabile de la normă, fapt care nu poate să nu se răsfrângă asupra activității de muncă a acestora. Autorii relevă că anume de nivelul dezvoltării proceselor cognitive depinde formarea

priceperilor de orientare în sarcina de muncă, organizarea și proiectarea acțiunilor de muncă, controlul și corectarea acțiunilor îndeplinite.

Cercetările efectuate de M.Roșca, G.Onofrei, C.Munteanu, S.Lungu-Nicolae, I.Druțu ș.a. remarcă un șir de particularități ale percepției elevilor cu dizabilități mintale: lentoare, limitare, nediferențiere, fapt ce frânează orientarea în activitatea de muncă, îndeplinirea acțiunilor și operațiilor separate în baza orientării prealabile. Percepția insuficient analitică a acestei categorii de elevi duce la îndeplinirea acțiunilor de muncă fără o evidență a legăturilor și relațiilor spațiale dintre detalii, fără stabilirea preventivă a ordinii și a consecutivității acțiunilor.

O altă particularitate, nu mai puțin importantă, de care depinde desfășurarea activității de muncă a elevilor cu dizabilități mintale, este nivelul dezvoltării fizice. Investigațiile efectuate de V.Fărcaș și G.Fărcaș, Vâtcă R. relevă la elevii cu dizabilități mintale un șir de indici fiziometrici diminuați. Autorii menționează că acești elevi obosesc repede, au nedezvoltată orientarea în spațiu și timp. Toate acestea reduc eficiența muncii acestor elevilor [7; 20].

Eficiența activității este asigurată preponderent de capacitatea de muncă [2, p. 203]. Savanții N. Bucun, I. Sima, V. Preda ș.a., au constatat rezistența diminuată a elevilor cu dizabilități mintale comparativ cu elevii de aceeași vârstă normal dezvoltați, ceea ce se răsfrânge asupra productivității muncii lor, fiind de doua-trei ori mai mică decât la elevii școlii generale. Cercetarea C. Badîr menționează că capacitatea de muncă a elevilor cu dizabilități mintale depinde de un șir de factori și este instabilă [1].

Raileanu A., cercetând formarea culturii muncii la elevii cu deficiențe psihofizice reiterează că situația devine mult mai complicată în cazul formării în una din profesii, care necesită cunoștințe și aptitudini minime specifice și o cultură înaltă de pregătire. Acești copii nu se pot integra în societate fără a avea o cultură a muncii, exprimată

în performanțe de planificare, organizare și control – fundamente ale intensificării educației tehnologice [15, p.196].

C.Я. Батышев subliniază că în cadrul educației tehnologice elevii ar trebui să dobândească cunoștințe, priceperi și deprinderi generale de muncă. Autorul menționează că priceperile generale de muncă, cum sunt planificarea, controlul/autocontrol, măsurarea, organizarea locului de muncă, coordonarea mișcărilor, efectuarea de calcule constituie fundamentul formării profesionale ulterioare [21, p. 17-26]. Investigațiile privind problema educației tehnologice ne dau tot temeiul să afirmăm că îndeplinirea sarcinii de muncă implică prezența la copiii cu dizabilități mintale a mai multor priceperi: orientarea în sarcina de muncă; planificarea anticipată a activității de muncă; efectuarea autocontrolului curent și al celui final.

Programarea/planificarea acțiunilor este o componentă importantă, o etapă de bază ce determină eficiența oricărei activități umane. În aspect psihologic programarea constituie o activitate rațională, reglată de conștientizarea rezultatului așteptat, procesul îndreptat spre alegerea căilor, mijloacelor, procedurilor și acțiunilor succesive, ce urmărește realizarea scopului scontat. Perceperea scopului, înțelegerea sarcinilor este garanția succesului oricărei activități. În acest sens, planificarea este determinată de conținutul și particularitățile specifice ale activității de muncă. În aspect general ea presupune orientarea preventivă în însărcinare, evidențierea particularităților specifice ale materialului lucrat și a operațiilor, stabilirea anumitor legături și atitudini, consecutivitatea acțiunilor. Orice plan necesită flexibilitate în realizarea sa, evidența schimbărilor ce au loc în procesul îndeplinirii.

Mecanismele psihologice ale procesului de programare, analizate în numeroase investigații, demonstrează complexitatea acestui proces psihic, care include procese intelectuale, volitive și emotive. De aici se poate remarca că programarea activității de muncă de către elevii cu

dizabilități mintale se caracterizează printr-un șir de particularități specifice [2, p. 89].

Primele dificultăți, ce apar la elevii cu dizabilități mintale în procesul muncii asupra unui produs sunt legate de insuficiența orientării anticipate în însărcinare, care, după părerea savantului П. Я. Галперин, constituie principala acțiune la elevii normal dezvoltăți [23, p. 248]. Totodată, cercetările întreprinse de Г. Е. Сухарева au subliniat că la copiii oligofreni lipsește năzuința impetuoasă de a cunoaște lumea înconjurătoare. Așa cum remarcă studiile efectuate de Halip I., Răileanu M. I, Ciubotariu E., Preda V., Nechit R. ș.a., curiozitatea, activitatea de orientare sunt slab dezvoltate la copiii cu cerințe educaționale speciale [11, 12; 14].

Elevii cu dizabilități mintale nu știu să anticipeze verbal acțiunile practice, nu conștientizează ordinea acțiunilor ce au/vor avea loc. Practic, ei tind spre îndeplinirea însărcinării, însă o fac inconștient, fapt relatat în cercetările din domeniul oligofrenopedagogiei care remarcă slaba anticipare a copiilor cu dizabilități mintale. Neajunsurile activității de orientare și, prin urmare, neajunsurile planificării activității sunt condiționate de faptul că, în rezultatul dezvoltării anormale, la elevii cu dizabilități mintale nu se formează procedeele necesare pentru o activitate cu un scop bine determinat.

Drept particularitate distinctivă a dezvoltării capacității de planificare la elevii cu dizabilități mintale este faptul că aceasta se formează în legătură directă cu dezvoltarea independenței acțiunilor. Independența depinde, mai întâi de toate, de capacitatea de organizare rațională a muncii, de capacitatea de orientare în sarcină (înțelegerea însărcinării, formarea închipuirilor despre construcția, forma, dimensiunile detaliilor și obiectului confecționat, materialul utilizat ș.a.), de programarea realizării și controlul îndeplinirii ei, de aplicarea deprinderilor de calcul, măsurare și marcare, de folosirea experienței acumulate, de stabilirea legăturilor de cauză și efect în procesul muncii

(C Badâr, A. Dăni, D. Gânu, V. Stratan, К.М. Турчинская, Г.Н. Мерсиянова, В.И. Бондарь etc.).

Capacitățile enumerate, după E.A. Милерян [24], sunt apreciate drept priceperi generale de muncă. Cercetarea efectuată de Gânu D. vine să concretizeze că nedezvoltarea lor și nivelul de independență scăzut caracterizează activitatea de muncă a elevului cu dizabilități mintale, atribuind activității un caracter reflector, imitativ. De cele mai dese ori, acțiunile se execută independent numai la indicația nemijlocită a învățătorului sau în baza imitării, deoarece le este dificilă înțelegerea independentă a consecutivității acțiunilor [8, p. 85 ].

Ca și orice activitate intelectuală, programarea este direct dependentă de dezvoltarea vorbirii. Cercetările savanților В.Г. Петрова, Г.М. Дульнев, Л.С.Выготский ș.a. au constatat că elevilor cu dizabilități mintale le este caracteristică nedezvoltarea legăturilor între activitatea intuitiv-practică și cea verbală. Aceasta se manifestă nu numai în incapacitatea de a se conduce de instrucțiunea verbală desfășurată, care conține indicații asupra îndeplinirii unui șir de operații, dar și în calitatea redusă a dării de seamă verbale despre lucrul îndeplinit.

С.Л. Мирский a remarcat faptul că neajunsurile planificării se explică prin capacitatea redusă de a acționa în plan intern (a construi cu ajutorul imaginației modele dinamice ale obiectului în schimbare), să reamplaseze în gând poziția și forma obiectului. V. Stratan [18] remarcă prezența nediferențierii imaginii formate a modelului și a planificării simpliste a etapelor de lucru, stabilind un număr limitat de operații. De asemenea, autorul a demonstrat că elevii cu dizabilități mintale întâmpină dificultăți în procesul analizei modelului; alcătuirea planului de lucru care urmează a fi îndeplinit, prezentarea orală a raportului despre etapele de efectuare a sarcinii, fapt ce ține de dereglarea funcției reglatorii a vorbirii. Pornind de la perspectiva profesională și socială a educației tehnologice, V. Stratan concluzionează că fără un demers didactic special, asistat și dirijat, de



activizare eficientă în formarea capacităților de muncă, copiii cu dizabilități mintale nu-și pot forma priceperile generale de muncă, printre care sunt menționate deprinderea de a se ghida de instrucțiuni, modele intuitive, desene, schițe și fișe tehnologice în procesul de programare a activității de muncă.

Neajunsurile procesului de orientare în sarcina primită și a planificării îndeplinirii acesteia generează formarea unei închipuiri parțiale a rezultatelor finale și a celor intermediare ale muncii. În conștiința elevilor nu se formează imaginea suficient de clară a etalonului, verificând cu care și-ar putea controla activitatea [2, p.92-93].

E.A. Милерян consideră că priceperea de a planifica, organiza, controla și dirija munca se referă la categoria priceperilor dificile. Autorul clasifică priceperile de muncă în câteva grupuri, stabilindu-le într-o categorie pe cele referitoare la cultura muncii [24]. Aria de conținut a noțiunii de cultura muncii include următoarele elemente de bază: pregătirea instrumentelor și locului de muncă; menținerea ordinii în procesul muncii; folosirea rațională a materialelor, eforturilor și timpului de muncă; lucrul prin divizarea obligațiilor în doi, echipă, clasă și respectarea normelor tehnicii securității.

Priceperile organizatorice sunt interpretate ca o metodă comprimată de noțiuni, înțelegeri și reproducere verbală a normelor de lucru. Organizarea corectă a muncii anticipează pregătirile organizatorice, cele din urmă anticipând deprinderile de muncă, iar, în ultimă instanță, este condiția cea mai importantă în efectuarea reușită a activității [2, p. 99-100].

V. Stratan [19], cercetând particularitățile formării acțiunilor de orientare și organizare la elevii claselor primare din școala auxiliară, remarcă că semnificația dezvoltativă în aspectul organizării muncii în clasele primare o au activitățile practice, jocurile didactice, exercițiile, atitudinea diferențiată. C. Badâr constată că particularitățile de organizare a activității elevilor cu dizabilități mintale depind în mare

măsură de un șir de particularități psihofizice specifice: insuficiența coordonării și nesiguranța mișcărilor, menținerea dificilă a echilibrului static și dinamic, viteza scăzută a efectuării anumitor mișcări și a ritmului general al activității, însușirea lentă a deprinderilor motore [1, p.102].

Autocontrolul activității de muncă a elevilor cu dizabilități mintale are un caracter specific și corespunde cu particularitățile dezvoltării lor psihologice. Problema autocontrolului copiilor cu dizabilități mintale a fost elucidată în lucrările multor defectologi din Rusia: Г.М. Дульнев, Б.И.Пинский, Е.А.Ковалева, С.Л. Мирский; România: U. Schioru, I.Radu, M.Golu, S.Ionescu, C.Păunescu; Republica Moldova: N.Bucun, S.Goncearuc, D. Gânu, C.Badâr etc. Autorii menționează că deprinderile de control se înfăptuiesc cu participarea nemijlocită a proceselor complexe ale gândirii: analiza, comparația, sinteza, aprecierea ș.a.

O condiție importantă în realizarea cu succes a acțiunilor de control în procesul muncii este evaluarea sistematică a rezultatului obținut cu scopul de a înlătura greșelile comise, iar în caz de necesitate de a introduce anumite schimbări, corectări în activitatea îndeplinită. Cercetările arată că elevul cu dizabilități mintale rareori corectează greșeala fără o indicație specială din partea învățătorului.

Dificultățile întâmpinate de către elevii cu dizabilități mintale în procesul efectuării acțiunilor de control sunt, în mare parte, condiționate de nedezvoltarea motricității. Nechit R. [12], studiind educația psihomotrică ca activitate de prevenire a tulburărilor grafice a copiilor cu cerințe educaționale speciale, susține că neajunsurile dezvoltării sferei motore se fac resimțite în procesul reglării și corectării mișcărilor în procesul îndeplinirii acțiunilor manuale. Controlul mișcărilor este dificil în aria mai multor parametri: coordonare, direcție, ritm, viteză, amplitudă, forță, tempou ș.a.

Goncearuc S., din datele observărilor asupra acțiunilor elevilor la lecțiile de educație tehnologică, arată nivelul extrem de nedezvoltat al

autocontrolului kinestetic. Instabilitatea capacității de muncă intelectuală și oboseala rapidă nu pot să nu influențeze într-o formă sau alta asupra desfășurării autocontrolului la copiii cu dizabilități mintale [9, p. 16].

Analiza literaturii permite să concluzionăm că activitatea de muncă a elevilor cu cerințe educaționale speciale este un proces specific, astfel că, după cum menționează I. Sima, „cunoscând particularitățile lor, precum și faptul că aceștia se prezintă mai bine în condițiile de muncă decât în condițiile școlare, ca urmare a unei motivații mai puternice și mai adecvate, școlii îi revine sarcina de a organiza activitatea în raport cu problemele specifice ale copiilor cu cerințe educaționale speciale pentru a le asigura nivelul de cunoștințe, priceperi și deprinderi care să permită acestora integrarea în activitatea productivă, în viața socială” [16, p.14].

Cunoașterea variabilității individual-tipologice a copiilor cu cerințe educaționale speciale, a particularităților de programare, organizare, autocontrol a muncii – pe de o parte, și a particularităților sistemului nervos, capacității de muncă, motoricii – pe de altă parte, ne oferă posibilitatea creării condițiilor favorabile de dezvoltare diferențiată, ce contribuie la sporirea eficienței educației tehnologice. Toate acestea constituie o condiție optimă în adaptarea și integrarea socioprofesională a acestei categorii de copii [1, p.203].

Dezvoltarea insuficientă a proceselor psihice la elevii cu cerințe educaționale speciale, nivelul scăzut al formării deprinderilor generale de muncă, temeinic automatizate, particularitățile de elaborare și motivare a activității sunt doar unele din cauze care conduc la necesitatea implementării în educația incluzivă a unei acțiuni educaționale speciale, fără de care pentru ei nu este posibilă realizarea optimă a procesului de integrare socială [3, p. 322].

## **Bibliografie**

1. Badâr, C., Educația tehnologică-fundament al integrării socio-profesionale a copiilor cu deficiență mintală, în: Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe speciale. Simpozionul internațional, Chișinău, 1998.
2. Badâr, C., Fundamente psihopedagogice ale educației tehnologice în școala ajutătoare. //Autoref. tezei doctor științe psihologice, Chișinău, 1998.
3. Cerneavschi, V., Cultura muncii și autorealizarea personalității elevului cu CES în condițiile educației inclusive. Международная научно-практическая конференция «Наука, культура, образование», посвященной 24-ой годовщине образования Комратского государственного университета, февраль 2015 года, с. 321-323.
4. Ciobanu-Grasu, M., Provocări și dileme în educarea copiilor cu dizabilități, Calitatea vieții – Revistă de politici sociale, 2012, nr 1 , pg. 63-86.
5. Danii, A., Racu, A., Postolachi, E. ș.a., Educația tehnologică în școala auxiliară. Concepție și programe de instruire, Epigraf, Chișinău, 2002.
6. Druțu, I., Psihopedagogia deficienților mintali, Cluj-Napoca, 1995.
7. Fărcaș, V., Fărcaș, G., Considerații pe marginea unor dificultăți motrice ale copilului debil mintal// Revista de educație specială, 1993, Nr. 2.
8. Gânu, D., Psihologia diferențierii elevilor cu deficiența mintală în procesul educației tehnologice. // Autoref. tezei doctor științe psihol., Chișinău. 1995.
9. Gonciaruc, S., Autocontrolul în procesul educației tehnologice la elevii cu deficiențe auditive//Autoref. tezei de doctor în științe pedagogice, Chișinău. 1993.
10. Gherguț, A., Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii, Polirom, Iași, 2011.
11. Halip, I., Răileanu, M. I., Ciubotariu, E., Repere legislative și metodice în cadrul activităților desfășurate cu copiii cu CES, Editura Studis, Iași, 2010.

- 12.Nechit, R., Educația psihomotrică – activitate de prevenire a tulburărilor grafice. Optimizarea metodelor, mijloacelor și tehnicilor educative și terapeutice în activitățile de recuperare a copiilor cu C.E.S., pg. 90-93, Editura Contrapunct, Cluj-Napoca, 2012.
13. Preda, V., Orientări teoretico-praxiologice în educația specială, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000.
- 14.Preda, V., Dinamica educației speciale, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2010.
- 15.Raileanu, A., Formarea culturii muncii la elevii cu deficiențe psihofizice-condiția de integrare, în: Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe speciale. Simpozionul internațional, Chișinău, 1998.
- 16.Sima, I., Psihopedagogie specială. Studii și cercetări, vol. I, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1998.
- 17.Stanciu, M., Petrescu, E., Copiii cu dizabilități, UNICEF România, București, 2013.
- 18.Stratan, V., Particularitățile formării priceperilor generalizate de muncă la elevii școlilor auxiliare în procesul instruirii prin muncă, în: Andronati N. Bazele psihopedagogiei reabilitare, Ed. Universității Agrare din Moldova, Chișinău, 1994.
- 19.Stratan, V., Aspecte psiho-pedagogice ale activității de muncă la elevii deficienți mintal// Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, Chișinău, 2006, N.I (2), p. 81.
- 20.Vâtcă, R., Demers didactic de activizare eficientă în formarea abilităților de orientare spațio-corporală. Optimizarea metodelor, mijloacelor și tehnicilor educative și terapeutice în activitățile de recuperare a copiilor cu C.E.S., Editura Contrapunct, Cluj-Napoca, 2012, p. 30-35.
- 21.Батышев, С.Я., Трудовая подготовка школьников: Вопросы теории и методики, Педагогика, Москва, 1981.
- 22.Букун, Н. И., Вопросы обучения, воспитания и трудовой подготовки учащихся с дефектами умственного и физического развития, Кишинев, 1983.
- 23.Гальперин, П.Я., Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // В сб. Исследования мышления советской психологии, Наука, Москва, 1966.

24.Милерян, Я.А., Психология формирования общетрудовых умений, Педагогика, Москва, 1973.

25.Павлова, Н.П., Типологические особенности учащихся в овладении общетрудовыми умениями. // В сб.: Типологические особенности учащихся вспомогательных школ в трудовом обучении, Из. АПН СССР, Москва, 1983.

26.Шинкаренко, В.А., Методика трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью: уч.-метод. пособие/ В.А.Шинкаренко, Изд-во БГУ, Минск, 2013.

## **PROBLEMATICA REINTEGRĂRII SOCIALE A VÂRSTNICILOR FĂRĂ ADĂPOST ÎN REPUBLICA MOLDOVA**

*Maria DIȚA, lector,  
Maria VÎRLAN, dr., conf. univ.*

### ***Summary***

*The issue of older people care is a focus area of the last decades, addressing multidisciplinary both by sociologists and economists, policy analysts, physicians, psychologists and social workers in an aging progressive population and the imbalance between the younger generation and the elderly.*

*In Moldova, the elderly are a vulnerable social group at risk of poverty, marginalization and discrimination. The situation of the elderly was not a priority area of social policy, the unfortunate consequence of a deficient system of social protection of older people requiring reform III.*

*Social assistance is a necessity of our society is a relief to those who suffer, a look back to those less fortunate than us.*

*Social assistance should provide help to people with special needs in all situations and cases where this is possible.*

*Social worker's role remains the same, regardless of the time that any country is experiencing, especially in periods of transition, the problems facing society as a whole or individuals taken separately worsens.*

Problematica persoanelor vârstnice reprezintă un domeniu de maxim interes a ultimelor decenii, fiind abordată multidisciplinar, atât de către sociologi, cât și de economiști, analiști politici, medici, psihologi și asistenți sociali, în contextul îmbătrânirii progresive a populației și a dezechilibrului dintre tânăra generație și cele mai vârstnice.

În Republica Moldova, vârstnicii reprezintă o categorie socială vulnerabilă, cu risc de sărăcie, marginalizare și discriminare. Situația vârstnicilor nu a reprezentat un domeniu prioritar al politicilor sociale, cu consecință regretabilă a unui sistem deficitar de protecție socială a persoanelor de vârsta a III-a, care necesită reformare.

Asistența socială este o necesitate a societății noastre, este o alinare a celor ce suferă, o privire în urmă la „cei mai triști ca noi”.

Asistența socială trebuie să ofere ajutor persoanelor cu nevoi speciale, în toate situațiile și cazurile când acest lucru este posibil [4, p. 5].

Rolul asistentului social rămâne același, indiferent de perioada pe care orice țară o traversează, cu atât mai mult în perioadele de tranziție, în care problemele cu care se confruntă societatea, ca entitate sau indivizi luați separat, se acutizează.

Cunoașterea particularităților de vârstă a acestei perioade, a problemelor cu caracter fiziologic, psihologic și, îndeosebi, social, va contribui la aplicarea unei metodologii create în lucrul direct cu clienții și, mai ales, la formularea unor soluții adecvate.

Totalitatea fenomenelor generate de perioada destul de complicată de trecere la economia de piață impune mari probleme de ordin social. Încadrându-se în soluționarea spectrului larg de probleme, asistentul social este chemat să vină, în primul rând, în ajutorul persoanelor aflate în nevoie (persoane abuzate, familii dezorganizate, minori delicvenți, persoane dependente de drog, persoane vârstnice, inclusiv vârstnicii fără adăpost, etc.), obiectiv pe care îl poate realiza prin activitatea sa de consiliere și terapie, sprijinind adaptarea celor

vulnerabili la schimbările pline de contradicții și consecințe nefaste, prin activitățile utile întru asigurarea unui control cât mai eficace asupra mijloacelor și condițiilor lor de existență.

Procesul de îmbătrânire afectează toate nivelurile de organizare, de la molecule la modificările celulare (diferite alterări ale metabolismului celular) și până la nivelul organelor. Îmbătrânirea fiziologică e îmbătrânire normală, lentă dar continuă, eterogenă și permite atingerea unei vârste înaintate în condițiile dificultății de adaptabilitate[1, p. 3].

Ajutorarea persoanelor vârstnice, inclusiv a vârstnicilor fără adăpost, este o problemă majoră a societății noastre care trebuie să ne preocupe pe toți. Serviciile sociale nu satisfac pe deplin nevoile persoanelor vârstnice în termeni cantitativi sau/și calitativi.

Cât privește **cantitatea** serviciilor sociale solicitate și prestate, există probleme de două tipuri: pe de o parte, multe persoane nu beneficiază de servicii de asistență socială, chiar dacă au nevoie de ele (adică, există erori de excludere), pe de altă parte, unele persoane beneficiază de servicii de asistență socială, de care nu au nevoie (adică, erori de includere). Motivele sunt:

- serviciile sociale existente sunt amplasate preponderent în localitățile urbane, iar în localitățile rurale acestea sunt insuficiente sau chiar inexistente ceea ce limitează accesul la ele a multor persoane în dificultate;

- lipsa informației cu privire la serviciile sociale nu asigură deplin realizarea dreptului la asistență socială.

Cât privește **calitatea** serviciilor sociale, se constată unele deficiențe:

- sistemul actual se bazează mai mult pe servicii de intervenție decât pe servicii de prevenire. Această situație permite agravarea cazurilor, încât soluționarea lor devine imposibilă la nivel comunitar și sunt referite la servicii de asistență specializată, care sunt și mai



costisitoare. Intervenția întârziată provoacă efecte atât asupra vârstnicilor, cât și asupra comunității;

- reabilitarea și reintegrarea persoanelor vârstnice nu este întotdeauna responsabilitatea serviciilor de asistență socială primare [8, p. 69].

Se remarcă o slabă dezvoltare a programelor de reintegrare socială a vârstnicilor în scopul menținerii unei vieți active și participative a acestora, ceea ce denotă faptul că politicile sociale din țara noastră nu sunt orientate în scopul promovării îmbătrânirii active, nu este stabilit un program în scopul stimulării participării vârstnicilor la viața socială. De asemenea, scăderea nivelului de trai atrage izolare, marginalizarea instalării maladiilor bătrânești și a dependenței fizice și emoționale față de familie și duce astfel la creșterea costurilor pentru servicii medicale, cât și a altor tipuri de servicii, afectând atât bugetul familial, cât și bugetul de stat [2, p.18].

În urma unui studiu ce a avut ca **scop** identificarea impedimentelor din calea reintegrării vârstnicilor fără adăpost din R. Moldova și stabilirea modalităților de eficientizare a acestui proces, putem menționa următoarele:

- Cele mai frecvente cauze ale rămânerii fără adăpost a vârstnicilor sunt escrocheriile imobiliare, pierderea legăturii cu copiii și pierderea resurselor.

- Cele mai mari doleanțe ale vârstnicilor din CGO sunt plasarea cât mai urgentă într-un loc unde se vor putea afla toată viața.

- Asigurarea cu cele necesare vieții.

- Perioada de aflare în stradă diferă de la caz la caz.

- Centrul le soluționează doar TEMPORAR necesitățile.

- Bătrânețea este o etapă a vieții foarte dificilă, care aduce după sine modificări psihologice, fiziologie și sociale pentru vârstnici.

- Cele mai frecvente cauze ale rămânerii fără adăpost a vârstnicilor sunt escrocheriile imobiliare, pierderea legăturii cu copiii și pierderea resurselor.

- Lipsa mecanismelor eficiente de lucru cu această categorie de beneficiari asistențiali împiedică și face dificilă sau, pe alocuri imposibilă, REINTEGRAREA SOCIALĂ a vârstnicilor fără adăpost.

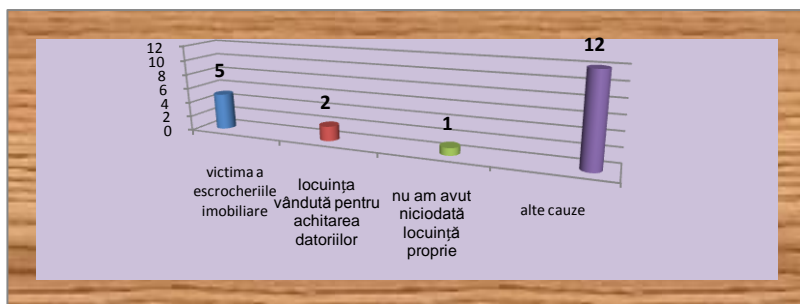
- Specialiștii în domeniul vizat sunt pregătiți și cunosc care sunt modalitățile de eficientizare a acestui proces, dar lipsa resurselor și serviciilor alternative nu le permite realizarea succeselor dorite,

- Procedura de cazare într-o instituție specializată de profil este una dificilă,

- De cele mai multe ori, vârstnicii fără adăpost primesc aviz negativ din partea MMPSF,

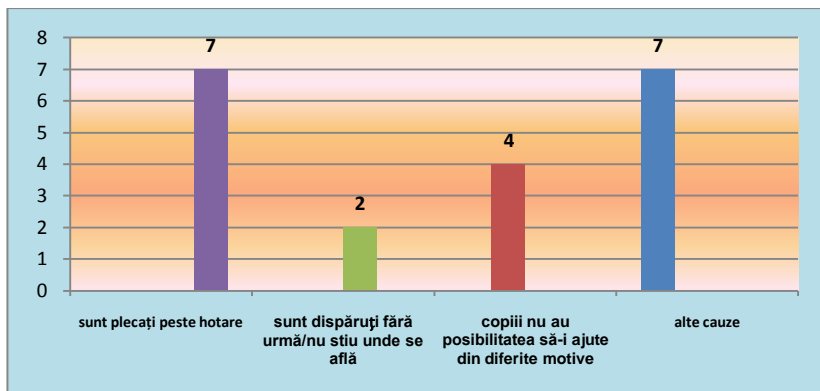
- Se cere crearea serviciilor alternative pentru vârstnici,

Cu referire la *cauzele pierderii domiciliului*, putem menționa că cei mai mulți vârstnici fără adăpost au ajuns pe drumuri în urma escrocheriilor imobiliare, deposedarea de locuință prin mijloace ilegale, în mare parte de către persoane apropiate ale acestora: copii, nepoți sau moștenitorii prin testament sau prin lege. Nici într-un caz dintre acestea nu au reușit să-și reîntoarcă locuința, iar în situațiile când au ajuns în impas și nu mai au posibilitatea să-și achite chiria sau nu mai au unde să locuiască temporar, sunt nevoiți să locuiască în instituții de menire socială [7, p. 8].



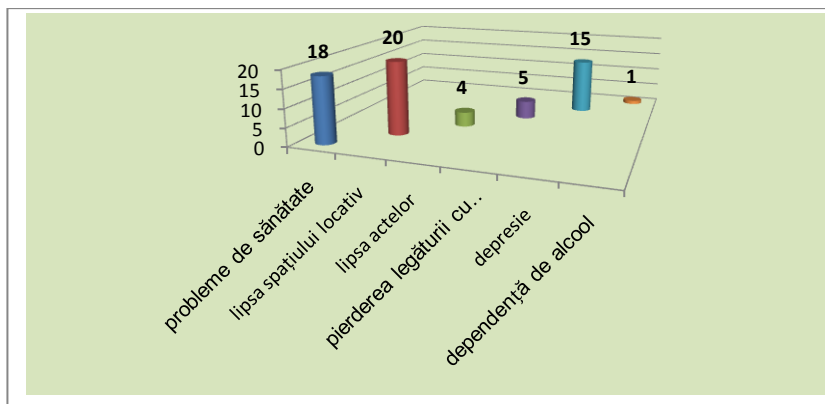
**Fig. 1. Cauzele pierderii locuinței**

Rezultatele studiului au mai arătat că majoritatea vârstnicilor fără adăpost, din țara noastră, au copii, care din diferite motive, nu au grijă de părinții neajutorați:



**Fig.2. Cauzele ce stau la baza ruperii legăturii cu copiii**

Figura de mai sus poate fi descrisă în felul următor: cei mai mulți vârstnici fără adăpost au rămas singuri și neajutorați în urma emigrării peste hotare a copiilor lor și pierderea legăturii cu aceștia, iar un număr însemnat dintre aceștia sunt singuri din alte cauze, cum ar fi: faptul că nu au avut copii niciodată, copiii au decedat, decăderea din drepturile părintești, detenția pe viață a copilului, copiii lor, la fel, sunt în situații social economice dificile, nu au posibilitate să-i întrețină sau sunt, și ei, fără adăpost. Câțiva au declarat că nu cunosc unde se află copiii lor, au dispărut fără urmă, cu mult timp în urmă.



**Fig. 3. Problemele cu care se confruntă vârstnicii**

Din cele ce vedem mai sus, putem menționa că majoritatea vârstnicilor fără adăpost se confruntă cu probleme de sănătate, printre care:

- Probleme cardiace.
- Hipertensiune arterială.
- Dezabilitate fizică.
- Probleme de sănătate mintală.
- Dureri arteriale.
- Boli ale organelor interne.

Toți vârstnicii chestionați suferă grav din cauza lipsei locuinței. Faptul că nu există posibilitatea de a mai avea locuință proprie vreodată îi duce deseori la stări anxioase și depresive, multe persoane vârstnice fără adăpost atestă tulburări depresive și de personalitate, excitație nervoasă, isterie și lipsă de control emoțional sau comportamental.

În urma analizei interviului cu specialiștii în lucrul cu vârstnicii fără adăpost, am reușit să identificăm cele mai importante IMPEDIMENTE în calea reintegrării sociale a vârstnicilor fără adăpost, precum și propunerea MODALITĂȚILOR DE EFICIENTIZARE a acestui proces.

În tabelul de mai jos vom expune succint IMPEDIMENTELE în calea reintegrării sociale a vârstnicilor și MODALITĂȚILE DE EFICIENTIZARE acestui proces:

Specialiștii	IMPEDIMENTELE în calea reintegrării sociale	MODALITĂȚILE DE EFICIENTIZARE
JURISTUL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lipsa propriei dorințe</li> <li>• Lipsa mecanismelor de stat</li> <li>• Atitudinea neprofesionistă a reprezentanților APL din raionale țării</li> <li>• Discriminarea din partea societății</li> <li>• Lipsa educației și culturii față de vârstnici, atât din partea cetățenilor, cât și din partea unor specialiști</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitudine mai activă din partea statului</li> <li>• Schimbarea atitudinii societății civile față de aceste persoane</li> <li>• Responsabilizarea tinerei generații privitor la necesitatea îngrijirii rudelor vârstnice</li> <li>• Cultura juridică</li> <li>• Construirea locuințelor sociale</li> <li>• Crearea serviciilor alternative la nivel de comunitate pentru vârstnici</li> </ul>
ASISTENȚII SOCIALI și VOLUNTARI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refuzul din partea rudelor de gr. I și II de a-i ajuta pe cei în dificultate majoră</li> <li>• Lipsa surselor financiare pentru perfectarea actelor de identitate</li> <li>• Lipsa poliței de asigurare sau surselor financiare necesare pentru trecerea controlului medical în scopul stabilirii pensiei sau gradului de dezabilitate</li> <li>• Lipsa locuințelor sociale</li> <li>• Pensia mică și sursele financiare insuficiente pentru închirierea unui spațiu locativ</li> <li>• Descentralizarea instituțiilor de profil</li> <li>• Lipsa actelor de identitate</li> <li>• Lipsa mecanismelor de lucru cu astfel de persoane</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dezvoltarea, la nivel de comunitate, a serviciilor alternative destinate vârstnicilor fără adăpost</li> <li>• Perfectarea gratuită a actelor de identitate</li> <li>• Locuințe sociale</li> <li>• Deschiderea centrelor de zi</li> <li>• Crearea unui azil pentru vârstnicii fără adăpost</li> <li>• Asigurarea cu polițe de asigurare</li> <li>• Asigurarea cu ASISTENT PERSONAL</li> </ul>
MEDICII	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lipsa locurilor în cadrul azilurilor pentru bătrâni și invalizi</li> <li>• Problemele de sănătate mintală a vârstnicilor</li> <li>• Atitudinea discriminatorie a membrilor societății față de vârstnici</li> <li>• Nu se pot angaja în câmpul muncii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Îmbunătățirea calității serviciilor de asistență și protecție socială</li> <li>• Disponibilitatea mai multor locuri de cazare în secțiile de geriatrie în cadrul spitalelor, în special pentru vârstnicii cu grave probleme de sănătate, care necesită îngrijirea personalului calificat</li> <li>• Asigurarea tuturor vârstnicilor fără</li> </ul>

		<p>adăpost cu polițe de asigurare medicală gratuită</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitarea pregătirii setului de acte pentru cazare în instituții specializate</li> </ul>
<p>CONSILIERUL DE ORIENTARE/ PSIHOLOGUL INSTITUȚIEI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminarea din partea societății</li> <li>• Lipsa mecanismelor de lucru cu persoanele fără adăpost, inclusiv cu vârstnicii</li> <li>• Lipsa surselor financiare pentru realizarea proiectelor în acest sens</li> <li>• Imperfecțiuni legislative</li> <li>• Dezechilibrul psiho-emoțional</li> <li>• Stările depresive ale vârstnicului</li> <li>• Stare de sănătate somatică precară</li> <li>• Imposibilitate de angajare în câmpul muncii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crearea unui azil pentru vârstnicii fără adăpost</li> <li>• Crearea unor servicii alternative, la nivel de comunitate, destinate acestei categorii de beneficiari asistențiali: frizerie socială, stomatologie socială, centru de zi cu o serie de servicii gratuite pentru aceștia etc.</li> <li>• Perfectarea regulamentelor și legislației de protecție socială a persoanelor fără adăpost în R.M., inclusiv ale vârstnicilor</li> <li>• Sprijinirea vârstnicilor în situații de risc pentru prevenirea rămânerii fără adăpost</li> <li>• Simplificarea procedurii de cazare în instituții specializate</li> </ul>

În sensul eficientizării procesului de reintegrarea socială a vârstnicilor fără adăpost, venim cu următoarele **recomandări**:

- Perfectarea mecanismelor de lucru și revederea legislației naționale.
- Crearea serviciilor de alternativă destinate acestei categorii de beneficiari.
- Identificarea modalităților de perfectare gratuită a actelor de identitate ale acestor persoane.
- Asigurarea tuturor vârstnicilor fără adăpost cu poliță de asigurare medicală.
- Îmbunătățirea conlucrării dintre structurile de stat de toate nivelele în această direcție.
- Responsabilizarea APL de la locul de trai al vârstnicului pentru reintegrarea socială sau familială a acestuia.
- Crearea unui azil municipal pentru toți vârstnicii fără adăpost, concentrați în această zonă.

## Bibliografie

1. Bogdan, C., Curaj, A., Boli cronice și ale bătrâneții (suport de curs), Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Ed. Universității din București, București, 2005.
2. Gagauz, O., Problemele persoanelor vârstnice în societatea //Economie și sociologie, Chișinău, 2004.
3. Gârleanu, D., Vulnerabilitatea vârstei a treia, Ed. Lumen, Iași, 2002.
4. Legea asistenței sociale nr.547-XV din 25.12.2003
5. Legea nr.123 din 18.06.2010 cu privire la serviciile sociale
6. Mereuța, I., Bujor, V., Munteanu, L., Saulea, A., Demnitatea oamenilor bătrâni și asistența lor medico-socială, Asociația Pentru Demnitatea Umană, Tipografia Elan-Poligraf, Chișinău, 2004.
7. Raport general 2016 Centrul de găzduire.
8. Studiu comparativ – Protecția socială a vârstnicilor din România și Republica Moldova. Asociația Filantropică Trup și Suflet din 2012 [accesat 30 noiembrie]. Disponibil pe Internet: <URL:<http://www.varsta-a-treia.ro/page/index/36/23/Studiu%20comparativ%20-%20Protectia%20sociala%20a%20varstnicilor%20din%20...html>>

## CUPRINS

### FACULTATEA PSIHOLOGIE ȘI PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ

<i>SANDULEAC Sergiu NOI ABORDĂRI ALE GÂNDIRII ȘTIINȚIFICE</i> .....	4
<i>ADĂSCĂLIȚĂ Viorica, POPOVICI Adriana DIFICULTĂȚI DE SOCIALIZARE A COPIILOR CU DEFICIENȚE MOTORII</i> .....	13
<i>POPESCU Maria STUDII PRIVIND REPREZENTAREA SOCIALĂ A MUNCII LA DIVERSE CATEGORII PROFESIONALE</i> .....	24
<i>VERDEȘ Angela, SANDULEAC Sergiu ASPECTE ACTUALE ALE AGRESIVITĂȚII ÎN SPAȚIUL EDUCAȚIONAL</i> .....	45
<i>MALAI Iurie, PLATON Inga STUDIU EMPIRIC PRIVIND DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI SOCIALE LA ADOLESCENȚI</i> ....	51
<i>JELESCU Petru, COVACI Mihai FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA MODALITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚII FACULTĂȚII DE PSIHOLOGIE</i> .....	63
<i>LOSÎI Elena PARTICULARITĂȚILE DE PERSONALITATE ALE ADICȚILOR</i> .....	71
<i>PLEȘCA Maria MOTIVAȚIA DE ADAPTARE A STUDENȚILOR LA MEDIUL UNIVERSITAR</i> .....	79
<i>RACU Iulia, LIDIA Soltan STUDIUL ANXIETĂȚII LA ADULȚI</i> ...	86
<i>VINNICENCO Elena ABUZUL EMOȚIONAL ÎN RELAȚIILE DINTRE PĂRINȚI ȘI ADOLESCENȚI</i> .....	94
<i>RACU Jana RELAȚIA DINTRE INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI CREATIVITATE LA ADOLESCENȚI</i> .....	99
<i>КОВАЛЕВА Елена, СТАМАТИН Отилия ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К СОЦИУМУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ</i> .....	106



<b>PÎSLARI Stela</b> FACTORII CARE AMPLIFICĂ EMPATIA ȘI PROFILUL DE PERSONALITATE A PERSOANEI EMPATICE ....	<b>113</b>
<b>RACU Igor, CARMEN Boiangiu</b> STUDIU EXPERIMENTAL AL INTERESELOR OCUPAȚIONALE LA VÂRSTA ADOLESCENȚĂ .....	<b>125</b>
<b>CHITOROGA Lucia</b> DEFICITUL ATENȚIEI LA ELEVII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS .....	<b>139</b>
<b>RACU Aurelia</b> PERSPECTIVELE INCLUZIUNII UNIVERSITARE A TINERILOR CU DIZABILITĂȚII .....	<b>151</b>
<b>CIOBANU Adriana</b> CONSILIEREA PSIHOLOGICĂ ÎN SISTEMUL DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ PENTRU COPIII CU TULBURĂRI DE SPECTRU AUTIST .....	<b>160</b>
<b>OLĂRESCU Valentina, PONOMARI Dorina</b> VIZIUNI TEORETICE DESPRE DINAMICA DEZVOLTĂRII COMUNICĂRII LA PREȘCOLARI .....	<b>167</b>
<b>ROTARU Maria</b> DISLEXIA - O MODALITATE PERSONALĂ SPECIFICĂ DE GÂNDIRE .....	<b>174</b>
<b>MAXIMCIUC Victoria</b> PROBLEMA DIZABILITĂȚII MINTALE ÎN TULBURĂRI DE SPECTRU AUTIST .....	<b>181</b>
<b>CHIPERI Nadejda</b> ASPECTELE COMUNICĂRII ASERTIVE PENTRU COPIII CU DIZABILITĂȚI VIZUALE .....	<b>187</b>
<b>CIUBOTARU Natalia</b> MODERNIZAREA METODOLOGIEI DEMUTIZĂRII. NECESITATEA ȘI RELEVANȚA MODERNIZĂRII METODOLOGIEI DEMUTIZĂRII .....	<b>192</b>
<b>VÎRLAN Maria, FRUNZE Olesea</b> ÎMBUNĂTĂȚIREA PROTECȚIEI ȘI BUNĂSTĂRII COPILULUI ÎN REPUBLICA MOLDOVA .....	<b>202</b>
<b>ZUBENSCHI Ecaterina</b> UNELE PROBLEME CU PRIVIRE LA ATITUDINE ȘI DISCRIMINARE ȘCOLARĂ .....	<b>206</b>
<b>FOCȘA Tatiana, PLĂMĂDEALĂ Victoria</b> STATUTUL PROCESUAL AL AUTORITĂȚILOR TUTELARE ÎN CAUZELE CU MINORII ȘI NATURA JURIDICĂ A AVIZULUI PREZENTAT ÎN INSTANȚĂ ...	<b>215</b>

<i>CARATA Dumitru</i> EVOLUȚIA HIV ÎN REPUBLICA MOLDOVA .....	<b>224</b>
<i>ЛАПОШИНА Эмилия</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА У УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА .....	<b>233</b>
<i>STRATAN Valentina, CERNEAVSCHI Viorica</i> ȘCOALA INCLUZIVĂ ȘI FACILITAREA ACCESULUI TUTUROR LA O EDUCAȚIE DE CALITATE .....	<b>242</b>
<i>CERNEAVSCHI Viorica, STRATAN Valentina</i> IMPACTUL PRICEPERILOR GENERALE DE MUNCĂ A ELEVILOR CU CES ASUPRA INCLUZIUNII LOR SOCIO-PROFESIONALE .....	<b>251</b>
<i>DIȚA Maria, VÎRLAN Maria</i> PROBLEMATICA REINTEGRĂRII SOCIALE A VÂRSTNICILOR FĂRĂ ADĂPOST ÎN REPUBLICA MOLDOVA .....	<b>262</b>