

MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN MUN. CHIȘINĂU



PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE ȘI MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

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

Seria XVIII

Volumul I

Chișinău, 2016

*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:

Perjan Carolina, *conf. univ., dr., decan, 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 Pedagogie*

Vatavu Alexandru, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Arte Plastice și Design*

Musteață Sergiu, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Istorie și Etnopedagogie*

Dumbrăveanu Roza, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Științe Exacte și TII*

Cojocaru Vasile, *prof. univ., dr. hab., decan, Facultatea Formare Continuă a
Cadrelor Didactice și a celor cu Funcție de Conducere*

Matieș 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" (18 ; 2016 ; Chișinău). Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului : Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS "Ion Creangă", Seria 18 : [în vol.] / coord. șt.: Racu Igor ; col. red.: Perjan Carolina [et al.]. – Chișinău : S. n., 2016 (Tipogr. UPS "Ion Creangă") – . – ISBN 978-9975-46-292-1.

Vol. 1. – 2016. – 265 p. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. – ISBN 978-9975-46-293-8.

082:378.637=135.1=161.1

P 93

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**

INTERESELE OCUPAȚIONALE – ASPECTE TEORETICE

*RACU Igor, dr. hab., prof. univ.,
BOIANGIU Carmen, doctorandă*

Summary

In this article, we are presented theoretical visions on occupational interests. Particular attention is paid to Holland's conception.

Holland's theory (1997) is an example of feature-factor. This is based on more assertions:

- 1. The individual's personality is the primal factor when choosing a career/profession.*
- 2. The interest's profile reflects one's personality*
- 3. The individuals develop stereotype assessments considering their professions (e.g.: we consider that an accountant is prompt, quiet introvert, antisocial, etc).these assessments shape our point of view about different professions and play an important role when choosing a career.*
- 4. Every person looks for a profession which is not only congruent with one's personality, but which also allow him/her to carry out one's attitudes or to exploit one's qualities. A proper adjustment leads to success and satisfaction.*

În dicționarele de psihologie, interesul este definit ca o tendință de a acorda atenție anumitor obiecte și de a se orienta spre anumite activități. Interesele relevă „corespondența între tendințele subiectului și o serie de obiecte și acțiuni, astfel încât subiectul se orientează activ și din proprie inițiativă spre obiecte sau acțiunile respective, iar acestea prezintă o valență majoră pentru subiect, îl atrag și-i dau satisfacție. Deci, interesul reunește trebuințe, motive, tendințe, scopuri într-o modalitate relativ stabilă de raportare activă la ceva, după un criteriu de ordin utilitar”[12].

Lumea muncii, a profesiilor și ocupațiilor a cunoscut, în ultimul timp, o dinamică accentuată. Factorii care au determinat o astfel de dinamică sunt de natură socio-economică și psihologică. Rațiuni de ordin pragmatic, referitoare la eficiență, au determinat schimbări esențiale în exercitarea activităților de muncă, materializate, în special, în creșterea gradului de intelectualizare a acestora și în necesitatea utilizării rezultatelor revoluției tehnico-științifice contemporane.

Scopul și rolul muncii constau în satisfacerea nevoilor umane. Pornind de la piramida trebuințelor a lui A. Maslow, putem spune că, prin muncă, omul își satisface atât trebuințele fundamentale (de hrană, existență, etc.), cât și trebuințele superioare (de apreciere, autorealizare, etc.) [10].

Ocupația este desfășurarea concretă a unei activități productive (a unei munci) asociate unei profesii; este vorba despre o activitate (de muncă) desfășurată de o persoană într-o unitate economico-socială (firmă, întreprindere, instituție, etc.) la un anumit loc de muncă, prin care își asigură existența (câștigă bani, obține venituri). Ocupația presupune:

- pregătire profesională (cunoștințe, abilității, competențe, etc.);
- utilizarea anumitor unelte și instrumente de lucru;
- realizarea unor acțiuni și operații concrete într-un spațiu de lucru amenajat ca „loc de muncă”;
- durata muncii (program de lucru);
- salarizarea;
- respectarea unor norme și reguli [6].

Profesia reprezintă o formă (un gen) de activitate socială specializată în care persoana răspunde unor solicitări (cerințe) valorificându-și potențialul (cunoștințele, capacitățile, abilitățile, deprinderile, etc.) de care dispune la un moment dat, ca rezultat al pregătirii/învățării și formării specifice. Exerțarea unei profesii

presupune o pregătire generală și o formare specializată realizate într-un cadru instituționalizat și/sau prin practicarea ei efectivă [6].

Carierea este traseul parcurs de o persoană în profesarea/exercitarea unor activități/munci care presupun o anumită pregătire și formare, concretizate în capacități și competențe specifice, atestate, certificate și dovedite în exercitarea profesiilor, în realizarea sarcinilor reclamate de acestea [6].

Pregătirea pentru alegerea și constituirea unei cariere presupune un demers educațional-formativ complex în care se intersectează influențele a trei vectori:

- ceea ce poate individul (cunoștințe, capacități, abilități, competențe, etc.);
- ceea ce vrea individul (interesele, aspirațiile și idealurile, sistemul de valori);
- ceea ce solicită societatea (meseriile, ocupațiile, profesiile și genurile de activități/munci necesare satisfacerii nevoilor oamenilor și ale societății).

Conținutul consilierii privind cariera include o serie de activități specifice grupate în trei categorii:

- cunoașterea de sine a persoanei (autocunoașterea);
- cunoașterea lumii profesiilor și ocupațiilor cerute de societate;
- construirea și realizarea unei cariere personale [6].

Interesele reprezintă preferințele cristalizate ale unei persoane pentru anumite domenii de cunoaștere sau de activitate [2]. Preferințele pentru anumite domenii de cunoaștere și activități favorizează alegerea ocupațiilor în care aceste interese pot fi valorificate. Interesele se manifestă prin comportamente de apropiere față de anumite activități și pot fi identificate pe baza unor indicatori calitativi și cantitativi

Pentru identificarea intereselor unei persoane este important să urmărim atât aspectele calitative, cât și pe cele cantitative ale

comportamentului legat de o anumită activitate. Astfel se pot identifica atât interese care au fost suficient explorate și care s-au stabilizat, dar și interese care nu au fost suficient explorate din diverse motive: constrângeri externe (lipsa oportunităților, expectanțe diferite din partea părinților) sau convingeri de autoeficacitate scăzută. Activitățile de identificare a domeniilor de interes trebuie să permită copiilor explorarea propriilor interese fără a ține cont de aceste constrângeri [9].

Interesele pot fi descoperite și prin utilizarea inventarelor de interese. Aceste inventare în general sunt alcătuite din liste de activități și ocupații dintre care ni se cere să le selectăm pe cele preferate. Prin gruparea preferințelor pot fi puse în evidență interesele și modul în care pot fi valorificate acestea.

În prezent cel mai cunoscut și mai utilizat chestionar de interese este cel bazat *pe teoria lui Holland*. Teoria lui Holland (1997) este un exemplu de teorie *trăsătură – factor*. Aceasta se bazează pe mai multe afirmații:

- personalitatea individului este factorul primar în alegerea profesiei;
 - profilul intereselor reflectă personalitatea;
 - indivizii dezvoltă păreri stereotipe cu privire la ocupații.
- Aceste opinii ne modelează părerea despre ocupații și joacă un rol fundamental în alegerea ocupației;
- orice persoană își caută o ocupație care să fie congruentă cu personalitatea sa și care să-i permită să-și exercite atitudinile și să-și valorifice calitățile. O bună potrivire duce la succes și satisfacție.

După părerea autorului, personalitatea este rezultatul interacțiunii dintre caracteristicile moștenite, care sunt esențiale pentru dezvoltarea intereselor specifice și activitățile la care este expus un individ. Holland recunoaște că interacțiunea conduce, în ultimă instanță, la formarea personalității [7].

Holland consideră că oamenii manifestă interese diferite pentru lucrul cu oamenii sau obiecte și preferințe pentru lucrul cu idei sau fapte. Cele șase tipuri de interese sunt:

- interesele realiste (R) se manifestă prin tendința de a se îndrepta spre activități care presupun manipularea obiectelor, mașinilor și instrumentelor;

- interesele investigative (I) presupun o atracție pentru cercetare, investigare sub diverse forme și în cele mai diverse domenii (biologic, fizic, social, cultural, etc.);

- interesele artistice (A) se manifestă prin atracție spre activitățile mai puțin structurate, care presupun o rezolvare creativă și oferă posibilitatea de autoexpresie (poezie, pictură, muzică, design);

- interesele sociale (S) implică orientarea spre activități care necesită relaționare interpersonală (preferința pentru predare sau pentru a ajuta oamenii să-și rezolve diverse probleme);

- interesele antreprenoriale se manifestă prin preferința pentru activități care permit inițiativă și posibilitate de coordonare a propriei activități sau a activității unui grup;

- interesele de tip convențional (C) presupun preferința pentru activități care necesită manipularea sistematică și ordonată a unor date sau obiecte într-un cadru bine organizat și definit [9].

Două instrumente susțin aplicațiile teoriei tipologice Holland: Inventarul de preferințe profesionale – Vocational Preference Inventory – VPI (1985) și Self-Directed Search – SDS (1994).

Teoria lui Holland cu privire la alegerile profesionale constituie baza conceptuală a Inventarului SDS. Self-Directed Search este un inventar care explorează aspirațiile, interesele, activitățile, competențele și permite clienților înțelegerea modului în care acestea pot fi conectate cu anumite ocupații. SDS este compus dintr-o broșură de evaluare, care facilitează identificarea ocupației corespondente codului personal obținut prin administrarea

inventarului de interese. Holland identifică șase tipuri de personalitate caracterizate de preferințele sociale. El susține că și mediile de muncă pot fi clasificate după aceleași criterii. În consecință, direcția alegerilor ocupaționale ale indivizilor vor fi determinate de trănicia acestora pentru cele șase domenii ale activității umane. Holland afirmă și că fiecare categorie de indivizi este caracterizată și prin tipurile de respingeri pe care le operează.

O descriere a tipologiei lui Holland aplicată la mediul de muncă, tipul de personalitate asociat acesteia și comportamentele tipice ale clienților poate fi prezentată în felul următor [7, 8]:

- **Realist (R)**

Mediul realist – solicită persoanei activități fizice, lucrul cu scule, aparate, mașini, etc. și de aceea individul trebuie să aibă competențe tehnice care să-i permită să opereze cu lucrurile și, mai puțin, cu oamenii.

Tipul de personalitate realistă – îi face plăcere să utilizeze în activitatea sa obiecte, instrumente, să îngrijească plante și animale, să lucreze în aer liber; el are sau își dezvoltă aptitudinile fizice, manipulatorii, în această arie de activități practice și dovedește o motivație mai ridicată pentru lucruri, bani, statut și mai scăzută, pentru relații cu oamenii.

Comportamentul clientului realist – acesta așteaptă de la consilier răspunsuri concrete, directe, cu aplicare imediată la problema care la adus la consultație; uneori are dificultăți în expunerea precisă a nevoii de consiliere, a sentimentelor, motivelor și intereselor sale; vorbește însă, cu plăcere despre activitățile practice și hobby-uri.

- **Investigativ (I)**

Mediul investigativ – solicită persoanei investigarea cauzelor diferitelor fenomene și căutarea de soluții la probleme prin utilizarea unor metode și tehnici specifice.

Tipul de personalitate investigativă – preferă să cerceteze sistematic și independent, să afle explicații cauzale, să observe, învețe, evalueze, analizeze și să găsească soluții la problemele ivite, utilizând în muncă resursele personale de inteligență, gândire abstractă, intuiție, creativitate, capacitate de a identifica și rezolva problemele.

Comportamentul clientului investigativ – acesta este stresat de problemele nerezolvate și situațiile la care nu are încă răspunsuri; acestea sunt pentru el provocări pe care îi place să le aibă sub control, pentru el consilierul fiind un partener de discuții în demersul său dominant rațional și mai puțin emoțional al dezvoltării în carieră.

- **Artistic (A)**

Mediul artistic – este unul deschis, liber, cu un program de lucru nestructurat, care solicită inițiativa și apreciază maximal modul personal de expresie artistică și emoțională.

Tipul de personalitate artistică – persoană cu aptitudini, abilități și intuiție artistică, deschisă spre o abordare afectiv – emoțională a lumii; îi face plăcere să apeleze la imaginație și creativitate și să se exprime într-o manieră originală, puțin sistematizată.

Comportamentul clientului artistic – acesta preferă o abordare a consilierii într-un mod neconvențional, cu utilizarea de exemple, materiale scrise, criticând, comparând, etc.; preferă ședințele individuale de consiliere celor de grup, iar procesul luării deciziei cu privire la carieră este unul dominant emoțional și mai puțin rațional și sistematic.

- **Social (S)**

Mediul social – este unul care oferă prilejul de a discuta, de a fi flexibil, de a-i asculta pe alții; domeniile educației, asistenței sociale, sănătății sunt cele care pun preț pe aptitudinile de comunicare, pe atitudinea înțelegătoare, generoasă și amicală în relațiile cu alții, pe dorința de a-i ajuta pe semenii.

Tipul de personalitate socială – persoană căreia îi place să lucreze cu oamenii, pentru a-i informa, consilia, ajuta, instrui, educa, forma, îngriji,; are abilități în utilizarea creativă și nuanțată a limbajului în aceste scopuri.

Comportamentul clientului social – este orientat spre contacte sociale, își exprimă aspirațiile de relaționare socială altruistă în mod explicit, îi plac activitățile colective, de cooperare, informale, de grup; se oferă să-l sprijine pe consilier în activitatea sa; uneori este prea volubil.

• **Întreprinzător (E)**

Mediul întreprinzător – este unul în care sunt conduși și convingși oamenii să acționeze pentru atingerea scopurilor unei organizații sau instituții, de regulă, din domeniul financiar sau economic; astfel de medii oferă putere, statut social înalt și prosperitate.

Tipul de personalitate întreprinzătoare – este persoană cu încredere în sine, sociabilă, asertivă, cu simțul riscului și căreia îi place să convingă, să conducă și să influențeze pe oameni pentru realizarea scopurilor organizației, instituției sau propriilor afaceri, să câștige poziții importante și bogăție; preferă să conducă, decât să fie condusă.

Comportamentul clientului întreprinzător – este dominant afirmativ, își exprimă sentimentele și intențiile atunci când sunt social acceptate, mai mult, vrea să convingă pe alții să acționeze conform cu convingerile sale, decât să-i ajute; uneori se supraestimează și-și evaluează inexact competențele și aptitudinile; are un spirit de competiție înalt, intră în conflict cu alții din aceeași categorie cu el, este nerăbdător să acceadă la pozițiile cheie din instituția în care lucrează.

• **Convențional (C)**

Mediul convențional – este unul care presupune organizare și planificare, cu activități derulate, de regulă, în birouri și care

presupun ținerea de evidențe, efectuarea de statistici, rapoarte; munca presupune ordine în documente de orice natură, activități previzibile și oarecum, rutiniere venite de la coordonatori sau șefi.

Tipul de personalitate convențională – este persoana căreia îi place să lucreze cu cifre, date și informații, în mod meticolos, exact, detaliat și sistematic; nu este deranjată să primească instrucțiuni de la altă persoană în munca sa; preferă să aibă control asupra ceea ce are de lucru și nu să improvizeze în situații critice sau să ia decizii.

Comportamentul clientului convențional – este dominat de conduita convențională, se prezintă ca o persoană ordonată, sistematică, cu simțul ierarhiei, de încredere; este mai puțin dispusă să abordeze eventualitatea unor alternative ocupaționale și medii de muncă slab structurate; nevoia de ordine poate fi valorificată în domenii precum finanțe-bănci, organizarea de activități educative și conferințe, contabilitate și procesare date.

În mod practic, sunt puține cazurile în care un individ aparține unui singur tip de personalitate și unui mediu de muncă. Cel mai adesea se întâlnesc combinații ale acestora. Tocmai de aceea, „Codul lui Holland” utilizează trei litere pentru a descrie fiecare tip de personalitate și mediu de muncă (spre exemplu: EIA, ISE, CAS, etc.), aceste litere fiind inițialele categoriilor descrise. Primul cod din combinație este cel dominant iar celelalte două sunt suplimentar – adiacente [7, 8].

Gradul de similaritate dintre tipurile de interese determină coerența paternului personal și reflectă măsura în care sunt posibile conflicte de interese ulterioare. Spre exemplu, interesele manifestate de tipul artistic (A) au un grad de similaritate mare cu interesele tipului investigativ (I) sau social (S), dar se află în conflict cu interesele convenționale (C). Dacă paternul de interese al unei persoane conține aceste două tipuri de interese (A și C) există posibilitatea unui conflict care face dificilă decizia de carieră. Cu cât tipurile de interese ce compun paternul personal au un grad mai mare de similaritate, cu atât coerența este mai mare și probabilitatea de

conflict pornind de la aceste structuri interne este mică, ceea ce facilitează decizia de carieră [2].

În alegerea unui domeniu educațional sau profesional o importanță mare o are congruența dintre paternul de interese al persoanei, pe de o parte și caracteristicile mediului de lucru, pe de altă parte [2].

Bibliografie

1. Allport, G. W., Structura și dezvoltarea personalității, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
2. Băban, A., (coord.), Consiliere educațională - Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere, Editura Ardealul, Cluj-Napoca, 2001.
3. Chircev, A., Educația moral-politică a tineretului școlar, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.
4. Diel, P., Psychologie de la motivation, Payot, Paris, 1970.
5. Drăgan, I., Interesul cognitiv și orientarea profesională. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
6. Dumitru, I., Al., Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice, Editura Polirom, Iași, 2008.
7. Holland, J. L. *Self-Directed Search: Technical Manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources, 1994.
8. Jigău, M., (coord.), Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici , Editura Afir, București, 2006.
9. Lemeni, G., Miclea, M., (coord.), Consiliere și orientare – ghid de educație pentru carieră, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2004.
10. Maslow, A. H., Motivation and Personality, Harper & Row, New York, 1970.
11. Popescu-Neveanu, P., Curs de psihologie, 2 vol., Tipografia Universității, București, 1977.
12. Popescu-Neveanu , P., Dicționar de psihologie, Editura Albatros, București, 1978.

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА САМООЦЕНКУ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА

РАКУ Жанна, др. хаб., проф.

Summary

The article presents the impact of parental attitudes on self-esteem of preschooler. The study reveals that the favorable parent attitude to children is characterized by emotional acceptance and cooperative forms of interaction and contributes to the formation of high level of self-esteem at preschoolers. Low self-esteem of the child is influenced by negative forms of parent-child relationship when child are emotional rejected and are controlled very strictly.

Старший дошкольный возраст характеризуется базисным становлением самооценки. Отметим, что развитие самооценки в старшем дошкольном возрасте во многом зависит от особенностей детско-родительских отношений.

В указанный период старший дошкольник находится в преддверии новой социальной роли школьника, важными качествами для которой являются способность к анализу, самоконтролю, оцениванию себя и других, способность к восприятию чужих оценок. В этой связи важно определить факторы и их влияние на процесс формирования самооценки детей старшего дошкольного возраста.

В психологической литературе самооценке уделено большое внимание в работах Л. И. Божович, Н. Бранден, М. И. Лисиной, А. И. Липкиной, К. Роджерса, Э. Эриксона и др. [2, 3, 8] Закономерности формирования самооценки в детском возрасте были исследованы О. А. Белобрыкиной, В. А. Горбачевой, А. В. Захаровой, В. С. Мухиной, Л. И. Уманец и т.д. [1, 7, 9]. Однако особенности формирования и проявлений самооценки старшего дошкольника изучены еще не достаточно.

Самооценка в психологии интерпретируется как личностное образование, принимающее непосредственное участие в регуляции поведения и деятельности. Это автономная

характеристика личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий своеобразие ее внутреннего мира [5, 6].

Вступая в дошкольный возраст, ребенок начинает осознавать факт своего существования. Развитие подлинной самооценки начинается с реалистических оценок ребенка со стороны взрослых. Последние являются базовыми для дошкольника в оценивании своих умений, результатов.

Главным и важным фактором, влияющим на формирование самооценки детей старшего дошкольного возраста, является детско-родительское отношение [11]. Это предположение стало гипотезой нашего исследования. Для изучения самооценки дошкольников были применены: методика „Лесенка”, изучающая особенности самооценки и представление ребёнка, как его оценивают взрослые; методика „Какой Я”, раскрывающая восприятие и оценивание ребенком себя по десяти положительным качествам; проективная методика „Рисую себя”, демонстрирующая внутреннее представление ребенка о себе.

Для оценивания родительского отношения к детям использовался «Опросник родительского отношения» Я. А. Варга и В. В. Столина, который оценивает рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты детско-родительских отношений по пяти различным шкалам [4].

В констатирующем эксперименте были получены следующие результаты: существует определенная зависимость между уровнем развития самооценки и детско-родительскими отношениями у старших дошкольников. Так, благоприятное отношение родителей к детям характеризуется эмоциональным принятием и кооперативными формами взаимодействия, а также способствует формированию самооценки среднего и высокого уровней у детей старшего дошкольного возраста.

Низкая самооценка формируется под влиянием негативных форм детско-родительских отношений

(эмоциональное отвержение, инфантилизация ребенка, жесткий контроль и т. д.).

По нашему предположению на данном возрастном этапе формирования самооценки, детско-родительские отношения оказывают влияние на ту или иную функцию самооценки. В том случае, когда родительские отношения носят партнерский характер, проявляется любовь и уважение к личности ребенка, предоставляется самостоятельность, у ребенка в системе отношения к себе развивается регуляторная функция самооценки. При этом обогащается индивидуальный опыт ребенка, выравнивается уровень притязаний, приобретая более осознанный характер. Развивающаяся критичность по отношению к себе приобретает гипертрофированные формы и выступает как конструктивный инструмент в дифференцировании самооценки.

В случае, где общий фон детско-родительских отношений носит выраженный негативный характер, самооценка в структуре личности ребенка выполняет защитную компенсаторную функцию. Это связано с тем, что чем больше отрицательных родительских оценок получает ребенок, тем сильнее он выстраивает свою «оборону» в виде высокого уровня самооценивания. На данный феномен можно «закрыть глаза», ведь дети оценили себя высоко, однако подобная закономерность скрывает в себе целый ряд неблагоприятных последствий. Высокая самооценка компенсирует неблагополучный опыт, защищает ребенка от негативных оценок родителей, удовлетворяет фрустрированную способность „быть принятым?”. При этом появляется оторванность самооценки от реального поведения ребенка, нарушается регуляторная функция самооценки, повышается ее защитная функция, что приводит к ситуации «закрытия Я».

Подводя итоги эксперимента необходимо отметить, что выдвинутая гипотеза исследования была подтверждена. Для

психологов и педагогов открываются новые пространства в области коррекции, как самооценки детей старшего дошкольного возраста, так и родительских отношений.

Для развития адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста важно соблюдать определенные рекомендации для педагогов и родителей. Например, оптимизация детско-родительских отношений: необходимо, чтобы ребенок рос в атмосфере любви, уважения, бережного отношения к его индивидуальным особенностям, заинтересованности в его делах и занятиях, уверенности в его достижениях. При этом важна последовательность в воспитательных воздействиях со стороны родителей [12]. Для улучшения отношений ребенка со сверстниками: важно создать условия для его полноценного общения. При возникновении трудностей в отношениях с детьми необходимо выяснить причину и помочь ребенку приобрести уверенность в коллективе сверстников [10].

Расширение и обогащение индивидуального опыта ребенка: чем разнообразнее деятельность ребенка, чем больше возможностей для активных самостоятельных действий, тем больше у него возможностей для проверки своих способностей и расширения представлений о себе.

Развитие способности анализировать свои переживания и результаты своих действий и поступков: при оценивании ребенка, необходимо оценивать его действия, а не его личность, находить причины трудностей и ошибок, а также способы их исправления. При этом важно формировать у ребенка уверенность, что он справится с трудностями, добьется хороших успехов, у него все получится.

В заключение подчеркнем, что самооценка ребенка старшего дошкольного возраста находится в стадии формирования и легко поддается коррекции. В развивающих занятиях можно подобрать и использовать упражнения, игры,

способствующие повышению уровня самооценки, а также ее адекватности.

Выявленные в ходе исследования особенности влияния детско-родительских отношений на формирование самооценки детей старшего дошкольного возраста можно использовать в консультационной практике.

Библиография

1. Белобрыкина, О. А., Психологическая диагностика самооценки детей старшего дошкольного возраста, ГЦРО Новосибирск, 2005.
2. Божович, Л. И., Личность и ее формирование в детском возрасте, М., 2007.
3. Бранден, Н., Мошь самооценки, Киев, 2005.
4. Варга, А. Я., Столин, В. В., Дела семейные, М., 2004.
5. Выготский, Л. С., Проблемы возраста, М., 2004.
6. Запорожец, А. В., Эльконин, Д. Б., Психология личности и деятельности дошкольника, М., 2004.
7. Захарова, А. В., Психология формирования самооценки, Минск, 1993.
8. Липкина, А. И., Самооценка, Большая Советская Энциклопедия, М., 2004.
9. Мухина В.С. Психология дошкольника. М., 2005.
10. Рузская, А. Г., Развитие общения дошкольников со сверстниками, Педагогика, М., 2006.
11. Сатир, В., Как строить себя и свою семью, М., 2006.
12. Шевцова, И. В., Работа психолога с родителями. Коррекция родительских отношений, М., 2000.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ
ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ
НАСИЛИЯ**
АДЭСКЭЛИЦЭ Виорика, док., конф.

Summary

In the article “Creating a positive thinking of a teacher as a means of preventing violence” presents the experience of seminars with directors of educational work from Chisinau, as well as the content of the seminar.

В течение последних нескольких лет молдавское государство производит существенные изменения своего функционирования на различных уровнях и во всех областях. В том числе, эти изменения затрагивают современную систему образования страны. Изменения эти носят социальный, юридический, духовный характер. В частности, в том, что касается защиты детей от насилия.

Например, согласно закону о предупреждении и пресечении насилия в семье (№ 45 от 01. 03. 2007), в стране запрещена любая форма насилия в отношении ребенка. С целью реализации государственной политики по защите детей от насилия Министерство Просвещения РМ утвердило приказ № 77 от 22 февраля 2013 года «О Процедура институциональной организации и поддержки со стороны сотрудников учебных заведений в случаях жестокого обращения, пренебрежения, эксплуатации и торговли детьми» в целях предотвращения насилия над детьми и регламентирования действий по выявлению, документированию и вмешательству работников системы образования в случаях жестокого обращения, пренебрежения, эксплуатации, торговли детьми на основании положений части (1) статьи 57 Закона об образовании № 547 от 21 июля 1995 года, пункта 12 Положения о Министерстве просвещения, утвержденного Постановлением Правительства

№ 653 от 6 ноября 2009 г. Приказом № 858 от 23 августа 2013 года была утверждена Методология применения Процедуры институциональной организации и вмешательства работников учебных заведений в случаях жестокого обращения, пренебрежения, эксплуатации, торговли детьми [3].

С этого момента начался процесс обучения местных инструкторов, которые должны оказывать помощь управлениям образования в развитии/улучшении потенциала педагогических кадров в организации предупредительных мероприятий с учениками и родителями/лицами, которые ухаживают за детьми, с использованием фильмов и интерактивных мероприятий, а также других информационно-развивающих программ в области организации мероприятий по предотвращению жестокого обращения с детьми.

Однако до сих пор система воспитания направлена на принуждение, а не на побуждение к учебной деятельности; на выбор методов наказания (замечания, окрики, угрозы, шлепки, сравнение и пр.) В результате, как педагоги, так и дети, с которыми они работают, в первую очередь приучаются ругать себя больше и чаще, чем хвалить, приучаются не принимать собственные недостатки и не видеть свои достоинства и сильные стороны. По данным М. Зелигмана, «уже к 12 годам оптимизм ребенка стремительно убывает и имеет все шансы не возрасти никогда» [по 1]. В этой связи особенно важным становится формирование позитивного мышления педагога, что, в свою очередь, обеспечит создание благоприятной учебно-развивающей среды для детей.

Далее представим программу семинара, проведенного с участием завучей по воспитательной работе средних учебных заведений мун. Кишинэу. Всего в мероприятии участвовало 60 педагогов. Целью семинара стало открытие, приведение в действие и автоматизация позитивного мироощущения у

педагогов. Реализация поставленной цели предусматривала решение следующих задач:

- создать мотивацию к расширению знаний о позитивном мышлении;
- закрепить чувство уверенности в своих силах и самооценности;
- активизировать способность к конструктивному восприятию любых жизненных обстоятельств;
- смоделировать ситуации для самостоятельного нахождения и использования резервов положительных реакций и приёмов саморегуляции эмоциональных состояний.

Продолжительность занятия 60 мин.

Работа с педагогами носила теоретико-практический характер. Теоретический аспект семинара касался раскрытия основных понятий (позитивное мышление, оптимизм, позитивно-реалистическое мировосприятие). Также участникам была предложена к использованию памятка, которая содержала в себе следующую информацию, носящую рекомендательный характер.

1. Приёмы позитивного мышления: [2]

1) всегда старайтесь мыслить и говорить позитивно;

2) судите о людях хорошо в любой ситуации;

3) «сохраняйте лицо»;

4) умейте быть благодарным;

5) используйте три «волшебных» вопроса для анализа любой ситуации:

1. *Что в случившемся есть хорошего?*

2. *Чему я могу научиться?*

3. *Как я могу исправить ситуацию и получить при этом удовольствие?*

2. Простые методы сохранения оптимистического настроения:

- встречая друга, спросите его о том, что хорошего произошло в его жизни (вместо «Как дела?»);

- перестаньте волноваться по поводу тех неприятностей, которых вы не можете избежать;

- решайте по возможности проблемы сразу, не накапливайте их;

- ожидая новый день, думайте о хорошем;

- поделитесь знаниями о позитивном мышлении с дорогим вам человеком;

- улыбайтесь;

- прощайте.

3. Мотивационные упражнения для улучшения настроения [2].

1) ***Попробуйте в любом человеке найти 20 положительных качеств.*** Через некоторое время поищите положительные качества в этом же человеке ещё раз и постарайтесь найти их как можно больше. Прodelайте это упражнение с разными людьми и повторяйте его время от времени.

2) ***Вспомните человека, с которым у вас натянутые отношения или который вам просто не нравится, и проделайте с ним такое же упражнение, как описано выше.*** Обратите внимание, как со временем будет улучшаться ваше отношение к этому человеку (и его к вам).

3) Гуляя по улице, ***поиграйте с кем-нибудь в «игру радости»***, поочерёдно называя предметы, которые вам нравятся, из числа окружающих вас. Это может быть всё что угодно – трещинки на асфальте, осенние листья, грозовые облака или неоновая реклама. Главное, чтобы вы всегда становились победителем, называя большее количество предметов, которые вам нравятся.

4) Во время прогулки ***установите время, в течение которого вы будете говорить только о хорошем.*** Постепенно

увеличивайте интервал времени, в течение которого вы способны удерживать поток позитивных мыслей.

5) **Искренне благодарите людей** за всё хорошее, что они делают для вас. Не бойтесь «переборщить» и пусть ни одна мелочь, доставившая вам удовольствие, ни один пустяк не останется без благодарности!

6) **Позаботьтесь о своём настроении.** Признаки хорошего настроения – «легкое дыхание», удачливость, раскованность, желание браться за новые дела, вера в успех, склонность видеть в людях расположенность к себе. Вы можете стать «генератором хорошего настроения», если возьмёте за правило начинать утро с чего-нибудь приятного для себя. Например, сразу после пробуждения подумайте о том, как хорошо жить на свете! Да и в течение дня можно найти много причин для радости.

Практическая сторона семинара включала в себя проведение упражнений, направленных на формирование необходимых навыков. Приведем пример нескольких таких упражнений.

1. Упражнение «Позитивное перефразирование» [2].

Цель: тренировка позитивного мышления.

Участникам предлагается позитивно переформулировать предлагаемые ведущим фразы, которые носят негативный характер. Например:

- Мы против загрязнения окружающей среды.
- Ничего хорошего!
- Валюсь с ног! Нет сил!

Упражнение проводится в малых группах, а затем представляется и обсуждается в большой группе. При наличии достаточного времени, фраз может быть предложено больше.

2. Упражнение «Самопоощрение».

Цель: формирование позитивного самовосприятия и самооценки; актуализация рефлексии.

Участникам предлагается закончить предложения:

- Мне удалось ... (напишите, что вы сделали).
- Я рада, что ... (напишите, что вы сделали).
- Горжусь тем, что ... (напишите, что вы сделали).

Упражнение выполняется индивидуально. Ведущий отводит на это 5 минут. Затем желающие зачитывают фразы, которые записали.

По окончании каждого упражнения обязательным является этап его обсуждения. Причем в рамках данного семинара обсуждение проводилось с двух точек зрения: последствия «здесь и сейчас» для самих участников, и возможности использования данного упражнения в работе с педагогическим коллективом.

Итоговый анализ эффективности проведенного занятия показал, что участники семинара редко обращаются к анализу собственного психологического состояния, и еще реже задумываются о переживаниях и мыслях детей, их родителей, других педагогов. Доминирующее большинство участников выразило потребность в систематической психологической поддержке в рамках выполняемых ими профессиональных обязанностей. Большинство завучей не только считают, что подобного рода занятия важны для сотрудников их учебных заведений, но и готовы разрабатывать и проводить цикл занятий по повышению профессиональных компетенций учителей, в том числе, по формированию позитивного мышления.

Библиография

1. Андреева, Ю. В., Педагогический оптимизм: от способности мыслить позитивно к созданию ситуации успеха. <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-optimizm-ot->

[sposobnosti-myslit-pozitivno-k-sozdaniyu-situatsii-uspeha](#)

(последнее посещение 31.03.2016).

2. Колкова, Е. А., План-конспект мотивационного занятия для педагогов. <http://pedsovet.su/psycho/47871> (последнее посещение 31.03.2016).

3. Постановление Правительства РМ №. 434 от 10.06.2014 об утверждении Стратегии защиты ребенка на 2014-2020 годы <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=353459&lang=2> (последнее посещение 31.03.2016).

REVIZUIRE TEORETICĂ A STUDIILOR ASUPRA DEZVOLTĂRII RESPECTULUI DE SINE

CHIREV Larisa, lector superior

Summary

This article represents an overview of the findings of various authors who have studied self-esteem. This article contains definitions of self-esteem and reflects the self-esteem' relationship with different variables: age, gender, cultural background, parenting, academic success, physical exterior.

Termenul de „respect de sine” (self-esteem) a fost creat de către W. James. Acesta l-a definit ca pe un raport între succes și eșecuri în domeniile ale vieții pe care individul le consideră importante. Prin urmare, Green (2006) consideră că respectul de sine poate fi văzut ca o forță motivatoare ce conduce individul către succes, îi ajută să evite nereușitele, dar și să mențină un nivel ridicat al competenței în aspectele cheie ale vieții. Atunci când se pune semnul egal între respectul de sine și succes, apare un dezechilibru al imaginii de sine, deoarece eșecul poate să survină în orice moment, de aceea W. James a descris respectul de sine ca fiind media generală a modului în care individul se percepe pe sine, percepție ce se dorește independentă de situații obiective. Această caracteristică a respectului de sine este de asemenea cunoscută și ca valoare personală: *personal worth* sau *self worth* [apud. 1, 3].

A. Bandura, în cadrul teoriei învățării sociale (social learning), a dezvoltat conceptul de eficacitate personală (self-efficacy), care este similar conceptului de respect de sine propus de W. James. Potrivit ierarhiei nevoilor după Maslow, respectul de sine este format din competențe, stăpânirea unor domenii (mastering), realizări (achievement), independență și libertate. Respectul de sine este influențat, după Maslow, de respectul celorlalți, manifestat prin afirmare (recognition), acceptare, statut și apreciere. Când aceste nevoi nu sunt împlinite, individul se simte descurajat, inferior și slab (Best, Day, McCarthy, Darlington și Pinchbeck, 2008).

O altă perspectivă timpurie a respectului de sine este conturată de Cooley și Mead (citați în Maxwell și Bachkirova, 2010) care au subliniat natura socială a conceptului: individul își măsoară valoarea personală cu un set de valori pe care le consideră demne de încurajat și pe care le-a învățat în procesul de socializare. Cu alte cuvinte, respectul de sine de natură socială tinde să se contureze dacă o persoană primește suficientă încurajare și aprobare din partea celorlalți [apud 3].

Conform lui Gecas și Schwalbe (citați în Oakes, Brown și Cai, 2008) respectul de sine are două aspecte: competență (în ce măsură indivizii se văd capabili și eficace) și simțul propriei valori (gradul în care persoanele se văd ca fiind valoroase). Autori mai recentți sunt de acord cu afirmațiile făcute în anii precedenți și afirmă că respectul de sine este o nevoie de bază a ființei umane (Maxwell și Bachkirova, 2010) [apud 2].

Unii teoreticieni subliniază respectul de sine ca fiind un sentiment de afecțiune îndreptat către propria persoană, în timp ce alții au un punct de vedere cognitivist, definind respectul de sine ca analiza de ansamblu pe care un individ o face propriei persoane (Oakes et al., 2008; Tafarodi și Ho, 2006) [apud 3].

Dezvoltarea și menținerea respectului de sine al copiilor reprezintă o provocare pentru fiecare părinte. Părinții, ca pionii principali, sunt cei care pun pietrele de temelie pentru formarea concepțiilor și a sentimentelor pe care le are fiecare dintre noi. Familia are un rol important în formarea respectului de sine al copiilor, situându-se pe primul loc în această direcție (White, 2002) [apud 3].

Când respectul de sine va fi văzut ca o cheie în educarea și pregătirea copiilor pentru viață, atunci acest concept se va putea insera cu succes în marea rețea a educării complete a copilului (Axinn, Barber și Thornton, 1998). Psihologii specializați în dezvoltarea copilului studiază cu mult interes stilurile parentale și alte concepte auxiliare acestora. Stilurile parentale reprezintă standarde și așteptări stabilite de părinți în vederea educării copiilor lor, precum și comportamentul acestora față de copii și modul lor de a comunica cu aceștia din urmă (Moua, 2010). Cea mai remarcabilă și influentă lucrare în acest domeniu aparține lui Baumrid, care propune o tipologie tridimensională a stilului parental: autoritativ (flexibil), autoritar și permisiv (Bersamin et al., 2008) [apud 3].

Părinții autoritativi își educă copiii într-o manieră rațională, avind ca țintă rezolvarea problemelor. Ei încurajează comunicarea opiniilor, discută cu copiii raționamentul din spatele regulilor parentale, acceptând obiecțiile copilului, când acesta nu este de acord cu ele. În acest fel, un părinte autoritativ exercită un control ferm, dar nu îngrădește copilul cu restricții.

Contrar metodelor autoritative, stilul autoritar se concentrează pe pedepse, ascultare deplină, măsuri arbitrare. Părinții autoritari pot fi foarte îngrijorați de binele copilului sau pot fi neglijenți.

Părintele permisiv se vede pe sine însuși ca pe o sursă continuă pe care copilul o folosește oricând dorește, dar nu ca și un agent activ responsabil pentru modelarea și transformarea comportamentului copilului. Unii părinți permisivi sunt foarte

iubitori și protectori, în timp ce alții oferă libertăți ca o modalitate de a evada din responsabilitatea educării copilului (Moua, 2010) [apud 3].

Tipologia stilurilor parentale a lui Baumrind (1967) subliniază două dimensiuni: așteptări ridicate din partea părintelui și calitatea părintelui care este gata să răspundă și să împlinească nevoile copilului. Dacă stilurile parentale se combină după aceste două dimensiuni, se vor obține patru stiluri parentale: autoritativ (părintele care răspunde nevoilor copilului și are așteptări ridicate), autoritar (părintele care nu răspunde nevoilor copilului, dar are așteptări ridicate), permisiv (părintele care răspunde nevoilor copilului, dar nu are așteptări) și părintele neglijent (ce nu răspunde nevoilor copilului, dar nici nu are așteptări) (Chang și Koo, 2011) [apud 3].

În literatura de specialitate se face o diferență între stilurile parentale și practicile parentale, deoarece unii părinți practică anumite comportamente fără a se alinia unui anumit stil parental „pur” (Studsrod și Bru, 2009). Practicile parentale sunt comportamente specifice pe care părinții le folosesc pentru a-și socializa copiii (Starr, 2011) și care prezic, într-un grad mare, rezultate comportamentale bune. Printre aceste practici se regăsesc: tipul de recompense oferite de părinți copiilor (recompense sociale versus recompense materiale), prezentarea de modele de comportament (învățarea prin observare), implicarea copiilor în activități, discuții de calitate pe teme etice, atitudinea față de anumite situații (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst și Wilkinson, 2007) [2].

Mai multe studii au indicat faptul că sexul poate juca un rol important în dezvoltarea respectului de sine. Un studiu longitudinal care a examinat traiectoria respectului de sine și a speranței, cât și impactul sexului și al stilurilor parentale percepute, a relevat faptul că în timp are loc un declin al respectului de sine și al speranței, fetele având un declin al respectului de sine mai rapid decât al

băieților. Fetele au un respect de sine mai ridicat în clasa a 7-a, dar în domeniul speranței și al încrederii sunt la un nivel mai scăzut în clasa a 10-a.

Despre respectul de sine se poate discuta având în vedere mai multe domenii. În consecință, se iau în considerare următoarele aspecte: *securitate personală* (băieții se bucură de o percepție mai crescută a securității personale decât fetele. Ei cunosc mai puțin sentimente ca anxietatea, vina sau rușinea. De asemenea, ei se manifestă emoțional mult mai puțin decât fetele); *familie* (comparativ cu băieții, fetele raportează o semnificativă insatisfacție în viața de familie. De cele mai multe ori fetele spun că acasă nu sunt înțelese și sunt tentate să părăsească domiciliul); *percepție asupra popularității, performanță școlară* (nu s-au întâlnit diferențe semnificative); *mulțumirea cu propria persoană* (băieții sunt mai mulțumiți cu propria persoană decât fetele); *capacitățile atletice* (băieții sunt mai mulțumiți decât fetele de capacitățile lor sportive, ei depunând eforturi mai ridicate decât fetele la acest capitol) (Qatman și Watson, 2001).

S-a constatat, de asemenea, că, contextul cultural și social influențează dezvoltarea respectului de sine (Cassidy și Conroy, 2004). Un studiu inițiat de Benjet și Hernández-Guzmán (2001) arată că nu există diferențe majore determinate de sex în ceea ce privește respectul de sine, depresia, autopercepția corporală la preadolescenți, dar că în acest moment băieții se simt bine datorită schimbărilor ce se așteaptă să survină în urma modificării vocii, în timp ce fetele sunt nemulțumite de propria imagine. Se arată că preadolescența este momentul celor mai rapide schimbări fizice, moment în care apar și evidente diferențieri determinate de sex ale respectului de sine [apud 3].

Cercetarea lui Mullis și Chapman (2000) arată, spre deosebire de alte cercetări, că nu există o diferență în ceea ce privește relația dintre reziliență, respectul de sine și sex. Educarea copiilor,

exagerând rolul genului căruia îi aparțin (băieții nu plâng niciodată, fetele sunt întotdeauna elegante și slăbuțe) duce la distorsionarea respectului de sine (Sanchez și Crocker, 2005). Practicile și metodele de creștere a copiilor sunt influențate de sexul și vârsta copiilor (Thompson și Pearce, 2001) [apud 3].

Un alt factor care intervine în creșterea și educarea copiilor este sexul părinților. Mamele adoptă o abordare educativă și disciplinară diferită de cea a taților (Lloyd și Devine, 2006). Respectul de sine în funcție de sex conduce la diferite niveluri de performanță academică. Cu toate acestea, în toate situațiile, atât fetele cât și băieții vor avea realizări academice însemnate dacă competențele le sunt apreciate și în mediul familial (Scianguła și Morry, 2009).

Respectul de sine a stat la baza multor studii, acesta fiind un aspect psihologic influențat de un număr considerabil de variabile. Etnia și sexul căreia îi aparține pot influența în mod pozitiv sau negativ respectul de sine al copiilor. Dacă afro-americanii au un respect de sine stabil și ridicat, spaniolii au un respect de sine stabil și scăzut (Adams, Kuhn și Rhodes, 2006).

Dacă copiii sunt expuși unui mediu impregnat de violență domestică, atunci respectul de sine scade în mod dramatic (Byrne și Taylor, 2007). Programele de îmbunătățire a respectului de sine aduc schimbări pozitive în aria stimei personale, dar nu s-au semnalat diferențe semnificative între fete și băieți (Dalgas-Pelish, 2006).

Implicarea activă a mamei în viața copiilor influențează pozitiv respectul de sine al copiilor, dar susținerea maternală este percepută diferit de fete și de băieți (Govender și Moodley, 2004).

Conform lui Stenberg există trei tipuri de gândire: practică, analitică și creativă. Profesorii tind să aprecieze și să încurajeze copiii a căror gândire este analitică. De aceea la nivelul claselor de elevi respectul de sine este scăzut în rândul celor care dau dovadă de o gândire practică sau creativă (Uszynska -Jarmoc 2007) [apud 3].

Bibliografie

1. Anastasia, V., The development and Validation of a God-Centred Self-Estimate Scale.
<https://www.questia.com/library/journal/1G1-328533753/the-development-and-validation-of-a-god-centered-self-esteem>
2. Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C. și Wilkinson, J., în: Parental styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (2), 2007. Pp.147-576.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17936970>
3. Duță, G. M., Respectul de sine la preadolescenți și stilurile parentale percepute. Rezumat al lucrării de disertație, Universidad de Montemorelos
<http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/jspui/bitstream/123456789/348/1/Tesis%20de%20Maestr%C3%ADa%20en%20Educaci%C3%B3n%20de%20Geanina%20Maria%20Duta.pdf>

HĂRȚUIREA ȘCOLARĂ. ACCEPȚIUNI ȘI TEORII

LOSÎI Elena, dr., conf. univ.

Summary

In last years aggressive behaviour have reached high level of manifestation. One of the most frequent types of aggressive behaviour is school harassment or bullying. There are different forms of bullying such as: teasing, threatening, spreading rumours, slander, exclusion from the group, social isolation, strikes, property damages, injury, refusal to fulfil a request, etc. Bullying has negative and harmful effects on child personality: diminishing wellbeing, sense of devaluation and low self-esteem. Extension and increased school harassment significantly affects emotional sphere of victim with the emergence of problems internalized behaviour: anxiety, behaviour, intense sense of loneliness and helplessness, school failure. School environment is important for how children create their perspective of expectations and beliefs about aggression and adapt their own behaviour and manage their emotion stability towards them.

În ultimii ani comportamentele agresive au atins cote înalte de manifestare. Constatăm că modernitatea aduce extinderea repertoriului de expresie agresivă și ne confruntă cu noi forme față de care nu avem mecanisme de apărare mentală construite. Urmărim cu surprindere la televizor cum elevii își agresează fizic colegul sau profesorul și tot demersul e înregistrat cu ajutorul unui telefon mobil. Mass-media publică știrile care prin noutatea și intensitatea lor sunt șocante, periculoase, evident că în dezacord cu prevederile legale, imposibil de gestionat la nivelul structurilor învățământului. Mai puțină atenție li se acordă comportamentelor școlare cotidiene, catalogate drept comportamente agresive minore, ca de exemplu, umiliri, jigniri etc., fără efecte vizibile dar cu impact asupra climatului școlar și a dinamicii atitudinale a grupului. Mult timp aceste comportamente au fost considerate inofensive, dar în ultimul timp tot mai mulți cercetători atrag atenția asupra efectului traumatic pe care le au aceste comportamente asupra victimelor și necesitatea adoptării unor măsuri preventive și reparatorii adecvate. Termenul cel mai cunoscut prin care sunt definite aceste comportamente agresive în literatura de specialitate este bullying-ul. Olweus a fost cel care a investigat pentru prima dată acest fenomen în mediul școlar. El a ales următoarele caracteristici definitorii ale acestui fenomen: hărțuirea este un subtip al comportamentului agresiv, care intenționează să creeze un prejudiciu, este repetitiv și presupune un dezechilibru de forțe între cel care atacă și cel care suportă actul [5, pag. 6]. Datorită acestui dezechilibru de forțe apărarea victimei devine imposibilă, termenul nefiind folosit atunci când conflictul se petrece între doi subiecți de forță (fizică sau psihică). Cel care hărțuie poate fi un individ izolat sau grupuri de indivizi.

Adesea o linie fină ce desparte conceptele de agresivitate, violență și bullying. Dacă *violența* este definită ca un rău fizic sau mental, cazurile fiind în descreștere, *bullying-ul* este considerat o

formă de violență fizică și psihologică, conduită intenționată care vizează producerea unor prejudicii (rănire, distrugere, daune) unor persoane (inclusiv propriei persoane), cu diferite cauze care determină noi forme de violență. Bullying este un cuvânt folosit în țările de origine anglo-saxonă, preluat ca atare, și care se referă la comportamentul de hărțuire constantă și de durată a unui elev sau grup de elevi, de către un alt elev sau grup de elevi, prin folosirea forței, amenințării cu forța, intimidării, cu scopul menținerii acestui dezechilibru de forțe. Comportamentele de bullying implică un alt tip de agresivitate decât cel manifestat ca răspuns la anumite emoții de disconfort (de exemplu, când suntem furioși sau ne este frică). *Agresivitatea manifestată prin comportamentele de bullying (de intimidare, hărțuire, umilire) este proactivă, deoarece nu implică factori emoționali.* Ea are un rol instrumental și reprezintă o încercare de a obține ceva prin metode coercitive, prin intimidare, sarcasm, nepăsarea față de starea celuilalt fiind asociată cu așteptări de succes ale comportamentului agresiv.

Bullying-ul în școli reprezintă o problemă relaționată cu vârsta copiilor și până nu demult adulții (părinți și profesori) priveau această problemă cu o atitudine relaxată de tipul „așa sunt copiii” sau „copiii sunt copii”. *Tachinarea, poreclirea sunt comportamente circumscrise fenomenului de bullying care de cele mai multe ori, trec neobservate, considerându-se că fac parte dintr-un așa-numit obișnuit pedagogic de fiecare zi* [4].

Gama comportamentală a hărțuirilor este foarte diversă, împrumutând aceeași tipologie întâlnită și în cazul agresivității în general: de la atacurile verbale și cele fizice, la agresiunea directă și indirectă, deschisă sau acoperită, incluzând agresiunea relațională și o predilecție spre agresiunea proactivă instrumentală. Deci, hărțuirea se realizează prin porecle, tachinări, amenințări, răspândiri de zvonuri, calomnii, excludere din grup, izolare socială, îmbrânceli,

loviri, distrugeri de bunuri, injurii, refuz de a îndeplini o rugămintă etc. [2, pag. 177].

În realitate, aceste forme ușoare reprezintă stadiile incipiente ale formelor mai grave de comportamente agresive. Cazurile de violență din școală – incluzând și formele extreme de atac armat înregistrate în școlile americane – relevă consecințele grave și uneori mortale ale comportamentului de bullying. Violența se raportează la cazuri ce sunt împotriva legii, depășind granița legalității, în timp ce fenomenul bullying rămâne în aria legii. Violența este considerată un comportament neacceptat, bullying-ul este forma acceptată ca o parte a vieții normale. Bullying-ul este forma de violență cu nivel scăzut în școli, însă cea mai răspândită formă de violență în zilele noastre. Atât în actele violente, cât și în situații de bullying, elevii - victime se tem și refuză să mai vină la școală, suferă în urma unor pedepse fizice dure date în familiile lor. Cei care provoacă violența de tip „bullying” sunt acele persoane care nu primesc suficientă atenție, care doresc astfel să iasă în evidență, să braveze și acționează în consecință. Lipsa de afecțiune, de aprobare, de îndrumare, de feedback pozitiv, lipsa iubirii, neglijarea, încurajarea unor noi stiluri de viață, noi moduri de impunere, de a câștiga bani (droguri, prostituție, găști) sunt factori facilitatori pentru bullying. Nevoia de putere și de dominare fac din victimă o țintă, iar agresorii vor răni fizic, social sau emoțional pe ceilalți. De cele mai multe ori, cei care hărțuiesc, au fost hărțuiți sau sunt ei înșiși hărțuiți, de colegi, de familie.

Hărțuirea are efecte dăunătoare asupra copilului. O primă consecință o reprezintă diminuarea stării de bine psihologic. Deși e o modificare superficială, efect al unei agresivități de intensitate moderată și limitată ca timp, fără a produce perturbări acute grave, ea include totuși o stare mentală generală de neplăceri. Mai apoi, repetându-se aceste abuzuri, apar efecte în planul stimei de sine sau al încrederii în sine. Atașate sentimentului de devalorizare și de

scădere a stimei de sine, prelungirea și accentuarea hărțuirii școlare afectează semnificativ trăirile emoționale ale victimei, cu apariția problemelor internalizate de comportament: anxietate, depresie, sentimentul acut al singurătății și neputinței, eșecuri în situațiile școlare etc. Studiile arată că fiecare dintre aceste variabile ale funcționării emoționale se modifică în raporturi diferite și cu consecințe diferite, în funcție de tipul victimizării și intensitatea ei [2, pag. 197].

Contextul școlar, ca și cadru al funcționării grupului de elevi, este important pentru modul în care copiii își creează orizontul de așteptări și credințe despre agresivitate, își modelează propriul comportament și își gestionează echilibrul emoțional în raport cu acestea. Copiii care au tendința de a-i hărțui pe ceilalți au o percepție deficitară asupra climatului școlar în comparație cu victimele lor, iar cei care percep climatul școlii ca fiind pozitiv din punct de vedere al siguranței personale, tind să aibă mai puține probleme externalizate de comportament (delicvență, agresivitate) [1, 4]. Astfel de școli securizante sunt caracterizate de acțiuni disciplinare eficiente, gradul de implicare parentală în viața școlară este mai mare și standardele academice atinse sunt mai înalte. S-a observat, de asemenea, în funcționarea școlară că gradul de structurare a activităților desfășurate implică riscuri diferențiate pentru incidența comportamentelor de hărțuire. Situațiile educaționale foarte complexe, structurate, în care fiecare elev își are responsabilitatea proprie, pentru care e evaluat direct, tinde să elimine riscul de apariție a comportamentelor de hărțuire. Aceste activități sunt, în general, legate de prezența unui profesor care monitorizează activitățile elevilor. Și din contra, activitățile nestructurate, desfășurate pe grupe de elevi, cu evaluare globală, desfășurate fără supraveghere atentă predispune la acte agresive și confruntări de forțe.

Bibliografie

1. Peterman, F., Peterman, U., Program terapeutic pentru copiii agresivi, Editura RTS, Cluj – Napoca, 2006.
2. Marian, C., Agresivitatea în școală, Cluj-Napoca, 2011.
3. Ranschburg, I., Frică, supărare, agresivitate, Ed. Didactică și pedagogică, București, 1995.
4. Șoitu, L., Hăvărneanu, C., Agresivitatea în școală, Ed. Universitarie, Iași, 2001.
5. Olweus, D., Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway. Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers, 2004, N. 23, pp. 5-17.

PROBLEMA DEFINIRII COMPETENȚELOR ANTREPRENORIALE ALE STUDENȚILOR PSIHOLOGI

***JELESCU Petru, dr. hab., prof. univ.,
ELPUJAN Olga, doctorandă***

Summary

The education of entrepreneurship is a dimension that practically was not taken into account at any of the levels of education, including the higher one. Through the research that we would like to realize we intend to demonstrate the necessity of this initiative and how entrepreneurial skills developed at students and psychologists would facilitate their efforts to find a job.

La etapa actuală noțiunile *competență* și *antreprenoriat* sunt tratate în știință tot mai frecvent, ele fiind în vizorul investigațiilor teoretice și empirice. În literatura psihologică autohtonă și din străinătate putem constata că cercetătorii descriu noțiunea de *competențe* din multiple unghiuri de vedere: din perspectiva activității de muncă, a activității profesionale, ca produs al activității de învățare, ca însușiri individuale ale personalității etc. Generalizând aceste aspecte, noi am formulat următoarea definiție

de lucru: *competența este o formațiune flexibilă a personalității, constituită din cunoștințe, deprinderi, aptitudini, atitudini și valori care generează comportamente noi, materializate calitativ în anumite activități ce corespund unor standarde.*

Printre primii care a utilizat noțiunea de *antreprenoriat* ca domeniu ce dă naștere la profit a fost economistul francez-irlandez Richard Cantillon (1680-1734) [apud 5, p. 3]. De la el începe, antreprenoriatul este raportat la *asumarea riscului*. Jean-Baptiste Say (1803) a asociat antreprenorul cu noțiunea de *inovare* [apud 6, p. 13]. În opinia lui Jacques Filion (1991), antreprenorul este „un individ care concepe și dezvoltă viziuni” [ibidem, p.14]. Făcând o sinteză a celor relatate, **vom defini antreprenoriatul ca activitate de identificare și valorificare a unor oportunități economice și sociale, care se derulează în diferite medii și unități de afaceri ce cauzează schimbări în sistemul dat prin inovări realizate de persoanele care valorifică aceste oportunități, creând valori atât pentru indivizi, cât și pentru societate** [4]. Spre deosebire de antreprenoriat, *antreprenorul este persoana care practică antreprenoriatul, care, pe baza unor clauze și condiții contractuale, se obligă să presteze în favoarea altei persoane și/sau organizații, diverse lucrări în schimbul unei recompense dinainte stabilite și care adoptă un comportament activ, novator, care acceptă deliberat riscuri financiare pentru a dezvolta proiecte noi.*

Ce sunt *competențele antreprenoriale*? Structura acestor competențe a fost relevată de către D. McClelland (1961) [apud 7, p. 21], de cercetările cross-culturale finanțate de Agenția pentru dezvoltare internațională SUA (USAID) [10, p. 224-226], de B. C. Потаев [9, p. 21-22], Л. А. Трысова [11, p. 3], В. С. Морозова [8, pp. 202, 203], de Comisia Europeană [apud 2, p. 13] ș.a. În particular, în raportul Comisiei Europene „Educație și formare profesională 2010” este prezentată următoarea structură a

competențelor antreprenoriale: „*Competențele antreprenoriale au o componentă pasivă și una activă: tendința individului de a introduce schimbări, precum și abilitatea de a accepta și a susține inovația condiționată de factori exteriori, acceptarea schimbării, asumarea răspunderii pentru acțiunile proprii pozitive sau negative, ducerea la bun sfârșit a ceea ce a fost început, stabilirea obiectivelor și realizarea lor, motivarea pentru a reuși, aprecierea exprimării creative a ideilor, gândurilor, sentimentelor și opiniilor manifestate printr-o varietate de mijloace de comunicare, incluzând muzica, literatura, artele, sportul*” [3, p. 57].

Cadrul general EuroPsy descrie modelul de competențe, pe care ar trebui să le aibă psihologii specializați în *psihologia muncii și organizațională* și care se constituie din [apud 2, p. 6-8]:

1. *competențe primare* (profesionale) relaționate direct cu contextul profesiei de psiholog: specificarea scopurilor; evaluarea psihologică/evaluare; dezvoltare/design; intervenție/implementare; evaluarea sistemelor; informare/comunicare;

2. *competențe secundare* (de activare), care permit specialistului psiholog să ofere serviciile sale în mod eficient, printre care se regăsesc și unele competențe asociate antreprenoriatului: *strategie profesională, cercetare și dezvoltare, marketing, vânzări, managementul clienților, asigurarea calității*.

Astfel, conform EuroPsy, competențele primare sunt tipice numai profesiei de psiholog, iar competențele secundare sunt comune și altor profesii.

Deoarece în literatura de specialitate nu există o definiție unică și definitivă a competențelor antreprenoriale ale psihologului, noi am formulat următoarea definiție de lucru a acestora: *competențele antreprenoriale ale psihologului reprezintă o formațiune flexibilă complexă a personalității acestuia, în permanentă dezvoltare și schimbare, constituită din cunoștințe,*

deprinderi, aptitudini și atitudini, anumite valori personale și profesionale care măresc în mod semnificativ capacitatea lui de inserție profesională, de planificare a carierei, de atingere a rezultatelor eficiente în activitatea propusă și care facilitează transformarea ideilor profesionale în acțiuni practice profitabile.

Luând în calcul structura generală a competențelor antreprenoriale indicată de Comisia Europeană, dar și altele, propunem următorul *model generalizat* al competențelor antreprenoriale ale studenților psihologi:

- ***cunoștințe:*** identificarea oportunităților și provocărilor profesionale și/sau de afaceri; cunoașterea modului în care locul de muncă devine o pârghie benefică; conștientizarea poziției etice a întreprinderii; controlul interior; formare și educație;

- ***deprinderi:*** de a selecta strategia adecvată pentru a gestiona problemele profesionale existente; de a analiza propria situație profesională și propriile competențe de bază; deprinderi de comunicare, interpretare, cercetare, evaluare, etc.;

- ***aptitudini:*** conceperea și administrarea afacerii proprii; dezvoltarea serviciilor noi pentru clienți; stabilirea și menținerea relațiilor cu clienții; leadership; stabilirea și menținerea unui sistem de asigurare a calității serviciilor sale; evaluarea și asumarea riscurilor profesionale; capacitatea de a gândi critic; viziuni personale; capacitatea de a lua decizii prompte; capacitatea de a reprezenta și a negocia eficient; capacitatea de a lucra individual și în echipă; capacitatea de a gestiona un proiect anticipativ;

- ***atitudini:*** disponibilitatea de a avea inițiativă; disponibilitatea de a fi independent și inovator în domeniul profesional; motivația și hotărârea de a realiza obiectivele profesionale propuse; motivația pentru succes; conștientizarea aspectelor etice ale activității antreprenoriale; activitate intensă și dedicare, pasiune, dorința de a fi cel mai bun și de a obține

performantă; responsabilitate și vigilență; curaj și perseverență; moralitate și integritate;

În viziunea noastră, toate componentele competențelor antreprenoriale ale studenților psihologi se condiționează reciproc, formează un tot unic și constituie un sistem dinamic/flexibil concentric în spirală, adică în dezvoltare și perfectare continuă la noi niveluri.

În general, însă, vom menționa că „nu există cerințe educaționale formale rigide de calificare, care pot fi declarate pentru a deveni un om de afaceri” [1].

Bibliografie

1. Businessperson. From Wikipedia, the free encyclopedia. <https://en.wikipedia.org/wiki/Businessperson#History> (vizitat 21. 03. 2016).
2. Dima, Doru, Vîrgă, Delia, Iliescu, Dragoș. Competențele psihologului specializat în psihologia muncii, organizațională și transporturi din România http://www.copsi.ro/COLEGIU/COMISII/comisia_muncii/DOCUMENTE/2011/Competentele_psihologului_2011.pdf (vizitat 23.03.2016).
<http://www.antreprenoriatul.ro/index.php/descriere/76-definirea-antreprenoriatului-si-a-antreprenorului> (vizitat 21. 03. 2016).
3. Implementation of „Education and training 2010,, Work programme. Working group „Basic skills, entrepreneurship and foreign languages,, Progress report, november 2003 (viziat 20. 03. 2016).
4. Manolea, Gheorghe, Definirea antreprenoriatului și a antreprenorului, în: Antreprenoriatul, 2011. <http://www.antreprenoriatul.ro/index.php/descriere/76-definirea-antreprenoriatului-si-a-antreprenorului> (vizitat 23. 03. 2016).
5. Mârza, Bogdan, Stoica, Eduard, Șerbu, Răzvan, Todericiu, Ramona, Bazele antreprenoriatului. Curs. Proiect „Promovarea

- antreprenoriatului în mediul universitar,, on-line <http://www.romania-startup.ro/piro/wp-content/uploads/2015/04/BAZELE-antreprenoriatului.pdf> (vizitat 17.03.2016).
6. Șerban, Andreia, Chicioleanu, Mihai, Hainagiu, Simona. Cultura antreprenorială. Suport de curs. <http://37.128.225.78/attachments/article/173/modul%201.pdf> (vizitat 18.01.2016).
7. Șoim, Horațiu, Antreprenoriatul: concepte, culturi, metode și tehnici. Proiect finanțat din POSDRU, 2011. On-line: <http://www.ccsalaj.ro/proj/modul3.pdf> (vizitat 30. 11. 2015).
8. Морозова, В. С., Понятие и структура предпринимательской компетентности менеджера, Ярославский педагогический вестник, 2012, nr. 2, Том II, стр. 109-204,
9. Потаев, В. С., Организация предпринимательской деятельности: курс лекций, Изд-во БГСХА им. В. Р. Филиппова, Улан-Удэ, 2009 on –line http://elib.bgsha.ru/text/2009/pvs2009_02.pdf (vizitat 22. 01. 2016).
10. Спенсер-мл., Лайл, М. и Спенсер, Сайн М., Компетенции на работе. Пер. с англ. НРРО, 2005.
11. Трусова, Л. А., Особенности формирования предпринимательских компетенций школьников в условиях социального партнерства. On – line <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5757> (vizitat 04. 03. 2016).

DEFINIȚII OPERAȚIONALE ȘI ACCEPȚIUNI ALE VIOLENȚEI ÎN FAMILIE

*LOSÎI Elena, dr., conf.univ.,
MERLUȘĂ – CRĂȘMARU Ana Maria*

Summary

This work proposes a careful analysis of violence in all human relationships! In particular, it aims a comprehensive approach of domestic violence, of aggressiveness manifested in the family and it is also trying to offer a prediction of the different statuses and roles of victims. This work represents a warning shot in connection to all

forms of abuse manifested in contemporary society wich are becoming accepted as a "way of living"!

Istoria vieții familiilor se caracterizează atât prin continuitate, cât și prin discontinuitate – prin conectarea generațională – iar schimbarea tinde să fie mai degrabă graduală decât dramatică. Mihăilescu sesizează că familiile din societățile contemporane au suportat în ultimele decenii transformări profunde, atât de importante, încât și termenul de „familie” a devenit tot mai ambiguu, el tinzând să acopere astăzi realități diferite de cele caracteristice generațiilor precedente. Dinamismul structurii și funcțiilor familiei poate părea multora surprinzător. Opinia curentă, preluată și în discursul politic și științific, afirmă că familia este cea mai fidelă păstrătoare a tradițiilor, a valorilor naționale. Contrar acestor opinii, familia este mai puțin „depozitară” și mai curând „barometru” al schimbărilor sociale [6].

Se consideră că în evoluția contemporană a familiei a apărut un tip de familie denumită „familie de trecere”, deoarece realizează efectiv trecerea de la „familia comunitară”, a trecutului – caracterizată prin acte impuse de norme și obiceiuri sancționate de tradiție, sentimente modelate de tradiție – la „familia societală”, a viitorului – caracterizată prin reducerea afectivității și predominarea deciziilor reflectate, calculate. Trecerea apare generată mai ales de activitatea bărbatului (bazată mai mult pe decizii reflectate) și grăbită de activitatea femeii (întemeiată mai mult pe dorința de afirmare socială). O asemenea evoluție duce la ruperea echilibrului, unității și coerenței familiale, la creșterea cazurilor de violență.

Violența domestică, ca preocupare a specialiștilor din diferite domenii, s-a impus în perioada 1995-1996, iar acest lucru s-a petrecut în bună parte datorită presiunilor externe, nevoii de aliniere la spiritul și standardele europene și internaționale și, mai ales, în dimensiunea ei de protecție și ajutor acordat victimei, fie ea copil sau femeie [8, pag. 10]. Toate acestea s-au făcut în contextul în care

politicile de promovare a femeii au obligat la considerarea raporturilor ei cu bărbatul, la reconsiderarea familiei, rolului ei social și la statutul ei legal. În România, violența domestică nu apare în statistici rafinate – deși se distinge între criminalitatea masculină și cea feminină – care să includă categorii nuanțate de victimizare, probabil și pentru faptul că statisticile dau predominant atenție agresorilor și, mai ales, criminalității masculine [9]. În anul 1993 a avut loc cea de a 3-a Conferință Europeană Ministerială asupra Egalității între femei și bărbați, la care s-a subliniat faptul că „violența împotriva femeilor este un fenomen universal, prezent în toate straturile sociale și toate societățile, independent de nivelul lor de dezvoltare, stabilitate politică, cultură sau religie” [9, pag. 94].

Violența în familie sau violența domestică este un fenomen foarte răspândit, dar victimele pot fi nu numai femeile, ci și bărbații și copiii, sau alte rude apropiate. Întrucât violența domestică este inclusă în categoria mai largă a violenței împotriva persoanei și recunoscând că victimizarea predilectă este feminină, trebuie să luăm în considerație concepția profană despre violența împotriva femeilor. Definițiile legale, ca și sensurile simțului comun nu reflectă și aspecte mai subtile ale violenței, fenomenologia violenței psihologice fiind mult mai complexă, nuanțată și variată decât formele pe care le are violența fizică. În plus, orice formă de violență fizică are o componentă psihologică, atâta vreme cât durerea antrenează o stare mentală și emoțională cu expresii diferite de la individ la individ.

În decursul istoriei se menționează forme diferite de rezistență a femeilor față de violența masculină sau de solidaritate, majoritatea preferă mijloacele informale, fie din necunoaștere, din neconștientizare, acceptare sau resemnare sau fie din imediatetea soluției (procedura juridică este îndelungată, complicată și costisitoare). Datele arată că pentru: 23% - hărțuirea este ceva obișnuit în București; 17% au avut experiența hărțuirii la lucru sau la

școală; 44% dintre cele abuzate sexual la locul de muncă nu au făcut nimic și doar 9% au făcut o plângere oficială [2].

Expresii ale violenței domestice sunt: insulte, acuze de infidelitate; izolare și control; amenințări; lovituri cu palma. Cazul clasic al femeii bătute apare în unele statistici românești din anul 2000 ca fiind răspândit: 17% dintre respondenți cunosc bărbați care-și bat soțiile sau partenerele, 18% dintre respondente recunosc că au fost bătute și doar 1% dintre respondenți admit că au fost bătuți de soții sau parteneri (Barometrul de Gen, 2000:110). Din datele altui sondaj (Data Media, sondaj comandat de organizația de femei a PD din București), realizat în anul 2002, făcut doar pe populație feminină, reiese că 48.7% din divorțuri se desfac din cauza violenței domestice, ceea ce indică faptul că în cuplu se comunică prin mijloace fizice, iar argumentele iau adesea forma palmelor sau pumnilor.

Pentru a sesiza dificultățile opțiunilor legate de definițiile operaționale și înainte de a găsi soluții pentru violența domestică este esențial să-i înțelegem natura. Unii specialiști optează pentru acea definiție care ia în considerare toate relațiile, contextele și circumstanțele în care violența domestică are loc, precizând că femeile – dar mai puțin copiii – din orice categorie socială și de orice rasă sunt victimizate, chiar dacă diferite grupuri de femei se pot confrunta cu forme particulare ale violenței, iar altele, trăind în culturi sau contexte diferite, fie că prezintă o victimizare ne semnificativă în termeni statistici, fie că se sustrag unor forme de victimizare.

În general, definițiile violenței domestice conțin asocierea dintre femeie și victimizare, definind, mai degrabă, violența în cuplu, indiferent de tipul de cuplu: „violența domestică este un abuz de putere, în principal – dar nu numai – al bărbaților împotriva femeilor atât în relație, cât și după separare. Ea are loc când un partener încearcă fizic sau psihologic să-l domine și controleze pe celălalt.

Violența domestică ia diferite forme incluzând violența fizică și sexuală, amenințări și intimidare, abuz emoțional și social și deprivare economică” [4, pag. 211].

Violența domestică este, deci, un abuz fizic, sexual, psihologic, emoțional, social sau economic, producând frică, umilință sau vătămări ale cuiva care se află în relație personală cu agresorul. Se consideră că, în acest tip de violență, victima este o femeie adultă, parteneră a agresorului fie prin uniune legitim constituită – căsătorie – fie prin uniune consensuală – concubinaj. Ea este cea mai răspândită, comună formă de victimizare a femeii.

Violența în materie de gen este cea care afectează femeile pur și simplu pentru că sunt femei și acest lucru include prejudiciile fizice, sexuale, emoționale, orice formă de suferință ca și de amenințare, presiune sau privare de libertate. Creșterea vizibilității sociale a abuzurilor este necesară pentru ca actele de violență să nu rămână „ascunse”. Femeile trebuie să recunoască nevoia de a face vizibilă violența masculină și de a fi receptive la problemele altor femei. Respingerea oricărei forme de violență și de abuz de putere reprezintă un mod conștient de a respinge violența masculină îndreptată împotriva femeilor.

Violența domestică reprezintă o problemă de maximă actualitate în contextul societății contemporane. Într-o societate în care moralitatea și valorile par a se perima, într-o societate în care violența și agresiunea au devenit modalități aparent normale de comunicare și relaționare interumană, analiza și studiul acestei problemă devin o reală necesitate. Din păcate, femeile sunt principalele victime ale violenței domestice, agresorii fiind proprii parteneri/tați. În unele medii, percepția socială, stereotipiile și prejudecățile de gen asupra femeii o caracterizează pe aceasta ca fiind o ființă fragilă, vulnerabilă, slabă, fără apărare și fără drept de decizie în propria familie. De multe ori femeile se complac în rolul de victimă și chiar mențin relația de abuz prin dependența față de

abuzator. De aceea, identificarea cazurilor de violență domestică devine dificilă, de unde și posibilitățile de prevenție și intervenție sunt limitate.

Bibliografie

1. Alpert, E. J., Cohen, S., & Sege, R. D., Family violence: An overview. *Academic Medicine*, 7, 3-6, 1997.
2. Ferguson, C. J., & Dyck, D., Paradigm change in aggression research: The time has come to retire the General Aggression Model. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 220-228, 2012.
3. Ferguson, C. J., Rueda, S., Cruz, A., Ferguson, D., Violent video games and aggression: Causal relationship or byproduct of family violence and intrinsic violence motivation? *Criminal Justice and Behavior*, 35, 311-332, 2008.
4. Lewandowski, L., McFarlane, J., Campbell, J. C., Gary, F., & Barenski, C., He killed my mommy! Murder or attempted murder of a child's mother. *Journal of Family Violence*, 19(4), 211-220, 2004.
5. Mihăilescu, I., Familia în societățile europene, Editura Universității, București, 1999.
6. Mitrofan, I., Ciuperca, C., Psihologia relațiilor dintre sexe. Mutatii si alternative, Editura Alternative, București, 1997.
7. Mitrofan, L., Fenomenul violenței domestice. Note de curs, 2012.
8. Munteanu, A., Violența domestică, în G. Ferreol & A. Neculau (Eds.), Violența. Aspecte psihosociale, Polirom, Iași, 2003.
9. Stănoiu, R., Criminologie, OscarPrint, București, 2002.

РОЛЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ В САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ

КОВАЛЕВА Елена, др, конф. унив.

Summary

A self-regulation is a factor of the educational process. Developing self-regulation system components, you may achieve the establishment of personal and environmental harmony. The goal formation, emotions and the will have a special value in self-

regulation structure. You have to take the individual differences into account when developing personal self-regulation.

Самоактуализация – это реализация развития собственной личности. Для педагога развитие личности является необходимым компонентом профессиональной компетентности, т.к. влияние на личность школьников связано со зрелостью личности педагога. Самоактуализация связана с процессом самосознания личности. Это не движение к некому абстрактному социальному стандарту, а развитие собственной индивидуальности, приближение к своей подлинности. Именно самоактуализация является источником творчества, самораскрытия в деятельности. Для учителя это условие успешности. Осознание подлинных человеческих смыслов и ценностей связано с пониманием себя как уникальной личности, выделения себя среди других людей, определенности своей миссии. Однако это не означает, что самоутверждение происходит за счет возвышения себя над другими. Утверждение своего достоинства не должно быть за счет других. Иначе будет блокироваться развитие личности, что приведет к отчуждению и социальным проблемам, неудовлетворенности и профессиональному выгоранию. Это накладывает на личность педагога ответственность за свое самосовершенствование. Самопознание при этом становится главным фактором саморазвития. Осознавая себя, личность обязана принять себя, видеть в себе опору, обрести внутренний локус контроля. Это долженствование не означает ограничение внутренней свободы. Проявление свободного выбора, инициативы относительно себя, своего развития. Критериями развития являются мировоззренческие, нравственные принципы, интеллектуальные, психологические показатели, профессиональный статус.

Рефлексивная деятельность помогает определить и стремиться преодолеть отрицательные качества личности, выявляя и опираясь на положительные черты.

Осознание своего призвания и смысла жизни составляет основу профессиональной мотивации. Чувство призвания и смысла жизни взаимосвязаны и стимулируют друг друга.

Смысл жизни – это реализация своего призвания, а призвание – это форма продвижения к смыслу жизни. Ответственность за свое дело, миссия – это взятые на себя обязательства, которые приносят человеку удовлетворение. Такое отношение помогает преодолевать препятствия, усталость, однообразие деятельности. При этом затраченные усилия компенсируются достижением жизненных планов. В личностной определенности смысла жизни проявляется ценностно-смысловая зрелость. К. Обуховский считает, смысл жизни позволяет интегрировать требования, идущие из разных сфер жизнедеятельности, помогает строить свое деловое поведение как целостный процесс, а не как фрагментарную последовательность случайных событий. Смысл жизни интегрирует способности педагога, максимально мобилизуются силы на выполнение профессиональных задач. Выработанная самостоятельно концепция жизни, мировоззренческие принципы позволяют педагогу приобрести личностный стержень, стать авторитетом для школьников, приобрести лидерские качества, эффективно влиять на детей с целью развития их личности.

А. Адлер считал, что смысл жизни первичен по отношению к смыслам отдельных действий. Он определяет смысл жизни как психологическую структуру, задающую общую направленность, жизненные цели и жизненный стиль. У молодых педагогов часто педагогическая деятельность воспринимается как система отдельных действий, без

отношения их к жизненному смыслу, профессиональному стилю, личной определенности в жизненных планах.

Учитель, отвечая себе на вопрос «Зачем?» в своей профессиональной деятельности, формируют установку к восприятию фактов действительности, межличностным отношениям, качеству деятельности.

К. Юнг связывает смысл жизни с постановкой духовных и культурных ценностей. Осознание смысла жизни позволяет достигать максимальной полноты существования. Отсутствие смысла В. Франкл называет «экзистенциальным вакуумом». Это приводит личность к эмоциональной нестабильности, нервно-психической неустойчивости, что разрушительно влияет на саму личность педагога и результативность его деятельности. В зависимости от профессиональной позиции учителя, его отношения к себе и делу можно выделить ценностные основания, которые помогают реализовать самоактуализацию.

Особое значение в самоактуализации имеют ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения. Д. А. Леонтьев выделяет ценности «интенциональной направленности собственной жизни». Это означает не только осознание и определенность в ценностях жизни, а насыщенность самой реальной повседневной жизни смыслом, включенность личности в процесс жизнедеятельности. Даже опытные педагоги предполагают, что можно сконструировать смысл жизни интеллектуальным актом. Только объективно сложившаяся направленность несет истинный смысл. К. Ясперс считает, что осознание смысла жизни происходит через определенную внутреннюю работу. Рефлексивная деятельность, самосознание и есть эта внутренняя работа. Одним из критериев осознанности смысла и его реализация в жизни является понимание способности управлять своей психической активностью. Самоанализ, постановка задач самореализации позволяют осознавать свои возможности, ограничения, ресурсы

для осуществления профессиональной деятельности. Насыщенная сложностями педагогическая деятельность часто вызывает психическое напряжение. Противостояние трудностям, достижение целей связано с развитием у педагога саморегуляции.

Осознанная саморегуляция понимается О. А. Конопкиным как системно-организованный процесс внутренней психической активности для реализации целей. Саморегуляция позволяет обеспечить стабильность системы, устойчивость и ее равновесие. Н. И. Александрова понимает саморегуляцию как оптимальное приспособление организма к конкретным условиям деятельности. Саморегуляция предполагает субъективную активность, рефлекссию, осознание собственных состояний, причин их возникновения и возможности изменения. Саморегуляция, по мнению исследователей (Л. Г. Дикая, В. В. Николаев, А. П. Корнилов и др.), является фундаментальной проблемой в психологии, которая носит междисциплинарный характер. К понятию саморегуляции близки понятия «самоуправление», «самоорганизация». В структуре саморегуляции выделяются компоненты:

- принятая субъектом цель деятельности;
- субъективная модель значимых условий;
- программа исполнительных действий;
- система субъективных критериев достижений цели;
- контроль и оценка реальных результатов;
- решение о коррекции системы саморегуляции.

Процесс саморегуляции означает принятие ряда взаимосвязанных решений, осуществление последовательных согласованных действий и выборов для достижения целей и преодоления личностных трудностей. Система саморегуляции служит средством реализации процессов организации психических ресурсов педагога в самоактуализации его личности. Успешность педагогической деятельности

обеспечивается сформированностью целостной системы саморегуляции. Любой несформированный элемент системы саморегуляции может существенно ограничивать эффективность деятельности.

Следует особо отметить, что в саморегуляции присутствуют индивидуальные различия во всех компонентах саморегуляции. К таким особенностям можно отнести:

- адекватность реализации компонентов саморегуляции;
- осознанность саморегуляции;
- гибкость, т. е. возможность вносить коррекцию в процесс саморегуляции;
- надежность и устойчивость функционирования регуляторных блоков.

Изучение взаимосвязи самоактуализации и волевой саморегуляции у педагогов (г. Кишинев, лицей М. Коцюбинского) выявило статистически достоверные связи. В тесте «Самоактуализация» Э. Шострома выявлена корреляция с результатами по тесту «Волевая саморегуляция» А. В. Зверикова, Е. В. Эйдмена по шкалам: «Ценностные ориентации» ($r = 0,79$), «Самоуважение» ($r = 0,6$), «Самопринятие» ($r = 0,68$), «Креативность» ($r=0,7$). Результаты исследования подтверждают значение саморегуляции в самоактуализации как реализации жизненного смысла в профессиональной деятельности педагогов.

Библиография

1. Калинина, Н. Ф., Самоактуализация личности, М., 1997.
2. Конопкин, О. А., Психологические механизмы регуляции деятельности, М., 1989.
3. Моросанова, В. И., Стилевые особенности саморегуляции личности//1991, № 1, с. 121.

ABORDĂRI TEORETICE ALE EMPATIEI

Summary

Nowadays the problem of empathy occupies an important place in psychologist researches. Empathy is one that concepts that were used to explain different situations and different ways of behaviour.

The article is devoted to the study of theoretical approaches on empathy, of functioning mechanism of empathy. The psychological mechanism of empathy is described. The psychologist tries to discover the key elements in empathy manifestation and outbreak.

EMPATIE (EINFUHLUNG), insimțire, intuiție simpatetică (H. Bergson), *identificare afectivă* (Th. Lipps, M. Scheler), transpunere. Fenomen semnalat de reprezentanții romantismului german (Kovalis, Jean Paul) și interpretat teoretic de Th. Lipps, care consideră cunoașterea ca o imitație internă a obiectelor (îndeosebi a persoanelor) și o proiectare a stărilor interne asupra acestora, subiectul astfel trăind în sine viața altuia, tinzând să fuzioneze, să intre în consonanță afectivă cu altul.

Rădăcinile empatiei le găsim încă în filosofia greacă, „*empathia*”, avînd sensul de „afectat” sau „mișcat”, în opoziție cu cel de „*apatheia*” ce semnifică „neafectat”.

Empatia apare ca o capacitate, cu program ereditar, peste care se clădește viitorul comportament empatic, o trăsătură de personalitate ce poate atinge valențe aptitudinale prin intermediul căreia omul poate înțelege, cunoaște și prezice conduitele altuia, facilitatoare a interacțiunii sociale și performanței. Empatia este abilitatea de a simți sentimentele altcuiva, de a vedea lumea prin ochii lui și de a comunica această înțelegere persoanei la același nivel. Emoțiile celeilalte persoane sunt simțite și înțelese, dar nu se pierde abilitatea de a face distincția între sentimentele proprii și cele

ale partenerului de conversație. Cu alte cuvinte, potrivit lui L. Wispe, în cazul empatiei „eul” se simte „celălalt”, ca și cum ar fi în intimitatea altcuiva pentru a-i retrăi gândurile, stările, acțiunile fără identificarea cu celălalt, fără pierderea identității proprii. Empatia a fost, de asemenea, asociată cu compasiunea, iubirea, grija, bunăvoința, altruismul și înțelegerea socială. Atât în literatura de specialitate, cât și în literatura de popularizare, empatia și compasiunea sunt folosite adesea ca sinonime. Cu toate acestea, sunt teoreticieni care fac distincția între empatie și compasiune, definind-o pe cea de-a doua ca reprezentând sentimente de tristețe sau de grijă pentru ceilalți. În precizarea conceptului de empatie există, așa cum am observat, o serie de dificultăți de natură terminologică. Alte dificultăți se referă la surprinderea structurii și mecanismului psihologic al empatiei, aspect punctat sugestiv de Ch. Lalo: „Când încercam studiul fenomenului de *Einfuhlung*, credem că am avea o idee clară. Pe măsură ce înaintăm în această problemă, ne dăm seama că nu avem și nu putem avea nici o noțiune coerentă a acestei stări de spirit. Rămâne s-o trăim fără să o înțelegem.” Datorită naturii sale și lipsei unei unități terminologice și conceptuale, empatia a fost descrisă și tratată diferit. Din perspectiva personalistă, empatia apare ca o trăsătură de personalitate, căpătând uneori valențe aptitudinale, „manifestată ca o conduită participativă, conștientă și inconștientă, aparentă și inaparentă, față de un model de comportament uman, facilitând un act de cunoaștere, de comunicare interumană cu valoare predictivă ca și un act de identificare afectivă, empatia devine o însușire proprie condiției umane”.

Primele preocupări privind acest fenomen psihic le întâlnim la filozoful german Th. Lipps care, la începutul secolului XX, utilizează termenul *Einfuhlung* în accepția „a se simți pe sine în ceva”

cu referire în special la procesul imitației motorii, concept pe care îl aplică în domeniul esteticii și înțelegerea persoanelor [1].

E. B. Titchener, psiholog englez de la Universitatea Corneli, introduce termenul empatie la începutul secolului XX, drept corespondent al cuvântului german *Einfühlung*. El a tradus noțiunea de *Einfühlung* a lui Lipps prin conceptul de **empatie**, de la grecescul „*empathia*”, și a păstrat ideea Eu-lui proiectat în obiectul perceput. Potrivit concepției lui, expusă în anul 1909, nu putem cunoaște conștiința altei persoane prin raționamente analogice, de la comportamentele noastre la ale altei persoane. Este necesară prezența unei imitații sinestezice interioare. În a doua sa concepție, expusă în anul 1915, empatia se referă la imaginația conștientă a a subiectului asupra emoțiilor unei alte persoane, printr-o tendință de umanizare și personalizare a mediului.

L. Wispe apreciază că E. Titchener anticipează două concepte diferite asupra empatiei: o cale de cunoaștere a afectelor altora și o cale de relație social-cognitivă.

În literatura psihologică definițiile empatiei converg spre perceperea ei ca:

- abilitate de precizie, de recunoaștere a dispozițiilor psihologice ale unei persoane (J. Guilford, 1959).

- aptitudinea de a sesiza mentalitatea altuia, sentimentele, dorințele, opiniile sale ori, și mai concret, a preciza conduitele sale (J. Maisonneuve, 1966).

- percepere a cadrului intern de referință al altuia cu toate componentele sale emoționale „ca și cum” ai fi cealaltă persoană, dar fără a pierde condiția de „ca și cum” (C. Rogers, G. Kinget, 1971).

- un construct multidimensional în care se coroborează aspectul cognitiv predictiv de percepere a perspectivei altuia, reactivitatea emoțională, aspectul funcționării și motivației interpersonale etc. (M. Davis, 1983).

- capacitatea, cu program ereditar, pe care se clădește viitorul comportament empatic; o trăsătură de personalitate ce poate atinge valențe aptitudinale prin intermediul căreia omul poate înțelege, cunoaște și prezice conduitele altuia; facilitatoare a interacțiunii sociale și performanței (M. Caluschi, 2001).

Definiția oferită de S. Marcus, creatorul Școlii de empatie de la București, constituie o abordare sintetică a fenomenului, delimitând mecanismul general de producere a acestuia, starea finală și conținutul apreciativ ca premisă a comunicării și interacțiunii optime. Autorul concepe empatia ca un construct multidimensional, deoarece ea poate fi tratată din 3 perspective: *ca însușire comună de personalitate, ca proces și ca produs psihic.*

Conform aceluiași autor *„empatia este un fenomen psihic manifestat în cadrul conduitei omului în relațiile cu semenii săi... este acel fenomen psihic de identificare parțială sau totală, conștientă sau inconștientă, aparentă sau inaparentă a unei persoane cu un model de comportament uman perceput sau evocat, favorizând un act de înțelegere și comunicare implicită, precum și o anumită contagiune afectivă”* [2].

După 25 de ani de cercetări și reflecții, creatorul școlii de empatie din București afirmă ca dorește să ofere o nouă variantă de definire a empatiei, luând în considerare caracterul sintetic, de cuprindere a unor aspecte care să ateste diferențele specifice ale fenomenului psihic cercetat în contextul altor fenomene psihice aflate în proximitate. Ca urmare el elaborează următoarea definiție: *„empatia este acel fenomen psihic de retrăire a stărilor gândurilor și acțiunilor celuilalt, dobândit prin transpunerea psihologică a eu-lui într-un model obiectiv de comportament uman, permițând înțelegerea modului în care celălalt interpretează lumea”* [3].

Considerând cele două definiții constatăm că prima este operațională, dar mai analitică, autorul realizând o descriere

cuprinzătoare a empatiei ca proces și produs, iar ultima este o definiție sintetică asupra empatiei ca fenomen psihic delimitând mecanismul general de producere al ei, starea finală, conținutul apreciativ ca premisă a comunicării și interacțiunii individuale optime. Ambele definiții sunt operaționale și oferă o imagine precisă și completă a fenomenului empatic (ca potențialitate, proces, produs) utilă în realizarea unor noi cercetări.

C. Rogers, considerat cel mai influent teoretician al empatiei în domeniul psihoterapiei, în definiția sa, publicată pentru prima dată în 1959, empatia a numit-o *stare*. El afirma că „a fi empatic” înseamnă „a percepe cu acuratețe cadrul intern de referință a altuia cu exactitate, cu toate componentele sale emoționale și semnificațiile care-i aparțin ca și cum ar fi cealaltă persoană, dar fără a pierde condiția de *ca și cum*. Aceasta înseamnă să simți durerea sau plăcerea altuia așa cum el o simte și să percepi cauzele așa cum el le percepe, dar fără de a pierde acest *ca și cum eu aș avea durere sau plăcere*, etc. Dacă calitatea de „ca și cum” este pierdută atunci este o stare de identificare”.

Perceperea cadrului de referință al altuia presupune „un amplu proces cognitiv, emoțional, motivațional, ca și profunde reacții vegetative. Mai târziu, C. Rogers a definit empatia „ca un proces de intrare în lumea perceptivă a celuilalt, care ne permite să devenim sensibili la toate mișcările afective ce se produc în el”.

Fenomenul empatic este descris și abordat diferit. Astfel, sunt evidențiate următoarele definiții:

W. Wundt situează empatia printre procesele elementare de asimilație. „Empatia este un fel de proces de percepție, caracterizat de transferul afectiv al unui conținut psihic esențial în obiect; acesta este astfel asimilat subiectului și este atât de legat de el încât subiectul se simte în obiect”.

G. Allport definește empatia, pornind de la o critică a teoriei lui Th. Lipps, drept „transpunerea imaginărilor a sinelui în gândirea,

afectele și acțiunile altuia, notând că imitarea atitudinilor și expresiilor faciale ale celorlalți joacă în viața de zi cu zi un rol mult mai important decât ne dăm seama” [1].

P. Popescu-Neveanu a susținut ideea că empatia este o vibrație, concomitent organică, psihică și comportamentală, ea fiind tensiunea întregului organism cu efecte de atragere și respingere, căutare sau evitare [4].

V. Pavelcu spune că „empatia nu reprezintă o simplă proiectare a sentimentelor noastre, ci o trăire cu o considerabilă doză de obiectivitate”. După V. Pavelcu „Cheia înțelegerii altora se află în propriile noastre vibrații afective”. Dacă Th. Lipps considera imitația ca mecanism de producere a empatiei, studiile ulterioare au subliniat rolul identificării și proiecției (sub influența freudismului) și a modelării (G. Maxwell, T. Parsons). Asupra complexității mecanismului de producere a empatiei atrage atenția și J. Maisonneuve, când apreciază că empatia nu se confruntă nici cu identificarea nici cu proiecția, nici cu simpla imitație, ci ea corespunde funcției însăși a comunicării și înțelegerii umane.

Empatia este unul dintre conceptele care s-a bucurat de un larg interes atât din partea specialiștilor din domeniul psihologiei, cât și din domenii mai mult sau mai puțin conexe, cum ar fi cel al artei, fapt pentru care ne confruntăm cu o mare diversitate a perspectivelor din care a fost definită, ca o reflectare a nevoii autorilor de a prinde în aceste delimitări conceptuale propriile teorii și explicații privitoare la mecanismul psihologic al producerii conduitei empatice. Fiecare autor a încercat să dea acestui fenomen de retrăire, prin transpunerea în psihologia celui alt, propria explicație și, cum era și firesc, explicațiile au evoluat în timp.

Bibliografie

1. Allport, G., Structura și dezvoltarea personalității, Didactică și Pedagogică, București, 1981.

2. Lipps, Th., Estetica. Psihologia frumosului și a artei, partea a II-a, Contemplarea estetică și artele plastice, 1987.
3. Marcus, S., David, I., Predescu, A., Empatia și relația profesor elev, Academiei R. S. R., București, 1987.
4. Pavelcu, V., Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1982.

CAUZELE MANIFESTĂRILOR ANXIOASE LA ȘCOLARUL MIC

PLETNIOV Olesia, lector

Summary

Anxiety is an affective state characterized by a feeling of insecurity, disorder. Anxiety disorders are very common and affects 14% of the population. The term anxiety understand a number of changes that occur in our body, in our way of thinking and behavior. Anxiety in childhood is a disorder involving behavioral inhibition and negative emotionality, causing a loss of autonomy and low self-esteem.

In the process of developing natural fears can become problematic if don't disappear over time or if they are severe enough that affects daily functioning of a child. There are various causes of event feeling anxious children.

Anxietatea este o stare afectivă caracterizată printr-un sentiment de insecuritate, de tulburare. Tulburările de anxietate sunt foarte frecvente și afectează 14% din populație. Cauzele pacienților sunt de natură fizică, ei nefiind conștienți că la baza problemelor apărute stă anxietatea. Tulburările de anxietate cuprind o serie de probleme. În această categorie se includ următoarele forme: anxietatea generalizată, fobia socială, fobii specifice (ex.: fobie de insecte, frica de spații deschise sau închise etc.), atacuri de panică, tulburări obsesiv-compulsive, și stresul post traumatic [1].

Anxietatea reprezintă o problemă foarte frecvent întâlnită în viața de zi cu zi. Aproximativ 25% din populație suferă de anxietate

care ar necesita tratament într-o anumită perioadă a vieții lor. Alți 25% au anxietate mai puțin severă (ex.: frica de șoareci sau păianjeni). Anxietatea face parte din viață – este o reacție normală pe care o trăim atunci când ne simțim amenințați sau în pericol. Prin termenul de anxietate înțelegem o serie de modificări care au loc în organismul nostru, în modul nostru de gândire și în comportament. Aceste modificări sunt menite să ne ajute să facem față amenințărilor sau pericolelor, mai ales în situațiile în care trebuie să reacționăm rapid pentru a ne apăra.

În momentul în care sunteți anxioși, resimțiți o serie de modificări dintre care :

- **la nivel cognitiv:** îngrijorare, preocupări intense;
- **la nivel emoțional:** teamă, neliniște, iritabilitate;
- **la nivel fiziologic:** tremurături, agitație, tensiune musculară, transpirație, respirație scurtă și rapidă, palpitații, mâini reci și umede, gură uscată, fiori reci, stare de rău, greață, senzație de gol în stomac, insomnie;
- **la nivel comportamental:** evaziune, evitare, fugă.

Anxietatea la copii este o afecțiune care implică o inhibitate comportamentală și emotivitate negativă, determinând o autonomie scăzută și o pierdere a stimei de sine, conform precizărilor psihologului Raluca Nica, din decembrie 2013. Anxietatea generalizată are o prevalență de aproximativ 4% în rândul adolescenților. Această afecțiune debutează de obicei în intervalul de vârstă 8-12 ani [2].

Factorii care determină anxietatea la copii, după același psiholog, se împart în două tipuri de vulnerabilități care afectează copii :

- **vulnerabilitatea biologică** este corelată cu temperamentul copiilor. În acest caz, vorbim de copii timizi, care necesită o perioadă îndelungată să se adapteze la situațiile noi de viață. Acest tip de vulnerabilitate implică și o emoționalitate negativă, de vreme

ce copilul va avea reacții negative la multe dintre situațiile în care este pus;

- **vulnerabilitatea dobândită** apare atunci când un copil are o autonomie scăzută, fiind mereu controlat și ajutat în activități de părinți. În același timp, un copil cu o astfel de vulnerabilitate poate percepe lumea ca un loc negativ, plin de pericol.

Toți copiii experimentează starea de anxietate, care, la copii este normală și de așteptat în momente specifice ale dezvoltării. Temerile și grijile copiilor pot fi prezente și comune. De exemplu, de aproximativ de la 8 luni până la vârsta preșcolară, copiii sănătoși pot prezenta un stres intens în momentele de separare de părinți sau de alte persoane apropiate. Sugarii sunt ușor de speriat și mai târziu; dezvoltă o teamă trecătoare de persoanele străine. Copiii mici pot avea de asemenea temeri de scurtă durată, cum ar fi frica de întuneric, de furtuni, de animale sau creaturi imaginare [1].

Copii de vârstă școlară au tendința de a-și face griji cu privire la rănire, moarte și evenimente naturale, cum ar fi furtunile. Preadolescenții și adolescenții experimentează de obicei anxietatea cu privire la performanțele școlare, statutul social și starea de sănătate [4].

În procesul de dezvoltare, temerile firești pot deveni problematice în cazul în care nu dispar cu timpul sau în cazul în care acestea sunt suficient de severe încât afectează funcționarea zilnică a unui copil.

Copii anxioși sunt, de multe ori, prea tensionați sau rezervați. Unii ar putea solicita o mulțime de încurajări și liniștiri, iar grijile lor pot interveni în activitățile cotidiene. Părinții nu trebuie să respingă temerile copilului sau să le critice ori să se amuze pe seama lui, de obicei copiii anxioși pot deveni liniștiți, complianți și dornici ca dificultățile lor să se rezolve. Părinții trebuie să fie atenți la semnele lor de anxietate severă, astfel încât să poată interveni mai devreme pentru a preveni posibilele complicații.

Sunt trei semne principale care vorbesc despre începuturile de manifestări a stărilor anxioase:

- **îngrijorările sunt foarte intense.** În primul rând, trebuie să observăm reacțiile fizice ale copilului când este anxios. Sunt ele firești? Dacă copilul pare înspăimântat, plînge în hohote, are reacții corporale accentuate (tremură, vomită, are spasme, se învinețește, leașină, etc.), își pierde somul sau are coșmaruri, putem spune că are reacții fizice intense. Apoi suntem atenți la gândurile lui: sunt ele temeri normale sau se leagă de moarte, accidente, catastrofe și pericole grave? Nu în ultimul rând, trebuie să observăm capacitatea de liniștire după un episod de anxietate: reușește copilul să își revină ușor sau este mult timp marcat de anxietate? Intensitatea îngrijorărilor este primul semn că micuțul suferă de o tulburare de anxietate;

- **îngrijorările sunt paralizante.** De obicei, grijile ne ajută să ne mobilizăm și să ne adunăm forțele. Grijile sunt paralizante dacă din cauza lor copilul nu mai face activitățile obișnuite, sau viața lui se schimbă în rău. De exemplu, din cauza fricii de câini copilul nu mai iese pe stradă, sau din cauză ca plînge la despărțirea de părinți, nu mai merge la grădiniță. Cu cât gândul de afectare al vieții obișnuite este mai mare, cu atât sunt șanse mai mari ca el să aibă o tulburare de anxietate;

- **grijile nu sunt ancorate în realitate.** Grijile „sănătoase” se referă la lucruri, care, chiar au șanse mari să se întâmple. Este firesc ca un copil mușcat de câine să se teamă de câini, dar nu este firesc ca el să nu iasă din casă de frica câinilor, deși niciodată nu a văzut pe nimeni care să fie mușcat. La fel, e normal să se teamă de monștri, dacă a fost amenințat deseori, că ei vin să îl răpească, însă nu e normal să fie îngrozit, când aude vorbindu-se despre un monstru, dacă nimeni niciodată nu l-a speriat cu acesta. Cu cât fricile sunt mai desprinse de realitate și apar „din senin”, cu atât șansele ca un copil să aibă o tulburare de anxietate sunt mai mari.

Există diverse cauze ale manifestării stărilor anxioase la copii, dar, ca să le enumerăm, trebuie să facem mai întâi diferență între anxietatea, ca stare, și anxietatea, ca trăsătură de personalitate. Fiecare dintre aceste tipuri de anxietate are cauze separate.

Anxietatea ca stare, așa cum se vede din denumire, este doar o stare tranzitorie și apare în situații specifice: înaintea unui examen; când vedem un câine fioros etc. Aceasta depinde în mare măsură de situația în care ne aflăm și de cât ne simțim de pregătiți să îi facem față. Cu cât credem că situația este mai periculoasă (chiar dacă în realitate nu este așa), cu atât nivelul anxietății crește. De asemenea, dacă ne simțim nepregătiți să facem față obstacolelor, anxietatea crește. De obicei starea de anxietate se stinge când situația trece.

Anxietatea ca trăsătură de personalitate se referă la o predispoziție de a reacționa cu anxietate, chiar și în situațiile în care nu există nici un pericol. Ea este o trăsătură relativ constantă și are o componentă genetică pronunțată. Dacă un părinte este foarte anxios, sunt șanse mari ca și copilul să aibă această trăsătură, chiar dacă se manifestă diferit (să spunem că părintele are tendințe obsesive și copilul dezvoltă o fobie).

Iată câteva cauze, din cele mai frecvente, în apariția anxietății la copii:

- **ereditatea** – numeroase studii au arătat că aproximativ 30% dintre cauzele diagnosticate cu tulburări anxioase sunt moștenite. Există anumite trăsături transmise ereditar, care îi determină pe unii din noi să dezvolte această tulburare, cum ar fi: nivelul general de nervozitate, depresie, inabilitatea de a tolera frustrarea și sentimentul de inhibare;

- **conflictele inconștiente**, neadecvat rezolvate și datînd din prima copilărie. Pentru psihanalisti, anxietatea excesivă, numită de ei „anxietate nevrotică” este simptomul rezultat în urma refulării impulsurilor inacceptabile. În acest caz, anxietatea se datorează

reprimării ostilității copilului, care nu își poate exprima agresivitatea atîta timp, cît este neajutorat și izolat dintr-o lume dușmănosă;

- **mediul** – studiile au arătat că persoanele care suferă de tulburările anxioase, raportează mai multe evenimente de viață stresante recente sau care vin din trecut (despărțiri, decese, conflicte cu alții, schimbarea profesiei, sarcini suplimentare, schimbări de rol etc.);

- **anxietatea este alimentată cînd se pune prea mare accent pe pericol.** Un copil căruia i se atrage prea mare atenție asupra posibilelor accidente, care nu este lăsat să facă nimic, ca să nu se lovească sau căruia i se atrage mereu atenția asupra riscurilor unei situații, are șanse mai mari să devină anxios;

- **anxietatea se află în strînsă legătură cu sentimentul de neputință.** Copii, căroră li se spune frecvent că nu se descurcă, care nu sunt lăsați să facă nimic, care sunt hiperprotejați au șanse mai mari să devină anxioși .

Un părinte, e bine să știe că anxietatea este o stare emoțională firească în prima parte a copilăriei, pe care copilul învață să o identifice și să o depășească cu succes cu ajutorul lui. Devine o problemă, în momentul în care interferează cu dezvoltarea lui emoțională, socială sau îi afectează calitatea vieții.

Unele emoții și griji sunt copleșitoare pentru copil, dar dacă ai grijă să îi vorbești des despre aceste emoții, să îi ajuți să le înțeleagă și să își dea seama că sunt firești și că nu este nimic în neregulă cu el, va reuși să le învingă și, de ce nu, să le folosească în mod constructiv, la școală sau în proiecte personale [3].

Nu încerca să îți protejezi mereu copilul de tot ce îi este teamă sau frică, întrucît nu vei face decît să îi crești și mai mult nivelul de anxietate și să îl transformi într-o persoană sensibilă și timidă. Este recomandat, ca de mic, să îl pui față în față cu propriile temeri, fiind tot timpul lîngă el și oferindu-i suport, pentru a învăța să le depășească cu succes.

Bibliografie

1. Andrews, G. și alții, Psihoterapia tulburărilor anxioase: ghid practic pentru terapeuți și pacienți, tr. de M. Andriescu, G. Oancea, Polirom, Iași, 2007.
2. Bacus, A., Ajută-ți copilul să-și învingă frica, tr. de I. Stratulat, Teora, București, 2008.
3. Cosnier, J., Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor, tr. de E. Gazan, Polirom, Iași, 2002.
4. Morand de Jouffrey P., Psihologia copilului, tr. de M. Larionescu, Teora, București, 1998.

ZONA MUTĂ A REPREZENTĂRII SOCIALE

POPESCU Maria, dr., lector

Summary

Social representations plays a decisive role in the formation of conduct, behaviors and social interactions orientation. Being composed of a set of information, beliefs, opinions and attitudes about a social object, this body of evidence is organized and structured.

The social representation consists of core system and peripheral area moves in the case of social objects.

The mute area is part of the central nucleus consisting of counter-regulatory elements that can not be expressed by the individual without contradicting the norms of the group to which it belongs.

Reprezentările sociale contribuie decisiv la procesul de formare a conduitelor, comportamentelor și de orientare a interacțiunilor sociale. Fiind constituit dintr-un ansamblu de informații, credințe, opinii și de atitudini în legătură cu un obiect social, acest ansamblu de elemente este organizat și structurat. Pentru a înțelege cum funcționează o RS, e nevoie de a cunoaște conținutul și structura ei. Pe lângă aceasta, mai există obiecte sociale „sensibile”, adică 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” [1, p. 47-49; 3, p. 162-173].

M. Şleahțişchi spune că „tot mai frecvent se insistă asupra oportunităților elaborării unui demers interpretativ care ar include nu doar părțile necamuflante ale câmpului reprezentational [elementele centrale și elementele periferice], ci și fața nevăzută a acestuia – așa-numitele „zone mute” [6, p. 1-2]. În acest sens, el propune o formulă mai completă în studiul structurii unei RS:

Structura RS = NC + EP + ZM, unde, NC – nucleul central, EP – elementele periferice și ZM – zona mută

Zona mută este o parte componentă a nucleului central constituit din elemente contra-normative care nu pot fi exprimate de către individ fără a intra în contradicție cu normele grupului din care face parte [4, p. 129]. Această zonă nu poate fi dezvăluită prin metode clasice de culegere a datelor, deoarece ele nu pot fi exprimate spontan de subiecți în condiții normale din cauza „presiunilor sociale de ordin normativ care se exercită asupra individului” [4, p. 130; 6, p. 1-12].

Pentru relevarea zonei mute a RS, cel mai frecvent sunt utilizate metoda substituției și metoda decontextualizării normative. Metoda substituției a fost folosită de către Ch. Guimelli și J.-C. Deschamps în 2000, pentru a studia RS a romilor [3, p. 163-173]. În condiții normale, subiecții asociau romii cu „nomazi, familie, muzică”, pe când în condiții de substituție, în care respondenților li se adresa întrebarea „Ce ar răspunde un francez în general?”, în nucleul central a apărut cuvântul „hoț”, fiind cuvântul cel mai important al reprezentării respective conform frecvenței și care a susținut ipoteza că acest cuvânt face parte din zona mută a RS a romilor [1, p. 48; 3, p. 164]. A doua metodă constă în manipularea identității destinatarului – ceea ce reduce considerabil presiunea normativă asupra subiectului, căruia îi este mai ușor să exprime

ideile în fața unor persoane cu care nu împărtășesc același sistem de referință [1, p. 49; 3, p. 166-167].

Noi am studiat zona mută din reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din ciclul primar și la studenții pedagogi, presupunând existența anumitor diferențe, căci munca învățătorului este un obiect social „sensibil”. Activitatea profesională a cadrului didactic este un obiect social perceput și gândit într-un mod diferit, pe de o parte, munca învățătorului este nobilă, necesară societății, dar pe de altă parte, ea este neprestigioasă, prost plătită, sunt întâlnite comportamente indezirabile, cum ar fi corupția, favoritismul ș.a. Deși profesia de învățător este cea care pune într-o lumină favorabilă angajatul, ea nu este cea mai solicitată, în prezent, din mai multe motive. Este o profesie „intelectuală, respectată, care nu distribuie deținătorului putere, influență sau venituri mari, dar conferă prestigiu și satisfacții, vocația fiind considerată unul din motivele de bază în alegerea acestei profesii” [5, p. 128-132]. Din păcate, nu întotdeauna în instituțiile de formare a cadrelor didactice sunt înmatriculați studenți cu vocație pedagogică, chiar nici aptitudinile pedagogice nu sunt testate.

Din tabelul de mai jos, putem vedea cum o parte din elementele cu statut ambiguu devin centrale în cazul consemnului de substituție. Datele le prezentăm în tabelul 1. Examinând datele, observăm că o serie de elemente, care nu au fost numite în condițiile unui „consemn normal”, sunt invocate în condițiile unui „consemn de substituție”: muncă neprețuită, compătimire, elevi obraznici, corupție, lipsă de timp, chin ș.a. Alte elemente (grea, prost plătită), care au fost exprimate mai puțin frecvent, fiind încadrate la elementele cu statut ambiguu sau periferice în cazul „consemnului normal”, în condițiile unui „consemn de substituție”, sunt încadrate, în conformitate cu numărul de apariții și rangul mediu, în nucleul

central al RS. Acest fapt relevă semnificația acestor elemente pentru grupul de subiecți.

Tabelul 1. *Zona mută a reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din ciclul primar și la studenții pedagogi*

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu 30)	<p><u>Elemente centrale</u></p> <p>Grea 209/2.54</p> <p>Prost platită 141/2.35</p> <p>Aptitudini 123/ 2.46</p> <p>Respect 117/2.98</p> <p>Instruire 98/2.36</p> <p>Munca neprețuită 98/2.57</p> <p>Elevi obraznici 95/3.07</p> <p>Responsabilitate 83/2.70</p> <p>Compătimire 64 /2.50</p> <p>Corupție 64/2.30</p> <p>Elevi 58/2.41</p> <p>Perseverență 48/2.71</p> <p>Remunerare 45/2.40</p> <p>Cunoștințe 47/2.55</p> <p>Inteligență 43/2.72</p> <p>Lipsă de timp 38/2.95</p> <p>Efort 35/2.46</p> <p>Ușoară 34/2.12</p> <p>Chin 33 /2.30</p>	<p><u>Elemente cu statut ambiguu</u></p> <p>Stres 84/3.02</p> <p>Afecțiune 53/ 3.23</p> <p>Evaluări 50/3.00</p> <p>Activități 37/3.03</p> <p>Motivație 36/3.00</p> <p>Generația viitoare 34/3.21</p>
Frecvență mică (mai mică de 25)	<p><u>Elemente cu statut ambiguu</u></p> <p>Rechizite 27/2.93</p> <p>Competență 25/2.60</p> <p>Condiții dificile 24/2.83</p> <p>Concediu mare 21/2.38</p> <p>Educație 19/2.58</p> <p>Griji 18/2.39</p> <p>Sărăcie 17/2.35</p> <p>Indiferență 16/2.63</p> <p>Noapți nedormite 15/2.80</p> <p>Incompetență 14/2.21</p>	<p><u>Elemente periferice</u></p> <p>Epuizare 29/3.38</p> <p>Comunicare 25/3.00</p> <p>Virtuți 20/3.35</p> <p>Sănătate precară 18/3.44</p> <p>Dăruire 15/3.07</p> <p>Creativitate 13/3.23</p> <p>Plăcere 12/3.25</p> <p>Perfecționare 12/3.08</p> <p>Stabilitate 11/3.18</p> <p>Suport 9/3.22</p>

Plictiseală 13/1.92	Muncă importantă 9/3.00
Proiecte didactice 13/2.77	Realizări 9/3.22
Documente școlare 12/2.25	Ședințe 8/3.75
Disciplină 10/2.50	Energie 8/3.63
Scoală 10/2.30	Dezvoltare 8/3.00
Exigențe 9/2.56	Satisfacție 8/3.50
Loc de muncă 9/2.56	Toleranță 7/3.43
Tehnica 8/1.75	Conflict 7/3.14
Voință 8/2.88	Bine platită 6/3.17
Favoritism 8/2.88	Nobilă 6/3.83
Sacrificii 7/2.43	Părinți plecați 5/3.20
Obligațiuni 7/2.00	
Democrație 5/1.40	

Pentru a putea mai ușor percepe acele elemente care au populat nucleul central în cazul schimbării consemnului standard pe cel de substituție pentru întreg eșantionul de cercetare, care a constituit 582 de subiecți, am reprezentat conținutul nucleului central în tabelul de mai jos. În condițiile unui „consemn normal”, conținutul RS 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: *grea, prost plătită, corupție, elevi obraznici, muncă neprețuită*. 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*).

Tabelul 2. Elementele nucleului central al RS a muncii la cadrele didactice din ciclul primar și la studenții pedagogi – eșantion total (consemn standard și consemn de substituție)

Nucleul central (consemnul standard)	Nucleul central (consemnul de substituție)
Aptitudini 201/2.45	Grea 209/2.54

Competență 58/2.38	Prost plătită 141/2.35
Cunoștințe 58/2.60	Aptitudini 123/ 2.46
Dăruire 112/2.65	Respect 117/2.98
Educație 90/2.63	Instruire 98/2.36
Generația viitoare 50/2.50	Munca neprețuită 98/2.57
Inteligentă 67/2.60	Elevi obraznici 95/3.07
Nobilă 17/2.29	Responsabilitate 83/2.70
Pregătire pentru ore 18/2.56	Compătimire 64 /2.50
Proiecte didactice 69/2.35	Corupție 64/2.30
Realizări 43/2.70	Elevi 58/2.41
Responsabilitate 161/2.24	Perseverență 48/2.71
Sânguință 35/2.74	Remunerare 45/2.40
Vocație 15/2.13	Cunoștințe 47/2.55
	Inteligentă 43/2.72
	Lipsă de timp 38/2.95
	Efort 35/2.46
	Ușoară 34/2.12
	Chin 33 /2.30

Deci, prin studiul realizat putem conchide că în condițiile unui „consemn normal”, conținutul RS 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. În concluzie, noi presupunem că pentru a asigura durabilitatea practicilor de dezvoltare personală și profesională, în timp, este necesar de a elabora și implementa un program de activități planificate, bine organizate și sistematice care poate fi utilizat în procesul formării inițiale și continue, cu efect benefic asupra calității muncii și a vieții cadrelor didactice, astfel ca aceste practici să determine schimbarea unor elemente periferice din structura RS a muncii și, în timp, a celor din nucleul central.

Bibliografie

1. Botoșineanu, F., Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. Premise teoretice la un studiu de caz, ALFA, Iași, 2011.
2. Curelaru, M., Reprezentări sociale, Polirom, Iași, 2006.
3. Deschamps, J.-Cl., Guimelli, Ch., Reprezentări sociale ale Țiganilor în Franța, în: L. Iacob și D. Salăvăstru (coord.), Psihologia socială și Noua Europă, Polirom, Iași, 2005, p.162-175.
4. Flament, C., Structura, dinamica și transformarea reprezentărilor sociale, în: A. Neculau (coord), Psihologia câmpului social: reprezentările sociale, Polirom, Iași, 1997, p. 128-145.
5. Losîi, E., Psihologia educației, CEP USM, Chișinău, 2014.
6. Șleahțișchi, M., Transfigurări în formula compozițională a reprezentării sociale: $Srs = NC + EP$ este înlocuită gradual cu $Srs = NC + EP + ZM$, în: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, nr. 2 (35), 2014, p. 1-13.

DETERMINANȚII PSIHOLOGICI AI VULNERABILITĂȚII LA STRES LA CONDUCĂTORII AUTO ÎN SITUAȚII DIFICILE DE TRAFIC RUTIER

ȚĂRUȘ Larisa, doctorandă

NEGURĂ Ion, dr., conf. univ.

Summary

The hypothesis states that there are certain personality factors that negatively influence the driver's ability to manage stress in difficult road traffic and increase the risk of inadequacy in these situations was confirmed in an experiment on 70 international racing drivers. The results obtained from experimental data processing concluded that indeed there are personality factors exercising influence on driving behavior in stressful situations and these are lack of self-control, neuroticism, emotional instability and anxiety.

Problema și ipoteza. Fiabilitatea sistemului „om – mașină – mediu”, respectiv (șofer – autovehicul – mediu rutier), depinde de fiabilitatea fiecărui element în parte, pe primul loc situându-se însă omul de la volan cu calitățile și defectele sale [4]. Drept confirmare a acestui fapt ne vorbesc și numeroase date statistice: factorul uman este încriminat în producerea a 80-90% din accidentele rutiere [6]. Se pare că cheia unui comportament rutier de siguranță în mare măsură constă în capacitatea conducătorului auto de a gestiona, de a controla imboldurile și tentațiile proprii, de a analiza situațiile și gândurile provocatoare de emoții negative sau caracterul și intensitatea situațiilor generatoare de stres [2; 3].

Oricum problema determinantelor psihologice ale rezistenței la stres și ale capacității de a gestiona stresul în situații complicate de trafic rutier rămâne a fi în mare parte deschisă, neacoperită, mai ales, de fapte și date ce ar proveni din cercetări experimentale [1; 5]. Iată de ce ne-am propus să abordăm în acest studiu experimental ***problema factorilor de personalitate care determină capacitatea conducătorilor auto de gestionare a stresului în situații tensionante de trafic rutier.***

Scopul cercetării constă în identificarea factorilor de personalitate care influențează, într-un sens sau altul, capacitatea de gestionare a stresului în situațiile dificile de trafic rutier.

Ipoteza cercetării: Presupunem că există anumiți factori de personalitate care influențează negativ capacitatea conducătorului auto de a gestiona stresul în situații dificile de trafic rutier și determină creșterea riscului de dezadaptare în aceste situații.

Metodologia cercetării. Ipoteza enunțată ne indică variabilele care vor fi puse în vizorul cercetării. Ele sunt:

Variabila independentă, factorii de personalitate ai conducătorului auto. Datele despre această variabilă le-am cules cu

ajutorul: *Chestionarului 16 PF Cattell, Chestionarului de personalitate Eysenck și Chestionarului caracterologic K. Leonhard.*

Variabila dependentă, vulnerabilitatea la stres și riscul de dezadaptare în situații complicate de trafic rutier. Datele despre această variabilă le-am obținut cu ajutorul *Testului de rezistență psiho-neurologică și de risc de dezadaptare în situații generatoare de stres „Proгноza”*.

Eșantionul experimental a fost constituit din 70 de subiecți, șoferi profesioniști de curse internaționale care urmau stagiile de perfecționare și recalificare în cadrul Centrului de Instruire a Personalului pentru Transport Internațional din Chișinău (CIPTI). Experimentul s-a desfășurat, individual sau în grupuri mici, în funcție de oportunități, în luna mai – iulie 2010.

Prezentarea datelor și a rezultatelor studiului experimental. Datele despre variabila dependentă *Vulnerabilitatea la stres* au fost obținute cu ajutorul *Testului de rezistență psihic-neurologică și de risc de dezadaptare în situații stresogene „Proгноza”*.

Prelucrarea și analiza datelor ne-au permis să stabilim că subiecții cu *Risc înalt de dezadaptare în stres* constituie **33%**. La **20%** subiecți s-a înregistrat *Risc mediu de dezadaptare în stres*. **47%** din conducătorii auto din lotul experimental s-au situat pe nivelul *Lipsa riscului de dezadaptare în stres*.

Următorul pas întreprins de noi a fost punerea în corelație a indicilor de la variabila dependentă *Vulnerabilitatea la stres* cu cei de la variabilele reprezentând diferiți factori de personalitate.

Prima variabilă independentă de care ne vom ocupa este variabila *Nevrotismul*. Rezultatele analizei datelor culese cu ajutorul Chestionarului de personalitate Aysenck demonstrează că subiecții cu *Nevrotism* constituie **35%** din eșantion, iar cei cărora le este caracteristică *Stabilitatea emoțională* formează **65%**.

Aplicând testul de corelație Spearman, s-a calculat coeficientul de corelație între variabila dependentă *Vulnerabilitate la stres* și variabila independentă *Nevrotism*. Coeficientul de corelație obținut ($r = 0,447, p < 0,05$) atestă o legătură pozitivă de intensitate medie dintre cele două variabile.

Următoarea variabilă luată în vizor este *Emotivitatea*. Am constatat că persoanele cu *Emotivitate* constituie 35% din eșantion. Coeficientul de corelație obținut ($r = 0,224, p < 0,05$) denotă o legătură pozitivă slabă dintre variabilele cercetate.

Privind variabila *Anxietatea* s-a constatat că 35% dintre subiecți manifestă anxietate. Coeficientul de corelație obținut ($r = 0,554, p < 0,05$) denotă o legătură pozitivă de intensitate medie între cele două variabile.

În continuare vom prezenta datele privind variabila *Factor B - Abilitate*. Conducătorii auto cu *Abilitate* ocupă 22% din totalul subiecților, în timp ce subiecții cu *Inteligență* ocupă 78%. Coeficientul de corelație obținut ($r = 0,074, p < 0,05$) demonstrează lipsa corelației dintre aceste două variabile.

Factorul C - Instabilitate emoțională, subiecții cu *Instabilitate emoțională* formează 30% din eșantion, iar cei care sunt opusul lor, adică sunt emoțional stabili, au o distribuție de 70% din total. Coeficientul de corelație obținut ($r = - 0,462, p < 0,05$) denotă o corelație negativă de intensitate medie dintre cele două variabile.

O altă variabilă supusă verificării la impact asupra vulnerabilității la stres este *Factorul G – Supra-Eu slab*. În zona *Supra-Eu slab* s-au situat 35% din subiecții experimentali. Coeficientul de corelație calculat pentru aceste două variabile este $r = 0,126, p < 0,05$, care exprimă o legătură pozitivă slabă.

Factorul H - Trektia, distribuția subiecților pe această scală e de 4% pentru *Trektia* și respectiv 96% pentru *Parmia*. Nici această

variabilă nu a obținut un coeficient de corelație care să fi indicat o legătură cât de cât consistentă, $r = -0,136$, $p < 0,05$.

Factorul I – Premsia, distribuția scorurilor este de 15% pentru *Premsia* și 85% pentru *Harria*, iar coeficientul de corelație având valoarea $r = -0,043$, $p < 0,05$ neagă careva legături dintre *Premsia* și *Vulnerabilitatea la stres*.

Factorul L - Protensia, pentru care rezultatele analizei corelaționale tăgăduiesc vreo relație cu *Vulnerabilitatea la stres*, valoarea lui fiind doar de $r = 0,008$, $p < 0,05$.

Factorul O - Tendința spre culpabilitate. Persoanele care manifestă Tendință spre culpabilitate întrunesc o cotă de 30%. Nici acest factor nu s-a găsit „vinovat” de legături strânse cu stresul, rezultatul $r = 0,212$, $p < 0,05$ denotă o legătură slabă.

Factorul Q2 - Dependența de grup are o prezență de 15% în distribuție. Rezultatul calcului corelațional nu-i recunoaște relații cu stresul ($r = 0,063$, $p < 0,05$).

Factorului Q3 - Sentiment de sine slab cu 15% în distribuție i se atribuie un nivel slab de corelație negativă, exprimată în valorile $r = -0,204$, $p < 0,05$.

În sfârșit, cea de a paisprezecea variabilă pusă la cercetare a fost Nestăpânirea de sine, care a cuprins 35% din eșantion și care a demonstrat indici ai prezenței corelației de nivel mediu dintre Nestăpânirea de sine și Vulnerabilitate la stres ($r = 0,405$, $p = < 0,05$).

Concluzii. Analiza materialului experimental a condus la următoarele concluzii:

1. după nivelul de Vulnerabilitate la stres, subiecții implicați în experiment s-au împărțit în 3 categorii: 1) subiecți cu nivel înalt de vulnerabilitate, 33%; 2) subiecți cu nivel mediu de vulnerabilitate, 20% și 3) subiecți rezistenți la stres și neexpuși riscului de dezadaptare, 47%;

2. diferiți factori de personalitate corelează în mod diferit cu variabila *Vulnerabilitate la stres*;

3. *factorii de personalitate care corelează cu variabila Vulnerabilitate la stres la un grad demn de luat în seamă sunt: Nestăpânirea de sine, Nevrotismul, Instabilitatea emoțională și Anxietatea. Urmare a acestui fapt, anume acești factori au fost calificați ca fiind agenți de influență asupra vulnerabilității la stres și asupra riscului de dezadaptare în situații de criză și tensiune în circulația rutieră*;

4. *alți factori care corelează cu variabila Vulnerabilitate la stres, dar la cote minime sunt: Sentimentul de sine, Tendința spre culpabilitate, Supra- eul slab, Threctia și Emotivitatea. O eventuală ipoteză privind implicarea acestor factori în controlul stresului ar avea puține șanse de confirmare*;

5. *există factori de personalitate care nu corelează nici într-un fel cu variabila Vulnerabilitate la stres. Aceștia sunt: Abilitatea, Premsia, Protensia și Dependența de grup*.

Astfel, ipoteza avansată pentru acest experiment potrivit, pentru care ar exista anumiți factori de personalitate, care influențează negativ capacitatea conducătorului auto de a gestiona stresul în situații dificile de trafic rutier și determină creșterea riscului de dezadaptare în aceste situații, a fost confirmată. Într-adevăr există factori de personalitate care exercită influență asupra comportamentului la volan al șoferilor în situații stresante și aceștia sunt: *nestăpânirea de sine, nevrotismul, instabilitatea emoțională și anxietatea*.

Bibliografie

1. Fleishman, E.A. & Reilly, M.E. Handbook of Human Abilities: Definitions, Measurements and Job Task Requirement. Oxford UK: Oxford Psychologist Press, 1992.

2. Havârneanu, C. Evaluarea psihologică a conducătorului auto, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași, 2011.
3. Havârneanu, C. & Havârneanu, Gr., Psihologia riscului, Polirom, Iași, 2015.
4. Hohn, M., Psihologia și circulația rutieră, Timișoara, 2002.
5. Holban, I., Probleme de psihologia muncii, Editura științifică, București, 1970.
6. Soknan, H. J., Criza globală a siguranței rutiere, Rompres, București, 2004.

ROLUL EMOȚIILOR ÎN ACTIVITATEA ȘI PERFORMANȚA PROFESIONALĂ

PLEȘCA Maria, dr., conf.univ.

Summary

The article represents a correlational study, which has the aim to find the relationship between emotions and job performance. Evaluation of emotions and highlighting their influence on professional performance, the degree to which the emotions can be considered an effective predictor of job performance. The positive emotions influence the performance level by growing it and is an effective predictor of job performance. Negative emotions affect the performance level downwards (predicting low levels of professional performance). Negative emotions at work do not predict low job performance. Emotions in work and professional performance have self serve, adaptive role, supporting role of energy on other mental processes, communication, social and catharsis role.

În ultimii ani s-au făcut progrese semnificative în definirea, operaționalizarea și evaluarea emoțiilor. Dintre criteriile în funcție, de care se diferențiază și ierarhizează conținuturile vieții emoționale, mai importante sunt: intensitatea sau nivelul de activare, tonul

hedonic, nivelul de conștientizare, durata, expresivitatea și valoarea motivațională.

Ashkanasy N. M. (2013) propune un model multinivelar integrat („an integrate multi-level model”) în abordarea emoțiilor în activitatea profesională, un model structurat pe cinci niveluri. Analiza emoțiilor se realizează diferențiat, în funcție de componentele vizate la fiecare nivel [1, p. 11]:

1. *nivelul personal (individual)*: afectele, evenimentele emoționale, emoțiile, dispozițiile, comportamentele;

2. *nivelul interpersonal*: trăsăturile afectivității, angajamentul emoțional, satisfacția în muncă, epuizarea emoțională, inteligența emoțională;

3. *nivelul interacțiunilor interpersonale*: efortul emoțional, schimburile emoționale, exteriorizarea emoțiilor;

4. *nivelul grupului organizațional*: compoziția afectivă a grupului, atmosfera emoțională în organizație, contagiunea emoțională, schimburile emoționale dintre lider și angajați;

5. *nivelul organizațional*: politicile organizaționale, cerințele muncii, regulile de afișare a emoțiilor, implicarea emoțională în muncă, cultura și climatul emoțional.

În activitatea și performanța profesională, emoțiile au următoarele *roluri*: rolul de autoreglare, rolul adaptativ, rolul de susținere energetică a celorlalte procese psihice, rolul social și de comunicare și rolul de catharsis.

Situațiile în care emoțiile sunt „înăbușite” (când persoana nu le comunică celor din jur, și, cu mult mai grav, nu și le comunică nici sie însăși), păstrarea secretelor dureroase, a experiențelor penibile sau rușinoase (fără posibilitatea de descărcare a afectelor și a emoțiilor asociate acestor experiențe), toate acestea, pe termen lung, destabilizează emoțional persoana și amenință integritatea și unitatea vieții psihice.

Principalele procese psihologice care apar la nivelul grupului organizațional sunt: niveluri înalte de activare emoțională, comunicarea și exteriorizarea emoțiilor, fenomenele de contagiune emoțională și procesele de atribuire.

Kiesler S. (2003) susține că în cadrul grupului de muncă se înregistrează niveluri înalte de activare emoțională, generate de multitudinea interacțiunilor dintre membrii acestuia și de etichetările sau interpretările comportamentului celorlalți, în termeni de așteptări, nevoi de control sau de afiliere etc. [4 p. 38].

Experiențele emoționale în grup sunt diferite de trăirile pe care subiectul le are în afara relaționării cu ceilalți. Una dintre caracteristicile importante ale vieții emoționale în grup o constituie comunicarea emoțiilor (exprimarea emoțiilor, comportamentul expresiv), care oferă permanent un feedback celorlalți participanți și reglează schimburile afective dintre aceștia.

La nivelul grupului se produc fenomene de contagiune emoțională, prin intermediul cărora trăirile particulare ale individului sunt influențate de tranzațiile emoționale dintre membrii grupului [1, p. 31; 4, p. 57; 7, p. 134; 9, p. 32; 10, p. 14]. Prin contagiune emoțională și empatie, emoțiile se transmit de la o persoană la alta. În cursul tranzațiilor emoționale spontane, oamenii interpretează emoțiile „citite” și tind să le „eticheteze” (procesele de atribuire). Emoțiilor afișate le sunt atribuite anumite cauze interne, dispoziționale sau externe, situaționale [2, p. 67; 3, p. 61; 5, p. 59; 8, p. 103].

Activitatea și performanța profesională poate fi influențată cât de emoții pozitive, atât și de emoții negative. Teoria „broaden-and-build” (extindere și construcție), elaborată în 2007, susține că emoțiile pozitive trăite de angajați extind relația dintre gândire și acțiune (tind să lărgescă momentan repertoriul gândirii), conferă plasticitate și flexibilitate schemelor cognitive, permit operarea flexibilă cu datele și conduc la o explorare creativă a ideilor [3, p.

91]. Cauzele apariției emoțiilor la locul de muncă (factorii generatori) își au originea în subiect, în caracteristicile activității de muncă, precum și în particularitățile mediului organizațional. Astfel, emoțiile pozitive la locul de muncă și în activitatea profesională sunt asociate cu: imaginea de sine pozitivă; încrederea în forțele proprii; independența/autonomia personală; conștiința lucrului bine făcut; competență profesională; gratificarea trebuințelor; recunoașterea meritelor profesionale; relații bune cu colegii; relațiile armonioase cu ceilalți și în afara organizației, în mediul familial.

Cu privire la efectele emoțiilor negative asupra activității profesionale, rezultatele cercetărilor experimentale arată că trăirile negative îngustează repertoriul gândirii și determină acțiuni defensive (tendința de evadare din activitatea de muncă sau tendința de evitare a sarcinilor).

Trăirea emoțiilor negative (frică, furie, invidie, gelozie, tensiune, tristețe, nemulțumire etc.) la locul de muncă este relaționată cu: imaginea de sine negativă; teama de eșec; încredere redusă în forțele proprii; stilul de lucru personal în condiții de stres (presiuni, cum ar fi: limita de timp în care trebuie realizată o activitate); insuficiente cunoștințe, pregătire profesională incompletă; situații conflictuale; relații dificile cu colegii care sporesc nivelul anxietății; probleme personale care afectează capacitatea de muncă.

Obiectivul secvenței de cercetare prezentate: studierea relației dintre emoții și performanțele profesionale. Evaluarea emoțiilor și evidențierea influenței acestora asupra performanțelor profesionale, a gradului în care emoțiile pot fi considerate un predictor eficient al performanțelor profesionale.

Ipoteza cercetării: emoțiile pozitive și negative influențează diferit asupra performanțelor profesionale: emoțiile pozitive influențează pozitiv nivelul performanțelor în activitate, în sensul

creșterii performanțelor, iar emoțiile negative influențează negativ nivelul performanțelor, în sensul diminuării performanțelor.

Lotul a inclus 96 de cadre didactice. În scopul culegerii datelor s-au utilizat: Chestionarul de măsurare a emoțiilor ca stare și trăsătură; Scala pentru evaluarea performanței profesionale.

Datele obținute demonstrează că 52% au emoții pozitive, ca stare și 46% ca trăsătură, adică au activitate emoțională pozitivă în activitatea profesională. 38% (emoția ca trăsătură) și, respectiv, 32% (activitate emoțională în activitatea profesională) din subiecții cercetați manifestă emoții pozitive asociate cu cele negative. Emoții negative manifestă 10% (emoția ca trăsătură) și 22% (activitate emoțională în activitatea profesională).

Aplicând *Scala pentru evaluarea performanței profesionale* am determinat că 48% din subiecți din lotul de cercetare au dovedit performanță profesională înaltă, 38% performanță profesională medie și 14% performanță profesională joasă.

Emoțiile pozitive, atât cele trăite în mod curent ($r = 0.64$, $p < .01$), cât și emoțiile pozitive în muncă ($r = 0.73$, $p < .01$), se asociază cu creșterea nivelului performanțelor în activitatea profesională. Emoțiile pozitive se asociază pozitiv cu performanțele profesionale. Persoanele care trăiesc predominant emoții pozitive tind să înregistreze performanțe profesionale mai ridicate comparativ cu persoanele care experimentează frecvent emoții negative.

Emoțiile pozitive în muncă se asociază pozitiv cu performanțele profesionale: la locul de muncă, angajații care experimentează predominant emoții pozitive tind să înregistreze performanțe mai înalte în activitatea profesională.

Emoțiile negative se asociază negativ cu performanțele profesionale ($r = -0.19$, $p < .05$). Între nivelul performanțelor profesionale și emoțiile discrete negative există o relație invers proporțională: persoanele care tind să trăiască, în general, stări

emoționale negative înregistrează performanțe profesionale mai scăzute.

Dovezile influențelor constatate statistic sugerează faptul că emoțiile au utilitate predictivă în domeniul conceptelor legate de performanță în activitatea profesională. Emoțiile pozitive, atât cele experimentate în mod curent, cât și emoțiile pozitive în muncă, prezic niveluri înalte ale performanțelor în activitatea profesională.

Emoțiile pozitive influențează nivelul performanțelor în sensul creșterii acestora și constituie un predictor eficient al performanțelor profesionale. Emoțiile negative influențează nivelul performanțelor în sensul diminuării lor (prezic niveluri scăzute ale performanțelor profesionale). Emoțiile negative în muncă nu prezic performanțe profesionale scăzute.

Rezultatele cercetării noastre atestă valoarea predictivă a emoțiilor discrete și a inteligenței în estimarea nivelului *performanțele profesionale*. Problematika abordată în literatura de specialitate asupra emoțiilor în muncă vizează, în general, constructe și variabile precum: capacitatea de autocontrol sau autoreglaj emoțional, managementul sau gestionarea resurselor emoționale, efortul emoțional, inteligența emoțională, contagiunea emoțională, disonanța emoțională, afișarea emoțiilor în mediul organizațional (conformarea angajaților la setul de reguli emoționale existente în organizație) etc.

Managementul emoțiilor în organizații este realizabil în condițiile în care se sprijină pe două elemente importante: respectul autentic pentru experiența emoțională a angajaților la locul de muncă și comportamentul emoțional al liderului.

Există dovezi empirice potrivit cărora emoțiile liderului influențează emoțiile membrilor grupului: emoțiile se propagă de sus în jos, de la persoana care deține autoritatea, la subordonați. Un lider anxios, cu sentimente de inferioritate, care se simte amenințat

de capacitățile subordonaților săi, cu o nevoie de putere sau de control etc., va influența emoțiile membrilor grupului într-un mod diferit decât un lider echilibrat, care este în contact cu sine însuși și are un nivel bun al stimei de sine. Este de la sine înțeles că o primă condiție pentru ca un lider să fie eficient în managementul emoțiilor la nivel organizațional este abilitatea sa de a-și gestiona propriile emoții. La fel, capacitatea de a respecta oamenii cu care lucrează implică, în primul rând, un nivel optim al stimei de sine. Echipa managerială este factorul decisiv în crearea și menținerea unui climat emoțional pozitiv la locul de muncă, favorabil desfășurării activităților profesionale.

Bibliografie

1. Ashkanasy, N. M., *Emoții în organizații*, Editura SPER, București, 2013.
2. Brehm, J.W., *Intensitatea emoțiilor*, Editura Trei, București, 2009.
3. Sartre, J.P., *Psihologia emoției*, Editura IRI, București, 2007.
4. Kiesler, S., *Emoții în grup*, Editura IRI, București, 2003.
5. Lazarus, R. S., *Emoție și adaptare*, Editura Trei, București, 2011.
6. Pavelcu, V., *Invitație la cunoașterea de sine*, Editura Științifică, București, 1970.
7. Pitariu, H.D., *Managementul resurselor umane: Evaluarea performanțelor profesionale*, Editura All Beck, București, 2000.
8. Rime, B., *Comunicarea socială a emoțiilor*, Editura Trei, București, 2009.
9. Simon, H. A., *Controlul motivațional și emoțional al cogniției*, Credis, București, 2007.
10. Zlate, M., *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Editura Polirom, Iași, 2004.

ORIENTĂRILE VALORICE ÎN STRUCTURA DE PERSONALITATE LA TINERI

POPESCU Cristina, lector

Summary

This article says about the place of the values in the personality structure. I mentioned that values are relative and that same feelings provide the genesis of values, and that our freedom to want all what we want to want provides values. Also I wrote about the self conscience and that it gives birth to our personality and that the role of each person in his life is to find the meaning of his life. Values have a specific role in direction the behavior.

Definiția pe care ne-o dă dicționarul explicativ spune că „valorile sunt în fapt relativ la modul de definiere a necesităților sociale și a principiilor generale ce structurează viața socială, ele depind, prin urmare, de reprezentările indivizilor despre nevoile pe care le au, despre obiectele și scopurile existenței umane”. Orice reprezentare sau impresie este legată de sentimente de plăcere/neplăcere, aprobare/ dezaprobare, stări sufletești care se impun ca sentimente însoțitoare ale valorilor. Meinong subliniază rolul absolut al sentimentului în determinarea valorii dar, continuă autorul, nu orice sentiment constituie condiția genezei valorii, ci numai acela prin care se ia atitudine față de obiecte; „un lucru are valoare când satisface o trebuință a noastră”. Iar Schmöller, ca, de altfel, mai târziu, și reprezentantul pragmatismului contemporan, R. Perry, identifica valoarea cu utilitatea (valoare = ceva bun, folositor; nonvaloare = ceea ce este nefolositor sau vătămător), cu ceva ce satisface interesele umane;

Dacă la Richter valoarea se confundă cu scopul, cu tot ceea ce este dorit, N. Hartman merge mai departe, condiționând calitatea valorii de calitatea scopului. L. Lavelle atribuie calitatea de valori acelor lucruri sau acțiuni care devin mijloace de expresie sau realizare a cerințelor spiritului. „Orice valoare este, indivizibil, obiectul unei dorințe (...) motorul voinței, însă judecata este arbitrul ei”. Pentru gânditorul francez, valoarea este unitară, eternă, indestructibilă, militantă în sensul că este rezultatul unei voințe. În același spirit, existențialistii resping criteriile obiective de valorizare și ierarhizare a valorilor, valoarea apare ca un act preferențial

întemeiat de voință, izvorât dintr-o trăire autentică a vieții; eu sunt acela care alegându-mi scopurile îmi întemeiez valoarea lor. „Activitățile umane sunt echivalente, devine lipsit de importanță ce preferi – nota S. de Beauvoir – totul este să preferi”. [P. ANDREI, Filozofia valorii, Polirom, Iași 1997, 29]. Libertatea mea, scria J.P. Sartre, este „unicul fundament al valorilor și nimic nu mă poate justifica de a adopta cutare sau cutare valoare, cutare sau cutare scară de valori”. [Les Chemins de la liberté (Drumurile libertății): vol.I, L'Âge de raison (Vârsta rațiunii), 1945;]

„Prima naștere a personalității” se leagă de momentul cristalizării „conștiinței de sine”, care presupune și raportarea critică la propriile acte de conduită, la propriile dorințe, prin comparare cu alții; aplicarea la sine a acelorași criterii, condiții și restricții care se aplică altuia. Întreaga evoluție a personalității se desfășoară pe fondul interacțiunii contradictorii dintre „conștiința obiectivă” și „autoconștiința”. Acesta este un proces de desprindere, formulare și integrare permanentă de semnificații, criterii, de simboluri și modele acționabile care se desfășoară după, cu totul, alte legi, decât comportamentele care definesc individul ca ”dat” biologic.

În structura și dinamica personalității sunt incluse nu aspecte de ordin fizic ale corpului în sine, ci semnificația lor valorică, ce se cristalizează în cadrul relațiilor interpersonale și al aprecierilor sociale; nu percepția sau gândirea în sine, ci conștiința valorii lor în realizare eului prin compararea cu alții.

De aici, facem apel la teoriile personalității, și anume, teoria rolurilor, a cărei reprezentanți sunt Dj. Mid, I. Blumer, M. Kun, fiind concomitent reprezentanți ai psihologiei sociale americane. Dj. Mid consideră că omul se află în relație reciprocă permanentă cu societatea, de aceea nu putem presupune comportarea personalității. Dj. Mid și adeptul său, M. Kun consideră că mecanismul de bază și structură a personalității este esența de rol a ei. M. Kun accentuează că individul formează planurile sale de conduită în corespundere cu rolurile și locurile sale în grupurile referente. Atitudinea sa față de

sine ca față de obiect este cel mai bun indiciu al acestor planuri de conduită. Apariția teoriei rolurilor e legată de lupta împotriva behaviorismului. Reprezentanții teoriei rolurilor își închipuie că omul acționează în viața sa ca „cineva” sau ca membru al colectivului: ca „fîu”, ca „tată”, ca „lector”, etc. Omul nu e o personalitate abstractă, el e întotdeauna purtătorul unor anumite norme, drepturi, îndatoriri. Aceasta însă nu înseamnă că omul conștient joacă un rol, că omul e în calitate de actor. Dezvoltarea psihicului uman, al activității psihice are loc numai în procesul interpretării unui careva rol. Rolul se formează în procesul vieții. După părerea lui Dj. Mid și M. Cun, rolul este funcția comunicării între oameni. Adesea teoria rolurilor e numită teorie a așteptărilor (nu poți juca rolul, neștiind ce poziție să ocupi în viață). Rolul poate fi jucat într-un plan, nereal, imaginat, verbal, de aceea teoria rolurilor e strâns legată de problema psiholingvisticii. Reprezentanții teoriei rolurilor acordă o mare atenție situațiilor de joc la copii, anume cazurile, când ei, în joc, interpretează careva roluri. Acceptând un rol în joc, copilul se dezvoltă, se învață să cunoască lumea, relațiile interumane. Personalitatea copilului se formează în situațiile de joc. Este foarte amplu utilizată terapia prin joc. Căutarea sensului vieții în teoria lui Victor Francl (1905), psiholog și psihiatru austriac, autorul concepției logo-terapiei, conform căreia un factor important în conduita omului este tendința de a găsi și realiza sensul vieții, care există în lumea exterioară. Omul nu-și pune această întrebare, ci răspunde la ea prin faptele și acțiunile sale reale. Rolul sensului îl îndeplinesc valorile – acele noțiuni universale de sens, ce generalizează experiența umană. Francl descrie trei tipuri de valori, care pot face viața omului conștientă, cu sens: Û valorile de creație (munca); Û valorile de retrăire (dragoste); Û valorile relațiilor (poziția omului formată conștient în situații critice de viață, care nu pot fi schimbate). Realizând scopul, omul se realizează, în primul rând, pe sine, auto-actualizarea este doar un product colateral, accesoriu al împlinirii scopului. Conștiința este organul, care-l ajută

pe om să diferențieze, care, din sensurile unei situații concrete este pentru om veridic. Francel evidențiază trei dimensiuni (parametri) ontologice (sau niveluri ale existenței): Ț biologic; Ț psihologic; Ț poetic (spiritual). Anume în ultimul sunt localizate sensurile și valorile, ce joacă un rol determinat în direcționarea conduitei. Libertatea voinței, după părerea lui V. Francel, este nedespărțită de responsabilitatea pentru alegerile efectuate, fără de care libertatea voinței se transformă în samovolnicie. Logo-terapia este bazată pe conștientizarea de către pacient a responsabilității față de căutarea și realizarea scopului vieții sale în orice situații [inclusiv în situații critice de viață]

Valorile derivă din concepția noastră despre om și necesitățile fundamentale ale naturii sale. Indiferent de domeniul din care fac parte – economic, politic, juridic, etic, filosofic, științific, artistic etc., – atât prin geneză, funcționalitate, cât și prin modul cum evoluează, se transformă, se integrează într-un sistem sau intră în conflict cu el, valorile poartă o netăgăduită pecete istorică. Tabla de valori a fiecărei epoci istorice este un sistem deschis, articulat în fluxul unor transformări diacronice, ele motivează acțiunea umană și fundamentează formarea personalității acestuia.

Bibliografie

1. Alain, Lieury, Manual de psihologie generală, Bordas, Trad. de Iulia Hașdeu-Oradea, Paris, 1990.
2. Cosmovici, Andrei, Psihologie generală, Ed. Porom, Iași, 1996.
3. Dinu, Mihai, Comunicarea: repere fundamentale, Ed. Științifică, București, 1997.
4. Ey, Henri, Conștiință, Trad. Din l. franceză de Dinu Grama, Ed. Științifică, Ediția a II-a, București, 1997.
5. Nervi de sezon Blog filozofic
<https://tonyss.wordpress.com/2007/11/08/teoria-valorilor/>

TULBURĂRI EMOȚIONALE LA ȘCOLARII MICI

Summary

Every child, like every person has emotions, states, and feelings. An intense life can generate various disorders. Children are emotionally fragile. Some of the emotional problems at school children: are anxiety, aggressiveness and depression. Types, determinant factors, sign of advertisement of pupils emotional problems are listed and described.

Actualmente, profesorii și psihologii școlari menționează, deseori, că se confruntă în școală cu unii școlari mici ce se deosebesc în sens negativ de ceilalți copii. În categoria „școlarii mici dificili” intră diverși elevi: școlari mici cu anxietate, școlari mici ce manifestă agresivitate și școlari mici cu depresie.

Una dintre cele mai stringente probleme cu care se confruntă copiii și preadolescenții, după cum menționează A. Prihojan, este **anxietatea** [8]. Școlarul mic anxios trăiește o stare nedefinită de primejdie, anticipează nereușita, nerealizarea, manifestă o stare de teamă față de posibilele evaluări sociale. În fața unei sarcini noi încearcă senzația de incapacitate, de inaptitudine pentru cerința atribuită și de aici tendința de a fugi de evidență și responsabilitate. Treptat, se simte tot mai nesigur de propriile mijloace și posibilități, devine pesimist. Trăiește în forul său interior experiențe umiltoare, care îi creează un sentiment de autodispreț, se simte nenorocit, pentru simplul motiv, că nu poate duce la îndeplinire o anumită activitate. Pune la inimă cele ce se întâmplă, se descurajează, la obstacole minore se simte depășit, plânge cu ușurință. Are un sentiment de frustrare, de vid interior și disperare, urmată de o activitate tensionată de căutare, de găsire a unei rezolvări la problema care îl frământă. Copilul anxios este plin de griji, presimte lucruri înspăimântătoare, deseori se simte tensionat și speriat, are sentimente de neliniște, îi este greu să se relaxeze, adorme greu, întâlnește dificultăți de concentrare [2, 3, 4, 5, 6].

Studiul literaturii științifice ne-a relevat faptul că anxietatea este un fenomen psihosociologic complex și există diverse abordări ale acestui concept. Dat fiind aceasta, evident că există și anumite tipuri ale anxietății.

De obicei se evidențiază trei tipuri de anxietate, pe baza situațiilor cu care acestea sunt legate:

anxietatea școlară – este anxietatea ce ține de situații legate de școală și de comunicarea cu învățătorul (procesul instructiv-educativ). Copii ce suferă de anxietate școlară se caracterizează prin trăiri emoționale negative, ce pot fi determinate de necesitatea copilului de a se adapta la cerințele și normele școlii; note; învățător; cerințe exagerate față de copil, etc.;

anxietatea de autoapreciere – este anxietatea ce ține de situații legate cu reprezentările despre sine;

anxietatea interpersonală – este anxietatea ce ține de situații de comunicare. A mai fost numită și anxietate socială. Cei care suferă de anxietate socială au sentimentul că sunt judecați sau priviți de cei din jur, chiar dacă, rațional, ei știu că nu e vorba de ceva real. În formele mai ușoare, anxietatea socială poate crea o conștientizare de sine extremă în prezenta celorlalți; dar în formele severe, poate conduce chiar la evitarea situațiilor sociale.

O altă tulburare emoțională, specifică școlarilor mici, este **agresivitatea**. Copiilor și puberilor le sunt caracteristice comportamente încărcate de reacții brutale, distructive și de atacare [1, 4, 5]. Școlarii mici agresivi manifestă reacții ostile la orice observație, deseori terorizează colegii, de regulă, mai mici ca ei, pentru a le sustrage bani și obiecte de valoare, amenință părinții și învățătorii. Agresivitatea copiilor izvorăște din tendința de a se impune și de a domina pe alții. Răspândirea tot mai largă a manifestărilor de acest fel este în legătură și cu conținutul unor emisiuni de televiziune, filme, articole din presă, care, în mod sistematic, propagă agresivitatea și violența [1, 7].

Cele mai frecvente forme ale agresivității la școlarii mici sunt:

agresivitatea verbală – batjocura; jignirea; cuvinte grosolane; ironia; bârfa, intriga, calomnia; ponegrirea; întinderea de capcane; maimuțarea; refuzul contactului social, al ajutorului, al discuțiilor;

agresivitatea fizică – privire dura, fixă, amenințătoare; amenințare indirectă sau directă; lovitul cu piciorul; aruncarea cu obiecte; împingerea cu umărul pentru dezechilibrare; ciupit, zgâriat, tras de păr; bătaie;

agresivitatea pasivă (nu face o anumită temă; nu răspunde la întrebări din supărare – negativism.

Există și o serie de surse ale manifestării agresivității la școlarii mici: manifestarea emoțiilor negative, descărcarea tensiunii; necesitatea de a-i domina pe alții; comportamente agresive învățate din cadrul familial, televiziune (filme violente), prieteni; presiunea grupului; lipsa atenției și a respectului; stima de sine scăzută și abuz fizic sau emoțional în timpul copilăriei.

Depresia în copilărie este o tulburare de dispoziție care depășește tristețea normală, temporară. Se estimează că depresia apare la 2% din copiii de școală primară. Printre simptomele depresiei se numără incapacitatea de a se distra sau de a se concentra, oboseală, activitate sau apatie extremă, plâns, probleme de somn, modificări ale greutății, acuze fizice, sentimentul lipsei de valoare, un sentiment prelungit al lipsei de prieteni sau gânduri frecvente despre moarte ori sinucidere. Depresia în copilărie poate semnală debutul unei probleme recurente, care probabil va persista până la vârsta adultă [4].

Cauzele exacte ale depresiei în copilărie sunt necunoscute, dar copiii deprimați tind să provină din familii în care părinții au un grad ridicat de depresie, anxietate, abuz de substanțe sau comportament antisocial. Atmosfera din familie de acest fel poate spori riscul copiilor de a face depresie [4].

Încă de la 5 – 6 ani, copiii pot să descrie în mod corect dispozițiile și sentimentele depresive, care prefigurează necazuri ulterioare, de la probleme școlare, la depresie majoră și idei de suicid. Depresia apare deseori și la trecerea de la școala gimnazială și poate avea legătură cu presiunile școlare mai mari, cu părerea proastă privind eficacitatea personală și cu lipsa implicării personale în succesul școlar [4].

Bibliografie

1. Albu, E., Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenței: Prevenire și terapie, Aramis, București, 2002.
2. Ausubel, D., Robinson, F., Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, trad. de L. Gavrilu, S. Lăzărescu, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1981, p. 462 – 469.
3. Holdevici, I., Psihoterapia anxietății, Dual Tech, București, 2002.
4. Papalia, D., Wendkos, Olds, S., Duskin Feldman, R., Dezvoltarea umană, trad. de A. Mindrilă-Sonetto, Trei, București, 2010.
5. Sion, G., Psihologia vârstelor, ed. a 4-a, Ed. Fundației România de Măine, București, 2007.
6. Vîrlan, M., Direcțiile de activitate ale psihologului școlar (ghid), UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 2005.
7. Лютова, Е., Моница, Г., Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми, Генезис, Москва, 2000.
8. Прихожан, А., Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе, ТЦ Сфера, Москва, 2000.

VALORIFICAREA COMPETENȚELOR EMOȚIONALE ȘI A GÎNDIRII ȘTIINȚIFICE ÎN PROCESUL CREAȚIEI ARTISTICO-PLASTICE

*SANDULEAC Sergiu, dr., lector,
STRATULAT Teodor, lector*

Summary

This article describes the importance of emotional competences and scientific thinking and its elements linked with elements of discovery and the relationship between creativity, emotional intelligence and scientific thinking. There are a lot of elements that can be described in common. The scientific thinking cannot be approached without elements of emotional intelligence, because both of them are tied with process of originality and discovery.

În urmă cu mai multe decenii, savantul român Onicescu O. le adresa contemporanilor săi celebrele cuvinte - „Veți crea, veți avea, nu veți crea, ne veți exista,, - care acredatau ideea supraviețuirii prin creație [3, p. 7].

May R. (1975), psihanalist celebru, cu înclinații autentice pentru pictură, la fel, accentua importanța procesul creativ și adăuga că actul creației trebuie explorat ca expresie al celui mai înalt grad al sănătății afective [4, p. 33].

După cum susținea Rogers C. (1961), principalul motiv al creativității îl constituie tendința omului spre autoactualizare, de a deveni ceea ce este potențial, deci e antrenată și gândirea. Creativitatea este definită ca „aptitudine intelectuală superioară” (Al. Roșca), ca „manifestare de forță și de independență a intelectului uman, a diversității lui (W. Tatarkievicz).

Pe de altă parte, procesul creației împlinește aspirațiile artiștilor de a-și exterioriza trăirile afective, de aceea creativitatea este privită și ca, capacitate intelectual-ideativă, afectivă, volitivă (...) a colectivității” (I. Moraru). Ca activitate superioară umană este „rezultatul activității preconștiente” – înțeleasă de reprezentanții psihanalizei ca o eliberare de impulsurile și conflictele reprimate la nivelul inconștientului (S.L. Kubie), activitatea cea mai dificilă a crierului și cea mai productivă (Șt. Odobleja) [3, p. 12].

Această corelație dintre gândire și emoție vine să evidențieze rolul inteligenței emoționale în, practic, toate sferele vieții umane.

Valorificarea competențelor emoționale și a gândirii științifice în procesul creației artistico-plastice reprezintă subiectul aprofundat în ceea ce urmează.

Câteva dintre competențele emoționale, după cum susțin psihologii, sunt conștientizarea propriilor emoții, gestionarea propriilor emoții, autoreglarea emoțională, empatia, automotivarea emoțională ș.a. și apar în literatura de specialitate ca, componente ale inteligenței emoționale.

În cercetările actuale, cercetătorii (Book H., Caruso D., Chabot M., Cojocaru-Boroșan M., Corcos J., Ekman P., Goleman D., Rocco M., Андреева И. etc.) susțin ideea că inteligența emoțională poate fi dezvoltată pe parcursul întregii vieți (în cadrul educației permanente și autoeducației). Din aceste considerente, valorificarea competențelor emoționale, paralel cu gândirea științifică, constituie o dimensiune importantă, absolut necesară și definitorie pentru evoluția personalității unui artist plastic și, nu numai [2, p. 24].

Rolul competențelor emoționale și a gândirii științifice în procesul creației artistico-plastice nu este ușor de urmărit sau de demonstrat. Artiștii nu folosesc termeni științifici când vorbesc despre fenomenul creației, totuși sunt conștienți de valoarea emoțiilor în activitatea lor. Emoțiile, ca sursă de inspirație și gândirea, ca sursă de idei, capătă un statut aparte în arta contemporană. Artă conceptuală, de exemplu, constă din expresii artistice complexe și pune în mod evident în valoare atât concepții, cât și emoții.

Subiectul creator sau agentul acțiunii creatoare, este, în viziunea unor autori, persoana care are aptitudini creative, capabilă și motivată să realizeze produse noi și originale. Trăsăturile

personalității creatoare concluzionează în urma cercetărilor lui Moldoveanu M. sunt: receptivitatea față de nou; pasiunea pentru creație; intuiție; imaginație; cultură; originalitate; tenacitate; pregătire de specialitate ș. a. [3, p. 25]. Aceste caracteristici demonstrează că, creatorii îmbină armonios competențele cognitive și cele afective în realizarea produselor noi. Astfel, Roșca A. remarcă că particularitățile temperamentale influențează îndeosebi stilul activității creatoare (dacă este continuu sau în salturi etc.), ceea ce se răsfrânge și asupra productivității și eficienței. Factorii noncognitivi, aflându-se într-o permanentă conexiune și interacțiune structurală și funcțională, sunt acei factori care pun în mișcare mecanismele intelectuale ale persoanei, le înfiripează, le însuflește, astfel dând posibilitate prin funcționarea comună să fie atinse mari înălțimi creative [5].

După părerea lui Roșca A., aptitudinea științifică este orientată la descoperirea unor fapte noi în domeniul cercetării, elaborarea unor noi metode, formularea unor teorii fecunde, stabilirea unor noi legi. Realizarea unor asemenea obiective necesită, implicarea unor factori de inteligență generală (inteligența și gândirea creatoare), și a unor factori intelectuali, specifici pentru un anumit domeniu sau altul (aptitudine numerică, verbală, spațială etc.).

Gândirea creatorului se caracterizează printr-un spirit activ, spirit ce se referă la bogăția reprezentărilor, a ideilor, a proiectelor și a ipotezelor. Ea posedă o înaltă receptivitate, care presupune o analiză amplă și multilaterală a faptelor studiate.

Factorii nonintelectuali, oricare ar fi ei, nu pot asigura singuri succesul în munca de cercetare. Un rol deosebit îl au factorii motivaționali (curiozitatea epistemică, interesul cognitiv, năzuința spre cunoaștere) și factorul de personalitate (factori de caracter: atitudine activă față de muncă, curajul, încrederea în posibilitățile proprii [Ibidem]).

Așadar, din aceste considerente putem evidenția necesitatea și actualitatea dezvoltării competențelor emoționale și cognitive, atât la receptorul de artă, cât și la creator, cu scopul de a deveni mai abili în a conștientiza, explica și promova arta. Aprofundând acest subiect, vom răspunde succint la cel puțin două întrebări: cum pot fi valorificate în creația artistico-plastică manifestările afective și cum pot fi acestea conștientizate prin intermediul gândirii științifice.

Din aceste concluzii referitor la baza psihofiziologică a procesului de creație, axate pe conceptul-cheie „omul concret”, putem înțelege necesitatea valorificării potențialului creativ propriu, accesând toate forțele de care dispunem în manifestările creative.

Educația plastică în școală, potrivit curriculumului național, trebuie să valorifice potențialul creativ al copilului și să cultive sensibilitatea în fața valorilor estetice autentice, să valorifice elementele gândirii științifice. De aceea cunoașterea bazei psihologice a procesului de creație este un obiectiv firesc al celor ce operează în domeniul artelor și se combină armonios în descoperirea științifică.

Aceste două sfere, cognitivă și afectivă, pot fi folosite cu iscusință de conștiința artistului care nu caută superioritatea cuiva, dar exersează în a le uni și a se educa în procesul creativ.

Caracterul deschis al conținuturilor educației spre exigențele lumii contemporane a condiționat apariția unei noi dimensiuni a educației, și anume, educația pentru dezvoltare emoțională (EDE), concept lansat de Cojocaru-Borozan M., care corelează cu conținuturile generale ale activității de formare – dezvoltare a personalității umane: morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofiziologică [1, p. 110].

Sub aspect intelectual, dezvoltarea are loc în planul gândirii științifice. Dacă sub aspect moral, estetic, emoțional copilul este orientat spre elemente ale gândirii nonștiințifice precum ar fi: intuiția, tenacitatea, sensul comun, experiența personală,

autoritatea, raționalismul, sub aspect intelectual, fără aceste elemente copilul nu ar putea crea fundalul pentru o bună dezvoltarea a gândirii științifice, precum și invers. Astfel elementele comune gândirii științifice sunt: curiozitatea, conceptualizarea, designul și executarea unui test, rezultatele [6]. Valorificarea competențelor emoționale, astfel, îl ajută pe copil să facă diferențierea dintre momentul când are loc o judecată prudentă, gândită și analizată științific, de elemente emoționale, mai cu seamă în luarea unor decizii. Evident că valorificarea competențelor emoționale poate avea loc prin educație plastică, dar ea trebuie întărită cu experiență științifică, precum studierea diferitor fenomene etc.

Bibliografie

1. Cojocaru-Borozan M., Tehnologia dezvoltării culturii emoționale, Tip. UPS „I. Creangă”, Chișinău, 2012.
2. Cojocaru-Borozan, M., Teoria culturii emoționale, 2010.
3. Moldoveanu, M., Mentalitate creativă – perspectivă psihosociologică, Coresi, București, 2000.
4. Roco, M., Creativitatea și inteligența emoțională, Polirom, Iași, 2004.
5. Roșca, Al., Creativitatea, Enciclopedică Română, București, 1972.
6. Thinking scientifically. Adapted from Michael J. Betty's essay entitled: „Thinking Quantitatively”, published in the book An Integrated Approach to Communication, in: <https://sciencebasedlife.wordpress.com/resources-2/thinking-scientifically/> (vizitat 12. 12. 2015).

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ

СИНИЦАРУ Л., док., конф.,

Summary

In the given article there are presented the results of the study of the aggressiveness manifestation in adolescents depending on their gender. According to the results of the study, which was conducted amongst the first and second year students of PSU (Pedagogical State University) "Ion Creanga" , we can conclude that females are less aggressive than males. Gender identity formation during adolescence is mainly based on traditional orientation: young women- feminine type (85.1%), young men - masculine type (64.3%). The androgen type is represented more in males than females: 35, 7% and 14.9%.

В настоящее время большое количество работ посвящено рассмотрению природы и особенностей агрессивного поведения в подростковом возрасте (А. М. Прихожан, Л. М. Семенюк, Л. Соловьева и др.). Именно данный возрастной этап причисляется психологами к разряду наиболее проблемных. Юношеский возраст, в отличие от подросткового, зарубежные психологи (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.) по общим характеристикам относят к разряду периодов с устойчивым эмоциональным и интеллектуальным развитием. Однако психологические исследования последних лет (Р. Вельдер, Б. Крэйхи ,А. А. Реан, М. С. Калистратова) убеждают в том, что проблема агрессивного поведения личности в юности не менее актуальна. Именно в этом возрасте происходит базовое становление личности, которое, по мнению психологов, связано с формированием гендерной идентичности (Е. П. Ильин, В. С. Агеев, В. С. Собкин и др.). В связи с этим нам представляется актуальным изучение связи гендерной идентичности с проявлениями агрессивности в юношеском возрасте.

В исследовании приняли участие студенты Кишиневского Государственного Педагогического Университета имени И. Крянгэ, в возрасте от 19 до 21 года. Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе измерялся уровень проявления агрессивности и процесс формирования идентичности (Опросник Басса-Дарки, Методика измерения маскулинности и фемининности С. Бем,). На втором этапе анализировались, сравнивались, сопоставлялись, качественно описывались данные, полученные в результате первого этапа исследования. Мы попытались установить связь между типом гендерной идентичности и уровнем развития агрессивности испытуемых в юношеском возрасте с учетом их принадлежности к определенному полу. Кратко опишем полученные результаты исследования.

У юношей представлены два типа идентичности: маскулинный (высокий – 50% и средний – 14,3% уровень агрессивности) и андрогинный (высокий и низкий – 7,2% , средний – 21,3% уровень агрессивности), фемининный тип идентичности отсутствует.

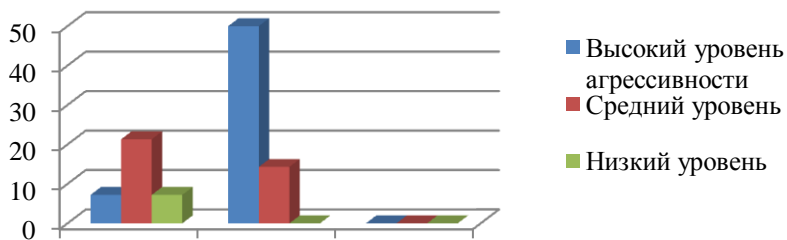


Рис.1. Сопоставление результатов по двум методикам: агрессивности и идентичности у юношей

У девушек представлены два типа идентичности: фемининный (средний уровень агрессивности – 14,3% испытуемых и низкий уровень агрессивности – 70,8%

испытуемых) и андрогинный тип (средний и низкий уровень агрессивности – 7,45% испытуемых). Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что девушки менее агрессивны, чем юноши. Гендерная идентичность представлена в основном маскулинным у юношей и фемининным у девушек типами. Третий тип идентичности – андрогинный интересен тем, что его формирование в большей степени свойственно юношам, чем девушкам (35,7% - юноши, 14,95% – девушки).

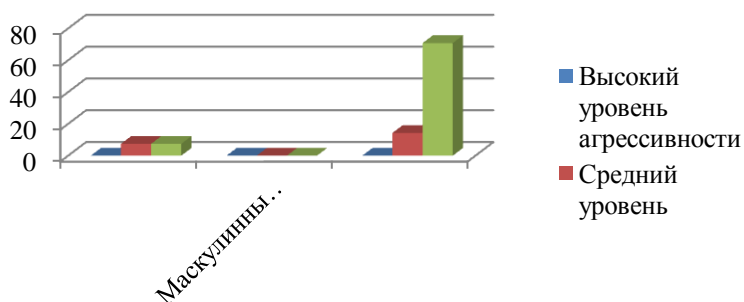


Рис.2. Сопоставление результатов по двум методикам: агрессивности и и дентичности у девушек

В результате проведенного корреляционного анализа данных исследования по критерию Спирмена между гендерной идентичностью и уровнем агрессивности обнаружена достоверно верная средняя обратная связь ($R_s = -0,68$, при $p \leq 0,05$). При увеличении показателя IS, стремящегося к фемининному типу идентичности уровень агрессии уменьшается.

Литература

1. Кон, И. С., Психология половых различий // Вопросы психологии, 1981, № 2, С. 47–57.

2. Копейко, Я. Ю., Гендерные аспекты агрессивности // Психология XXI века: Тезисы международной межвузовской научно-практической студенческой конференции, СПб., Изд-во СПбГУ, 2000, С. 30–31.
3. Крэйхи, Б., Социальная психология агрессии, СПб., Питер, 2003.
4. Румянцева, Т. Г., Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке, Наука, М., 2012.
5. Собкин, В. С., Смыслова, М. М., Эмоциональные особенности национальной самоидентификации старшеклассников // Труды по социологии образования. Т.ХУ.Вып.ХХVII, Институт социологии образования РАО, М., 2011, С. 59-74.

ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR PSIHOLAGIC ȘI SERVICIUL PSIHOLAGIC ȘCOLAR LA 25 ANI

RACU Igor, dr. hab., prof. univ.

Summary

In this article, we are presented the basic stages of development psychology as a science and practice over 25 years Moldova.

În acest articol sunt prezentate succint etapele principale în dezvoltarea psihologiei ca știință, dar și ca practică, dat fiind faptul că vara anului 2016 are o semnificație aparte, și anume, aniversarea a 25 de ani a învățământului superior psihologic și serviciului psihologic școlar în Republica Moldova.

Psihologia a fost prezentă continuu în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, pe tot parcursul istoriei sale.

În anul 1970, pe lângă Facultatea de Filologie a Institutului Pedagogic de Stat „Ion Creangă” a fost deschisă secția de defectologie, cu misiunea principală – pregătirea cadrelor de pedagogi pentru școlile auxiliare. Până la aceasta, învățătorii –

defectologi erau pregătiți în afara republicii. **Decizia de creare a secției se motiva prin faptul că în acei ani crescuseră mult numărul copiilor cu cerințe speciale.** În anul școlar **1965-1966** funcționau **17 școli** speciale, iar, până în anul **1970-1971**, numărul acestora a crescut până la **39 de instituții**. În perioada imediat următoare de cinci ani (anul școlar **1975 – 1976**), numărul școlilor speciale a atins cifra de **50 de unități**. Ceva mai târziu, în prezentare, voi reveni la această facultate, pe lângă care a fost organizată prima admitere la specialitatea Psihologie, în republica Moldova.

În vara anului 1986, la Institutul Pedagogic de Stat „Ion Creangă”, drept consecință a unor transformări de structură, a fost deschisă catedra de Psihologie și arta comunicării, care, în doi ani, devine catedră de Psihologie generală (Șef de catedră – Dna dr., Valentina Vlas). Asume aici, se pune, treptat, baza dezvoltării psihologiei ca știință, ca specialitate, ca profesie.

Crește numărul de ore pentru disciplinele psihologice, se introduc noi discipline în planurile de studii, crește ponderea orelor în cadrul practicii pedagogice a viitorilor profesori. În același timp membrii catedrei caută insistent diferite oportunități pentru a iniția, pe de o parte, pregătirea specialiștilor psihologi în învățământul superior (lucru absolut nou pentru RSSM), iar pe de altă parte, de a introduce în nomenclatorul specialităților și a legitima unitatea de psiholog. În anii 1988-1989, am inițiat, cu catedra de Psihologie, pregătirea psihologilor în bază „obștească”. Ce am în vedere? Am propus celor mai buni studenți de la facultăți, care ascultau cursurile normative de psihologie generală, psihologia dezvoltării, psihologia educației, să se înscrie la cursuri de studiere aprofundată a psihologiei. Am format un grup de studenți, cu care am realizat planul de pregătire la specialitatea „Psihologie”. Făceam acest lucru în afara programului universitar. La aceste cursuri domnea o atmosferă creativă, în sala respectivă „mirosea a psihologie”. Erau

niște timpuri și ocupații foarte frumoase. Aproximativ în același timp, a fost lichidată în școli unitatea de adjunctul directorului pentru lucrul educativ și a apărut necesitatea de a reprofila studenții care își făceau studiile la specialitatea Pedagogia și metodică lucrului educativ, la facultatea de Istorie și Etnopedagogie.

Studenții de la această specialitate au fost pregătiți ca psihologi. De fapt, acestea au fost primele promoții de psihologi, în anul 1990-1991. Pe lângă această activitate, am inițiat, în acei ani, o pregătire intensă a opiniei publice, a populației, în vederea iluminării psihologice, prin intermediul lecțiilor publice, publicații etc. Grație acestor eforturi, **în anul 1991**, la Facultatea de Defectologie, în cadrul admiterii, pe lângă înmatricularea la specialitatea Oligofrenopedagogie, au fost admise 3 grupe, la o specialitate nouă pentru Universitate, dar și pentru întreaga Republică – Psihologie (trebuie să menționez aici numele Dnei dr. Valentina Vlas, șefa catedrei în acel timp). Am participat la acea admitere istorică pentru noi și pot menționa faptul că așteptările noastre s-au adeverit: am avut concurs la acele 75 de locuri anunțate. Există pericolul pe atunci, că nu vom reuși să completăm locurile, că, candidații la admitere nu vor veni la o specialitate nouă, necunoscută. Contingentul de bază, la admitere, a fost format din absolvenții școlilor Pedagogice (Colegii Pedagogice).

Tot în acel an, mai exact anul de studii 1990-1991, un grup de lectori de la catedră (Pospai A., Ratinov M., Savca L. și subsemnatul) au fost angajați prin cumul, într-un sector mic creat pe lângă Direcția Generală de Învățământ de atunci (mulțumiri Dlui șef A. Mocrac), cu **misiunea de bază – organizarea serviciului psihologic școlar în municipiul Chișinău**. Chiar în acest an, la conferința anuală de totalizare pe municipiu, fiecare director de școală a primit primele documente oficiale în vederea organizării serviciului psihologic școlar – ghidul „Probleme generale ale

serviciului psihologic școlar” și ghidul „Activitatea psihologului școlar cu elevul mic”. În aceste ghiduri au fost propuse primele documente normative, regulamente, instrucțiuni, dar și material practic aplicativ (diagnostic), în scopul efectuării diagnosticului gradului maturității școlare a copiilor.

Anume așa au fost realizați primii pași în R. Moldova în dezvoltarea a ceea ce este azi psihologia teoretică și practică, pregătirea cadrelor, organizarea serviciului psihologic pe teren. Deci, suntem la o aniversare frumoasă de 25 de ani.

În vara anului 1992, în baza Facultății de Defectologie și catedrei de Psihologie generală a fost formată facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială care, din start, devine pilonul de bază în pregătirea cadrelor de psihologi, în dezvoltarea psihologiei ca știință și practică.

În anul de studii 1992 – 1993 la facultate activau următoarele trei catedre: Catedra de Psihopedagogie specială, Catedra de Psihologie generală (condusă în decurs de doi ani, după plecarea Dnei Vlas V., de Dna A. Pospai), preluată în anul 1994 de Dl. dr. Ion Negură, și catedra de Psihologie aplicată (deschisă în 1993 și condusă de Dna dr. O. Stamatina). Decanul facultății, din ianuarie 1993 până în iunie 2009, a fost subsemnatul.

Din acest moment, la Facultate a început procesul de restructurare și dezvoltare a specialităților, planurilor de studii, programelor analitice etc.

Pregătirea specialiștilor se efectua în cinci ani de studii, la specialitățile: Psihologie, Psihologie și l. engleză, Psihologie și logopedie, Psihologie și management educațional, Psihologie și pedagogie, Psihologie (pentru absolvenții Colegiilor pedagogice). Această diversitate de specializări o propuneam pe atunci pentru a obține locuri la admitere, în condiții în care era destul de dificil de a obține locuri numai la monospecialitatea „Psihologie”.

În scurt timp intervin schimbări și facultatea, din nou, este implicată în proces de elaborare a planurilor de studii noi – trecerea la 4 ani de studii.

Schimbări mari s-au produs odată cu aderarea R. Moldova la Procesul de la Bologna (2005). La facultate s-a trecut la pregătirea specialiștilor în 2 Cicluri de studii: Ciclul I – de licență – cu durata de 3 ani – 180 de credite și Ciclul II, de 2 ani – 120 de credite.

În prezent *Facultatea pregătește specialiști în psihologie, la Ciclul I - Studii de licență*

Secția învățământ cu frecvență – 3 ani de studii, 180 de credite

- Psihologie

Ciclul II – Masterat

- ***Denumirea specialității – Cod 322.1 Psihologie***

Specializări:

1. Activitate psihoeducațională, de consiliere și psihoterapie a psihologului practic

2. Psihodiagnostic și intervenții psihologice în diferite tipuri de organizații

3. Asistența psihosocială în sistemul legal.

Ciclul III – Doctorat:

511.02 Psihologia dezvoltării și psihologia educațională

511.06 Psihologie specială

Pe lângă Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială, activează din **anul 2001 Consiliul Științific Specializat în domeniul psihologiei**, în care sunt susținute teze de doctor și de doctor habilitat în psihologie, specialitatea 511.02 – Psihologia dezvoltării și psihologia educațională și 511.06 – Psihologia specială.

Grație acestui Consiliu, dar și consiliului anterior în pedagogie și psihologie au fost susținute **4 teze de Doctor habilitat**

(în prezent, în Republică sunt 5 doctori habilitați în psihologie) și peste **30 de teze de doctor** (numai în ultimii 10 ani).

La sfârșitul anului 2005, la facultate a fost fondată revista de specialitate Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Revista a fost prima publicație de profil în Republica Moldova și este utilă tuturor celor preocupați de practică, teorie, educație și instruire, profesorilor și părinților, educatorilor și studenților, psihologilor, asistenților sociali, psihopedagogilor speciali. În anul 2016 a apărut nr. 42 al revistei.

În decurs de 15 ani la facultate au activat două laboratoare științifice. În cadrul laboratorului condus de Dl. dr. Ion Negură au fost studiate, cercetate problemele de formare a cadrelor de psihologi în scopul de perfecționare în permanență a acestui proces, în vederea corespunderii cerințelor pieții muncii și, consider că acest lucru este unul semnificativ și important și în continuare.

Executorii temei

- **au relevat** particularitățile dezvoltării gândirii psihologice a studenților în cadrul formării lor profesionale;
- **au stabilit** principiile și mecanismele psihologice ale învățării eficiente a studenților psihologi;
- **au elaborat** conținutul procesului de formare a abilităților de cercetare la studenții psihologi;
- **în baza** modelului teoretic al profesorului de psihologie **eficient a fost elaborat** și validat Testul de Evaluare a Activității Didactice (TEAD);
- **au fost elaborate** conținuturile disciplinelor ce țin de domeniul psihologiei generale și a vârstelor și transpuse în manuale;
- **a fost elaborat** modelul profesorului eficient de psihologie;
- **au fost elaborate** programe de dezvoltare la studenții psihologi a gândirii profesionale; repere de program pentru formarea abilităților de management eficient al timpului academic;

- a fost **stabilit** impactul familiei temporar dezintegrate asupra dezvoltării personalității copiilor, în special, asupra nivelului de agresivitate și a caracterului relațiilor interpersonale;
- s-a **demonstrat că** factori determinanți ai comportamentelor agresive ale elevilor sunt: agresivitatea părinților și a profesorilor, neîncrederea în sine, izolarea școlară, lipsa mijloacelor adecvate de a-și exprima emoțiile;
- s-a **determinat că** anxietatea în preadolescență este ridicată, ceea ce determină comportamentul dezadaptativ;
- s-a **stabilit că** strategia activă de formare profesională a studenților psihologi condiționează o achiziționare mai bună și mai rapidă a competențelor profesionale decât alte strategii;
- s-a **evidențiat că** la nivelul structurării, reprezentările sociale ne apar ca fiind un proces de transformare a unei realități sociale într-un obiect mental, proces presupunând selecție în funcție de poziția ocupată de individ, de statutul său social;
- s-a **identificat** specificul gândirii psihologice determinat de conținutul și caracterul activității profesionale a psihologului, competențele și însușirile de personalitate responsabile de succesul profesional al psihologului practician;
- s-a **descriș** conceptul de succes profesional, regândit și redefinit în urma unei metanalize efectuate a acestui concept;
- s-a **stabilit** profilul psihologic al adolescenților cu nivel ridicat de anxietate; situația participării copiilor victime ale infracțiunii în cadrul procedurilor legale și a rolului fiecărui participant în acest proces; portretul psihologic al copilului dependent de calculator și problemele care apar imanent în viața școlară și socială a lui; mecanismul intersectorial de cooperare pentru asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale abuzului, neglijariei, exploatării, traficului de ființe umane;

Laboratorul condus de Dna dr. Otilia Stamatina, pe parcursul anilor, a fost orientat la soluționarea prin cercetare a problemelor aplicative în psihologie. Au fost studiate mai multe probleme, ca de exemplu, dezvoltarea copiilor din familiile temporar dezintegrate (diverse aspecte ale problemei). Grupul de cercetare **a elaborat** curriculum-ul de pregătire a cadrelor pentru asigurarea asistenței psihopedagogice a familiilor temporar dezintegrate, **a definit** strategia și specificul de implementare în învățământul universitar a acestui curriculum; **a elaborat**, concepția intervenției psihopedagogice, programe de asistență psihopedagogică a copiilor de diferite vârste din familii temporar dezintegrate; strategii de asistență psihopedagogică a părinților rămași, ori a tutorilor. Rezultatele cercetării **sunt aplicate** în practică de specialiști în dezvoltarea serviciilor psihopedagogice și sociale pentru copii din familiile temporar dezintegrate, în activitățile de reformare a sistemului de educație și instruire a elevilor din instituțiile preuniversitare. O altă direcție în cercetare este problema violenței în mediul școlar. A fost **demonstrat** că violența în sistemul educațional este un fenomen dinamic ce se află în creștere; s-a **stabilit** că în acte violente sunt implicați toți actorii sistemului educațional – elevi, pedagogi, părinți; au fost **descrise** și **studiate experimental** diverse forme ale violenței în sistemul educațional; au fost **stabilite** diferențe de gen, de vârstă și mediu în manifestarea violenței; s-a **demonstrat** că violența față de elev este una din cauzele de bază a dezadaptării psihosociale a elevilor; a fost **elaborată** metodologia de intervenție pentru combaterea și diminuarea violenței în spațiul educațional; au fost **implementate** programe pentru prevenirea și diminuarea violenței în sistemul educațional, orientate spre activitatea cu elevii, părinții și cadrele didactice: dezvoltarea abilităților asertive ca mijloc de diminuare a violenței, prevenirea violenței prin intermediu formării abilităților profesionale la pedagogi, dezvoltarea colectivelor de elevi, formarea

relațiilor de prietenie ca mijloc de prevenire a violenței în relația elev-elev.

În prezent cadrele științifico-didactice realizează cercetări în cadrul profilului științific acreditat: Psihologia personalității, dezvoltării și educației. Începând cu anul 2015, la facultate activează 3 laboratoare științifice (în baza proiectelor obținute prin concurs la AȘM):

15.817.06.20A *Modele interdisciplinare de resocializare a minorilor delicvenți, coord. dr., Maria VÎRLAN*

15.817.06.21A *Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență, coord. dr., Otilia STAMATIN*

15.817.06.14F *Incluziunea educațională și socială a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior, coord. dr. habilitat, Aurelia RACU*

Din vara anului 2009, în urma transformărilor produse la facultate, procesul de studii la specialitatea Psihologie este asigurat de:

- *Catedra de psihologie, șef de catedră – Elena Losîi, conf. univ., dr în psihologie.*
- *Catedra de psihopedagogie specială, șef de catedră – Adriana Ciobanu, conf. univ., dr. în psihologie.*
- *Catedra de asistență socială, șef de catedră – Maria Vîrlan, conf. univ., dr. în psihologie.*

Catedra de psihologie este o unitate de formare și cercetare în cadrul facultății cu două funcții distincte:

1. formarea la viitorii pedagogi a cunoștințelor și competențelor psihologice necesare pentru îndeplinirea cu succes a misiunii de învățător și de profesor școlar în cadrul modulului psihopedagogic;

2. asigurarea pregătirii profesionale fundamentale și aplicative a studenților psihologi.

Formarea psihologilor la toate 3 cicluri de studii (licență, masterat, doctorat), cât și asigurarea componentei psihologice a pregătirii studenților de la celelalte facultăți pentru cariera didactică sunt realizate de o echipă de titulari: 2 prof. univ., dr. habilitați în psihologie, 21 de doctori în psihologie. În curs de elaborare sunt încă 5 teze de doctor în psihologie.

În anul 2015 au fost susținute 5 teze de doctor în psihologie și a fost creată și acreditată provizoriu Școala doctorală de Psihologie, abilitată cu pregătirea specialiștilor la 2 specialități: 511.02 *Psihologia dezvoltării și psihologia educațională* și 511.06 *Psihologie specială*.

PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTĂ – O NOUĂ PARADIGMĂ A ÎNVĂȚĂRII

VINNICENCO Elena, dr., lector

Summary

In this article are presented elements of constructivist perspective. Constructive learning is a process in continuous evolution. The constructivist vision of learning refers to the systematic comprehension which focused on pupil. In context are described examples from educational practice, in which we underline the description of constructive model.

Constructivismul constituie una din alternativele metodologice de instruire a elevilor. Punctul central prin care s-a ajuns la extinderea constructivismului îl reprezintă învățarea, și, ca urmare, această paradigmă transdisciplinară a generat consecințe și soluții aplicative și în domeniul instruirii.

Învățarea constructivistă este un proces în evoluție continuă, subiectiv, influențat și sociocultural, un proces de interiorizare, de autoreglare a conflictelor cognitive, prin experiențe proprii, reflecții sau relatări verbale [3].

Paradigma constructivistă a învățării concepe realizarea acesteia ca un proces cu trei faze:

a) deconstrucția – care presupune punerea în discuție a unor cunoștințe, puncte de vedere, convingeri, credințe, mentalități, reprezentări individuale sau colective referitoare la realitate și la cunoașterea acesteia;

b) construcția – este procesul prin care cei ce învață construiesc sensuri și semnificații proprii ale realității percepute, obținând cunoștințe pe care le nuanțează afectiv, le verifică viabilitatea și aderă la ele;

c) reconstrucția – este o nouă construcție ce reflectă schimbarea structurală produsă în cognițiile subiectului, în modurile de interpretare a realității.

Încercînd să caracterizăm perspectiva constructivistă evidențiem următoarele elemente definitorii pentru acest model [5, p. 46-54] :

- constructivismul consideră învățarea - o construcție proprie;
- elevii învață prin implicare și participare directă, interactivă, nu doar de la profesor;
- elevii influențează ei înșiși comportamentul și dispoziția profesorului;
- lecția este o punere în scenă, în care fiecare joacă cîte un rol, în care elevii învață mult unii de la alții;
- profesorul este considerat nu numai expert și organizator al proceselor de învățare, ci este parte a acestor procese, parte a sistemului de instruire;
- profesorul are el însuși rol de cursant și de observator;
- știința profesorului este o ofertă, este una din resurse în obținerea de cunoștințe;
- profesorul pune elevul în centrul unor experiențe de învățare care favorizează gîndirea, acțiunea independentă, participarea activă la procesul de construire a cunoașterii;

- profesorul își poate stimula elevii să se îndoiască de anumite lucruri;
- profesorul încurajează dezvoltarea gândirii transversale;
- învățarea este considerată o deschidere de noi posibilități;
- scopul muncii de formare este stimularea curiozității;
- calitatea depinde de mai mulți factori: momentul în care se desfășoară cursul, condițiile ambientale, amenajarea spațiului;
- în timpul orelor, profesorii au datoria de a pune la dispoziția elevilor contexte diferite.

Conform constructivismului, elevii ocupă o poziție centrală, toate acțiunile didactice fiind construite în jurul lui, spre deosebire de învățământul tradițional, unde rolul central îl deținea profesorul, ca expert.

Cu cât mediul de învățare este mai complex, cu atât învățarea este mai stimulativă. Cu cât elevul este solicitat să acționeze autonom asupra unor conținuturi variate ale învățării, cu atât învățarea sa este eficientă și autentică. Interacțiunea cu profesorul, cu ceilalți elevi, cu alți agenți educaționali conduce la creșterea productivității învățării. Eficiența învățării în cadrul procesului educațional poate fi sporită printr-un management superior al activității de învățare. Managementul învățării se realizează de către profesor și elev, aceasta trecând treptat în atribuțiile elevului. Până în prezent, managementul învățării era centrat doar pe aspectele cognitive ale învățării. Cercetările psiho-pedagogice demonstrează din ce în ce mai mult necesitatea unui management complex: al atitudinilor, al motivației, al timpului, al tuturor forțelor psiho-educative ale elevului.

Viziunea constructivistă a învățării se referă la înțelegerea sistemică, structuralistă a învățării centrată pe elev. Constructul de învățare se realizează în comun de către profesor și elev, dar în

centrul procesului educațional este elevul. Modelul constructivist asupra învățării se caracterizează prin:

- ❖ mediu de învățare complex;
- ❖ conținuturi variate;
- ❖ sarcini de învățare autentică;
- ❖ interacțiune socială;
- ❖ negociere socială;
- ❖ responsabilitate personală;
- ❖ învățare situațională etc.

În continuare prezentăm câteva exemple din practica educațională, în care ne referim la descrierea educațională a modelului constructivist.

Exemplul 1. Învățarea elevilor este bazată pe investigație, cercetare, comparare, măsurare.

Totodată, e necesar de ținut cont de cunoștințele anterioare ale elevilor. De regulă, această informație poate coincide cu cea nouă, dar, uneori, poate să se deosebească. Aici rolul de îndrumător îi revine profesorului. Acesta, la rândul său, le cere elevilor să formuleze propriile întrebări, permite interpretări și exprimări multiple ale învățării, încurajează lucrul în echipă.

Exemplul 2. Învățarea elevilor este activă și realizată prin cooperare. Aici putem menționa inteligența interpersonală – capacitatea de a rezolva probleme prin interacțiunea cu ceilalți, de a coopera, a negocia, abilitatea de a discrimina și răspunde adecvat la manifestările și dorințele celorlalți.

Exemplul 3. Elevii utilizează metode de investigație, pentru a pune întrebări, pentru a studia o temă și utilizează un număr mare de resurse pentru a găsi soluții și răspunsuri. Elevii explorează tema, fac concluzii și construiesc propriile opinii. Explorarea întrebărilor conduce la formularea unor întrebări noi.

Exemplul 4. Elevii reflectă asupra propriilor experiențe. În context putem evidenția valoarea inteligenței intrapersonale – capacitatea de a rezolva probleme și de a genera produse prin cunoașterea de sine, capacitatea de acces la propriile trăiri, abilitatea de a le discrimina, a le exprima. Acest proces îi transformă în experți ai învățării. Profesorul îi ajută prin crearea (modelarea) de situații în care elevii se simt în siguranță, fixînd întrebări și reflectînd asupra procesului de învățare. Profesorul creează activități care determină elevul să reflecte asupra cunoașterii și învățării. Este important să se discute despre ceea ce a fost învățat, și, îndeosebi, cum a fost învățat.

Exemplul 5. Elevii vin la școală cu o viziune și experiență proprie asupra realității înconjurătoare, cu o structură cognitivă bazată pe această experiență. Profesorii încurajează ideile elevilor, ținînd cont de părerile elevilor și, în funcție de acestea, construiesc noile cunoștințe.

Inițierea demersului pedagogic din perspectivă constructivistă reprezintă realizarea unui dialog real al elevului cu sarcina de învățare, ceea ce va conduce la conștientizarea elevului că realizarea unor obiective se poate face eficient prin implicarea sa directă. Constructivismul reprezintă o cercetare euristică a schemelor interiorizate de individ, a reprezentărilor mentale care permit modelarea percepțiilor, a acțiunilor proprii unei culturi, dar și o concepție despre învățare. În plan general, acesta încearcă un răspuns la explicarea modului de funcționare a culturii umane și a învățării, a interacțiunilor sociale în geneza și dezvoltarea acestora. Pentru a se realiza o învățare eficientă este nevoie de practicarea unei pedagogii constructiviste. Respectiv, aceasta ar însemna diminuarea unor practici din pedagogia clasică și implementarea unor sisteme de acțiuni didactice în care elevul să fie pus în situația de a participa efectiv la propria formare intelectuală și

comportamentală. În învățarea de tip constructivist, se evidențiază o intercondiționare între strategia de predare și cea de învățare, astfel încât strategia de predare asigură condițiile optime și eficiente pentru realizarea strategiilor de învățare ale elevilor.

Bibliografie

1. Callo, T., O pedagogie a integralității. Teorie și practică, CEP USM, Chișinău, 2007.
2. Cerghit, I., Sisteme de instruire alternative și contemporane. Structuri, stiluri și strategii, Editura Aramis, București, 2007.
3. Joița, E., (coord.), Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii, Editura Universitaria, Craiova, 2007.
4. Sălăvăstru, D., Învățarea, în: Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Editura Polirom, Iași, 2008.
5. Siebert, H., Pedagogie constructivistă, Institutul European, Iași, 2001.

FORMAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE LA STUDENȚI ÎN DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR CU COPII CU DIZABILITĂȚI MULTIPLE

MAXIMCIUC Victoria, dr., conf. univ.,

Summary

This article talks about problems in higher school training on multiple disabilities. Based on the review of curricula are determined main areas of training of future specialists. Problems are noted in the training process and the reader encounters difficulties. The conclusions are called proposals to enhance the quality of teacher.

Una din problemele școlii superioare din domeniul învățământului special și incluziv este pregătirea cadrelor pentru a lucra cu diferite categorii de copii cu dizabilități. În literatura de

specialitate găsim un șir de lucrări consacrate acestei probleme, cu diferite abordări: importanța disciplinelor clinice în pregătirea psihopedagogilor speciali [6]; aspectele eticii și deontologiei [5]; formarea calităților profesionale la studenți în activitățile cu copiii cu dizabilități auditive, multiple și de limbaj [4]; pregătirea cadrelor didactice de sprijin [1]. Pregătirea profesională a studenților privind activitățile cu copiii cu dizabilități multiple este o problema stringentă. Aceasta este argumentată în baza următoarelor considerente: creșterea numărului de copii care sunt plasați în instituțiile speciale și incluzive; prezentarea golurilor privind unele subiecte; necesitatea prezenței unor calități profesional-deontologice; formarea calităților profesionale privind asistența psihopedagogică necesară pentru familie; formarea anumitor deprinderi profesionale în activitățile copiilor cu dizabilități care necesită și formarea profesorului. Toate aceste argumente se bazează pe necesități educaționale speciale ale acestei categorii de copii: abordarea individualizată a copilului; abordarea complexă prin organizarea echipelor multidisciplinare; formarea deprinderilor de autoservire și sociale.

Pentru a vorbi despre pregătirea profesională, trebuie să elucidăm conceptul *competența*. *Competența* este un concept complex și include: trăsături de personalitate (inițiativa, orientarea spre scop, responsabilitatea, toleranța și a.) cunoștințe, deprinderi; adaptarea socială, gândirea critică, experiența activității profesionale.

În cadrul specialității *psihopedagogie specială*, la Universitatea Pedagogică „Ion Creangă” din Chișinău, studenții trec, la ciclul I, cursuri de pregătire psihopedagogică: a deficiențelor de auz, văz, intelectuale, multiple, pedagogie specială, reabilitarea persoanelor cu dizabilități multiple. La ciclul II, masteranzii sunt specializați în domeniul comunicării alternative în tulburări de spectru autist și a dizabilităților multiple. Însă mai avem de lucrat

asupra formării activității profesionale în următoarele domenii: corecțional-pedagogic, al diagnosticului, cercetării și aspectului cultural-educational. Autorii L. A. Golovciț și Bekker O. B. [2] au structurat și descris aceste domenii în felul următor.

Activitatea corecțional- pedagogică:

➤ pregătirea (promtitudinea) pentru a organiza mediul corecțional-dezvoltativ, realizarea activităților în domeniul educației și instruirii, ocrotirii sănătății, asistenței sociale pentru socializarea acestor copii;

➤ formarea capacității pentru a selecta metode cu conținuturi eficiente pentru asistența psihopedagogică a copiilor cu dizabilități multiple;

➤ dezvoltarea capacităților pentru a elabora planuri individualizate conform capacităților individual-tipologice ale copilului;

➤ dezvoltarea competențelor pentru a organiza viața copilului acasă și în instituțiile de învățământ, care permite treptat creșterea experienței de viață și formarea contactelor sociale.

În domeniul diagnosticului:

➤ formarea capacităților de a analiza rezultatele examinării de către serviciul de asistență psihopedagogică a unui copil cu dizabilități multiple;

➤ organizarea și realizarea evaluării psihopedagogice în elaborarea unui program individualizat.

În domeniul cercetării:

➤ planificarea cercetărilor în educația persoanelor cu dizabilități multiple, realizarea etapelor cercetării științifice, analiza și interpretarea rezultatelor.

În domeniul cultural – educațional:

➤ consilierea părinților și pedagogilor în problema dezvoltării, instruirii și educației în familie a copiilor cu dizabilități multiple;

➤ colaborarea cu organizațiile obștești în scopul de a forma toleranță și un comportament adecvat față de persoanele cu dizabilități multiple.

Formarea competențelor adecvate necesită prezența cunoștințelor necesare pentru această categorie de copii:

➤ conceptual dizabilității multiple;

➤ istoricul dezvoltării asistenței psihopedagogice a copiilor cu dizabilități multiple;

➤ cauze și mecanisme ale dezvoltării dizabilităților multiple;

➤ diferite abordări privind clasificarea dizabilităților multiple;

➤ specificul dezvoltării psihofizice;

➤ baza normativ-legislativă;

➤ cerințele educaționale speciale ale copiilor cu dizabilități multiple;

➤ direcții, strategii, tehnici de asistență psihopedagogică pentru persoanele cu dizabilități multiple;

➤ asistență psihopedagogică pentru familia care educă copilul cu dizabilități multiple.

Datorită acestor cunoștințe, studenții trebuie să realizeze:

➤ interactivități cu copiii, prin aplicarea comunicării verbale și nonverbale;

➤ elaborarea unei scheme de evaluare psihopedagogică în selectarea materialului didactic necesar;

➤ alcătuirea unei caracteristici psihopedagogice conform rezultatelor cercetării;

➤ conform rezultatelor evaluării copilului, să se determine cerințele educaționale speciale;

➤ elaborarea unui program individualizat cu indicarea posibilităților individual–tipologice și indicarea conținutului programului.

Profesorul care are acest curs întâmpină anumite dificultăți:

➤ puține ore oferite pentru acest curs;

➤ limitarea activităților practice realizate în cadrul instituțiilor de învățământ;

➤ limitarea posibilităților de a realiza o evaluare complexă din cauza lipsei tehnicilor de cercetare, dificultăți pentru a forma un contact elementar, probleme de comportament, tulburări în sfera emoțional-volitivă și realizarea, deseori, a unei evaluări de scurtă durată, din cauza particularităților psihofiziologice ale copiilor cu dizabilități multiple;

➤ limitarea posibilității cercetării și prezentării studenților a diferitor tipuri de dizabilități multiple;

➤ dificultăți în formarea deprinderilor profesionale ale studenților în procesul de lucru cu copiii cu dizabilități multiple, din cauza imposibilității menținerii contactelor cu acești copii.

Sunt binevenite formele tradiționale de activitate, de instruire (lecții, seminare, lucrări practice cu prezentarea videomaterialelor pe teme ale cursului).

În concluzie, vom menționa următoarele:

➤ în afară de orele teoretice, este nevoie de a lucra asupra formării deprinderilor practice la studenți în instituțiile de învățământ;

➤ formarea deprinderilor profesionale pentru a lucra cu familia;

➤ aplicarea tehnologiilor asistate în lucru cu copiii cu dizabilități multiple;

➤ formarea capacităților profesionale la studenți pentru a elabora material metodic;

➤ formarea creativității la studenți;

➤ realizarea unor cercetări cu referire la formarea personală și profesională a studenților privind pregătirea pentru activități cu copiii cu dizabilități multiple;

➤ orientarea socioprofesională a studenților privind activitățile cu diferite categorii de dizabilități.

Bibliografie

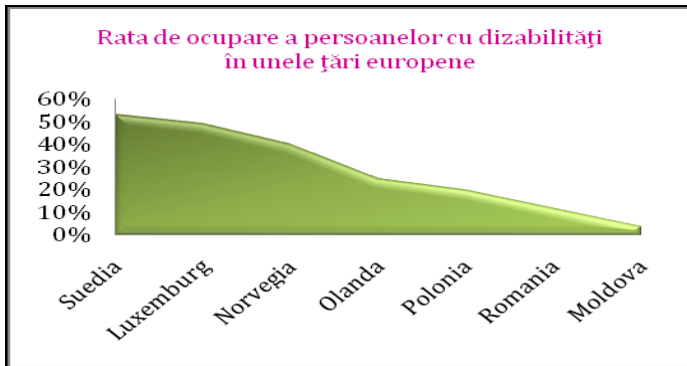
1. Абрамова, И. В., Научно-теоретические основы подготовки тьютора инклюзивного образования, în: Специальное образование, 2014, № 4, p. 81-84.
2. Головчиц, Л. А., Беккер, О. В., К проблеме формирования профессиональных компетенций студентов в процессе подготовки к работе с детьми, имеющие комплексные нарушения, în: Дефектология, 2015, № 2, p. 79- 87.
3. Лебедева, М. В., Мамаева, В. И., Сформированность личностной готовности студентов будущих логопедов к работе с детьми умеющих умеренную и тяжёлую степень умственной недостаточности, în: Специальное образование, 2012, № 2, p. 157-167.
4. Николаева, Т. В., На пути разработки компьютерных инструментов обучения сурдопедагогов: выделение профессиональный умений в области психопедагогического обследования ребёнка с нарушенным слухом, în: Дефектология, 2012, № 2, p.82-89.
5. Филатова, И. Ф., О деонтологической готовности к профессиональной деятельности специального педагога, în: Специальное образование, 2009, № 4, p. 89-97
6. Чурилов, Ю. С., Значение клинических дисциплин в подготовке специалистов системы специального педагогического образования, în: Специальное образование, 2007, № 4, p. 1-2.

**ASPECTE ALE FUNCȚIONALITĂȚII INCLUZIUNII
SOCIALE A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI VIZUALE**
CHIPERI Nadejda, dr., lector

Summary

The article describes the services given assistance in social inclusion of people with visual problems and challenges and possible recommendations in accordance with the current socio-economic situation in Moldova.

Instabilitatea economiei în tranziție în Republica Moldova a generat vulnerabilitatea economică a persoanelor cu dizabilități vizuale. După decenii de implicare a acestora în mediu exclusiv protejat – „întreprinderi de instruire și producere”, acestea se află într-o situație de marginalizare. Astfel, rata de incluziune în muncă a persoanelor cu dizabilități în țările europene e diferită de cele ex-sovietice, în virtutea adoptării legislației favorabile incluziunii socio-economice a persoanelor cu dizabilități, încă, acum câteva decenii [4].



Factorii care influențează rata de ocupare a persoanelor cu dizabilități vizuale în Moldova sunt:

- exigențe mari și salarizare proastă pentru un număr mic de oferte de muncă valabile pentru PDV;
- lipsa de competitivitate a candidaților PDV, generat de sistemul ineficient de pre-formare și formare profesională pentru PDV;

- lipsa mecanismelor de aplicare a legilor privind accesul la muncă, inclusiv pentru PDV;
- oferte de muncă „la negru” și poziții vacante nedeclarate;
- sistem de monitorizare și prognoză a pieței forței de muncă în fază incipientă;
- erori în evaluarea dizabilității și altele.

Deficiența vizuală se interpretează în mod diferit. După pierderea vederii, urmează o perioadă de readaptare în noile condiții, făcându-se uz de diferite măsuri de compensare a deficienței [1, p. 64]. De exemplu, persoanele cu vedere slabă profundă sau cecitate parțială utilizează:

- restantul de vedere
- mijloace asistive
- corecție optică.
- tehnologii de acces.

Persoanele cu cecitate totală sau pre-totală fac apel la:

- memorie, sensibilitatea tactilă, auz
- mijloace asistive pentru mobilitate (bastonul alb sau câinele-ghid)
- tehnici de comunicare orală
- tehnologii de acces (sinteză vocală)
- lectură și scriere în relief punctat (sistem Braille).

Calitatea vieții persoanelor cu deficiență de vedere este influențată de această stare, atât în plan personal, social, cât și profesional. Cu toate acestea, potențialul unei persoane nevăzătoare, purtătoare de baston alb, poate fi motiv de prejudecăți și stereotipuri [3, p. 29]. Totuși, pentru a crește șansele de incluziune socială, persoana cu deficiențe vizuale trebuie să știe a explica deficiența sa, să analizeze impactul acesteia asupra așteptărilor sale și să precizeze mijloacele asistive și tehnologiile de acces, de care are nevoie. Procesul de integrare pe piața muncii se axează pe 5 etape, iar scopul final este integrarea profesională a persoanelor cu dizabilități vizuale.

În cazul persoanelor cu deficiențe vizuale, acestea au fost adaptate, astfel încât sunt 7 etape [2]:

1. comunicarea
2. selectarea și evaluarea
3. orientarea
4. cercetarea pieței muncii
5. medierea
6. implementare măsuri de acces și menținere
7. susținere post-angajare

Pentru fiecare etapă trebuie să se acorde suficient timp pentru a analiza modificările procesului de integrare. În continuare ne vom referi doar la unele etape ce țin de sprijinul psihopedagogic.

Comunicarea

Comunicarea este fundamentul întregului proces de (re)integrare profesională a PDV. O relație de simpatie și încredere din partea publicului creează o reputație bună, care susține această activitate, pe cât de nobilă, pe atât de ambițioasă.

Aceasta se referă la câteva publicuri-țintă:

- persoane cu dizabilități vizuale
- părinții
- instituțiile de învățământ
- autorități publice
- societatea

Se comunică pe diferite canale, pentru ca mesajul de informare și incitare privind incluziunea socială, dar și de sensibilizare privind potențialul lucrativ al PDV, să ajungă la publicul-țintă.

Organizații din Republica Moldova:

- Filialele Societății Orbilor din Moldova (SOM)
- CEMV și structurile ei locale
- CNIR și alte organizații relevante.

Persoana cu dizabilități vizuale, în primul rând, trebuie să dispună, chiar din frageda copilărie, de un nivel optim de reabilitare

în ceea ce privește reabilitarea medicală, reabilitarea psiho-socială și în continuare reabilitarea profesională.

În mod general reabilitarea presupune cursuri de instruire și consiliere în:

- orientare și mobilitate, sistem de scriere și citire Braille, curs de inițiere în utilizarea computerului, prevăzut cu tehnologii de acces; însușirea deprinderilor de viață cotidiană, psihocorecția relațiilor legate de pierderea vederii.

Pentru determinarea profilului de competențe și aptitudini al PDV se recomandă elaborarea profilului profesional, care are drept obiectiv crearea unei viziuni clare asupra potențialului candidatului, atuurilor și limitelor de antrenare într-un proiect profesional și identificarea capacității funcționale a acestuia.

Profilul de competențe sau profilul personal și profesional începe întotdeauna cu o fază de investigare, care are drept scop:

- de a analiza motivațiile și interesele profesionale și personale;
- de a identifica competențele, aptitudinile profesionale și personale, de a evalua cunoștințele generale;
- de a determina posibilitățile de evaluare profesională, ținând cont de contextul economic și perspectivele reale de angajare;
- eventual, de a identifica cursuri de formare sau stagiere.

În tabelul 1. 2. sunt enumerate cele mai frecvente **specialități pentru persoanele cu dizabilități vizuale** [2]:

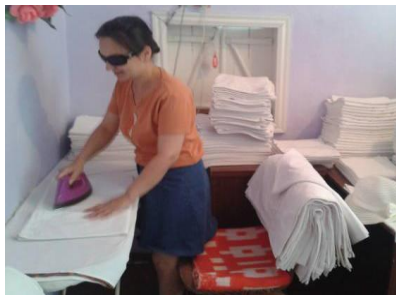
Operator Relații cu Clienții (Teleoperator)	<ul style="list-style-type: none">- cunoașterea limbii române și ruse, engleza – un avantaj- abilități de utilizare a calculatorului, pachetul Office- studii superioare- abilități de comunicare- fără deficiențe ale auzului- bună concentrare a atenției/ memoriei
---	--

Maseur	<ul style="list-style-type: none"> - studii medicale (minimum, Colegiu de Medicină și stagii de perfecționare), - putere în mâini - abilități de comunicare
Operator Intrare Date	<ul style="list-style-type: none"> - studii medii profesionale - abilități de culegere a textului conform „metodei oarbe” - un bun nivel de ortografie - cunoașterea limbii române și ruse
Secretariat- Birotică	<ul style="list-style-type: none"> - studii medii profesionale sau superioare - un bun nivel de ortografie - cunoașterea limbii române și ruse
Redactor	<ul style="list-style-type: none"> - studii superioare în filologie - un nivel excelent de ortografie - cunoașterea limbii române și ruse
Interpret de muzică	<ul style="list-style-type: none"> - nivel minim de școlarizare - bune aptitudini artistice - fără deficiențe ale auzului
Artizan	<ul style="list-style-type: none"> - nivel minim de școlarizare - abilități de lucru manual
Manager	<ul style="list-style-type: none"> - studii superioare - excelent nivel al limbii române, ruse, engleze - abilități de comunicare - abilități de lucru în echipă - capacități de analiză și sinteză - inițiativă, inteligență emoțională.

Abilitarea PDV se poziționează pe 3 filiere: viziune (a ști încotro mergi), autonomie (a avea un arsenal de manevre suficiente pentru a ajunge acolo), legitimitate (pentru a dirija asemenea acțiune).

Publicurile-țintă menționate mai sus pot îndeplini rolul «consilierului», care va propune asistență individuală personalizată, centrată pe specificul persoanei cu deficiențe vizuale, avînd drept obiective: a ști să explice deficiența sa; să analizeze impactul deficienței; să precizeze mijloacele și tehnologiile asistive (de acces); să răspundă obiectivelor cererii; să dezvolte argumente în favoarea acceptării unei persoane cu dizabilități.

Cîteva istorii de succes:



Natalia L. calcă zi de zi lenjeria copiilor de la grădinița de copii nr. 223 din Tohatin. A rămas cu cecitate absolută după o experiență chimică nereușită. „Spiritul de acuratețe al Nataliei, abilitatea de a lucra în echipă și de a comunica au ajutat-o să fie angajată și să se mențină la acest post”, spune directorul grădiniței.

Ion B. nu a visat niciodată să muncească în domeniul de specialitate. Nici de un salariu decent nu a avut parte niciodată. De curînd i-a surîs oportunitatea unui loc de muncă, în calitate de Asistent tehnolog prelucrarea cărnii în cadrul unei companii belgiene FarmMeatProcessing S.R.L. Singurul ochi cu care poate vedea îl ajută să muncească la inscripțiile pe produse.



Concluzii și recomandări

Acest articol examinează fenomenul incluziunii sociale a persoanelor cu dizabilități vizuale din Moldova. Deși acesta constată deficiențe ale sistemului de reabilitare și formare profesională, de acces limitat la mijloace asistive și tehnologii de acces a deficienților de vedere, vine să punteze recomandări, și anume:

- aplicarea măsurilor stimulative pentru angajatori și de compensare a deficienței de vedere;
- un cadru de formare profesională axat pe un proces de reabilitare psiho-socială și medicală de calitate;
- un fundament de asigurare cu mijloace asistive și tehnologii de acces pentru PDV;
- crearea unui sistem de evaluare a dizabilității, conform modelului medical și psiho-social;
- crearea oportunităților de incluziune socială drept etapă de tranziție în mediul ordinar de muncă pentru persoanele cu deficiențe vizuale grave;
- campanii de promovare a potențialului lucrativ al persoanelor cu dizabilități vizuale.

Bibliografie

1. Кругнос, А. А., „Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики”– СПб, 2006.
2. www.csbn.md
3. www.noudinnou.md

ORIENTAREA FORMATIVĂ ÎN EVALUAREA COPILOR CU DEFICIENȚĂ MENTALĂ

CIOBANU Adriana, dr., conf. univ.

Summary

This article states that in assessing of mental deficiency states appeared and developed formative orientation of develops knowledge and psychological evaluation activities Hereby this orientation aims quantitative aspect, that is any signs of delays in development , as well as qualitative aspect, imbalances and disharmonies. Also Formative Orientation aims perspective forecast investigated child and seeks to provide ways for individual therapeutic intervention developing programs.

Formative Orientation in child knowledge is based on its training exercises and tests including manual activities, play and

especially learning activities during which children receive comments and encouragements from the psychologist. The latter observes and analyzes changes that occur in the child's behavior investigated, looking for outlight the dynamics of psychic phenomena.

Ca o tendință de echilibrare a situației create, prin exagerarea importanței, fie a parametrilor cantitativi, fie a celor calitativi, în evaluarea stărilor de deficiență mintală a apărut și se dezvoltă orientarea formativă a activităților de cunoaștere și evaluare psihologică. Prin această orientare se urmărește atât aspectul cantitativ, adică indicii întârzierilor în dezvoltare, cât și aspectul calitativ, adică dezechilibrele și dizarmoniile; De asemenea, orientarea formativă urmărește perspectiva, previziunea copilului investigat și caută să ofere jaloane pentru elaborarea programelor individuale de intervenție terapeutică.

Orientarea formativă în cunoașterea copilului se bazează pe antrenarea acestuia la exerciții și probe ce includ activități manuale, activități de joc și, mai ales, activități de învățare, în timpul cărora copilul beneficiază de explicații și incurajări din partea psihologului. Acesta din urmă observă și analizează modificările ce se produc în comportamentul copilului investigat, căutând să evedențieze și dinamica fenomenelor psihice. Se înțelege că, în asemenea activități, îmbunătățirea performanțelor, ca rezultat al exercițiilor și ajutorului acordat de psiholog, nu se produce la toți subiecții în același ritm și cu aceleași rezultate.

I. Radu (2008) consideră că metodele formative de diagnostic trebuie aplicate în două faze fundamentale:

- faza inițială, în care examinarea are un caracter consultativ și se desfășoară similar cu aplicarea tradițională a diferitelor probe de diagnostic;

- faza de intervenție, în care „testarea continuă, oferindu-se, pentru probele nerezolvate, elemente de sprijin într-o anumită

gradație, pentru a sonda capacitățile latente, blocate eventual de starea de tensiune sau de alte condiții. Ieșirea din cadrul standardizat și prelungirea testării într-un act de învățare cu ajutoare programate vizează mecanismele interne de achiziție, grație cărora subiectul este în măsură să beneficieze de învățare” [1, p. 43].

În aceeași perspectivă, evidențierea raportului dintre activitatea de învățare și acumulările în planul dezvoltării ni se înfățișează ca fiind unul dintre indicii calitativi de bază ai diagnosticului diferențial, care, după Ursula Șchiopu [3], reprezintă un proces de cunoaștere în timp a subiectului investigat, avînd ca scop verificarea și precizarea datelor diagnostice cu caracter de ipoteză.

Potrivit orientării formative, investigațiile psihodiagnostice urmăresc nu numai evidențierea nivelului actual al dezvoltării subiectului investigat (diagnosticul de stare) — nivel explicat prin cauzele și evoluția sa de-a lungul etapelor parcurse (diagnosticul genetic sau etiologic) — ci își propun să anticipeze, într-o manieră activă, dinamica dezvoltării sub influența învățării.

Prin maniera formativă, actul psihodiagnostic se întregeste, deoarece el abordează prezentul (sau diagnoza de stare, cum o numește E.Verza, 1987), adică starea actuală a subiectului, nu doar prin prisma trecutului, adică a istoriei devenirii sale (diagnoza etiologică, după același autor), ci și în perspectiva viitorului, adică a previziunii evoluției în etapa imediat următoare (cu alte cuvinte, prognoza consecutivă diagnozei). Dar nu este vorba aici de o evoluție spontană, întâmplătoare, ci de o evoluție dirijată, în și prin activitatea de învățare, spre valorificarea optimă a potențelor individuale ale fiecăruia dintre subiecții investigați.

Din arsenalul instrumental al psihologiei aplicate, printre cele mai apropiate orientării formative sunt probele psihogenetice piagetiene, adică probele operatorii, cele prin care s-a reușit, de altfel, închegarea, într-un demers investigativ unitar, a diagnozei de stare cu diagnoza etiologică, precum și cu elemente de prognoză.

Pentru fundamentarea orientării formative și asigurarea caracterului dinamic al actului psihodiagnostic, o deosebită valoare dobândește cunoscuta teorie psihologică cu privire la zonele dezvoltării.

Suținând această teorie, L. S. Vîgotski (1934) consideră că, în aprecierea nivelului de moment și a perspectivelor ce se întrevăd, trebuie avute în vedere, concomitent, două zone ale dezvoltării oricărui copil investigat – zona actuală a dezvoltării, la nivelul căreia copilul poate acționa eficient, cu forțe proprii, fără a avea nevoie de ajutorul (sprijinul, îndrumarea) unei alte persoane: părinte, dascăl, un elev mai bine pregătit etc. – și o zonă proximală a dezvoltării, la nivelul căreia el poate acționa eficient, numai dacă este ajutat și dirijat, adică dacă beneficiază de sprijin din exterior, din partea adultului, de regulă, a dascălului.

Desfășurându-se în zona dezvoltării (mentale) actuale, învățarea empirică (spontană, neregulată) nu dispune de valențe formative deosebite, deoarece ea nu solicită copilului să ia un efort intelectual intens. Pentru a fi eficientă în sens formativ, învățarea se cere a fi proiectată astfel încât să acționeze zona proximală a dezvoltării, adică să-l solicite pe copil peste capacitățile lui de învățare spontană. Această perspectivă, învățarea are un caracter intensiv, stimulat și urmărește atât acumularea de material informativ – dar și aceasta – cât, mai ales, antrenarea capacităților reale de care dispune accelerarea dezvoltării sale, cu alte cuvinte, transformarea continuă a zonei proximală a dezvoltării în zonă a dezvoltării actuale, forța motrică a acestei dezvoltări accelerate găsindu-se în resursele interne ale învățării ca factor dinamizator, adică ale unei învățări formative, dinamice.

Comparativ cu copilul cu o dezvoltare normală, deficientul mintal de aceeași vîrstă cronologică se deosebește atât prin zona actuală a dezvoltării sale, mult rămasă în urmă, cât și prin zona proximală a dezvoltării, mai restrînsă, mai limitată, în ceea ce privește pe copiii cu pseudodebilitate mintală sau cu întârziere în dezvoltare, aceștia se caracterizează tocmai prin faptul că, sub aspectul zonei

actuale a dezvoltării îndeosebi intelectuale ei se situează, în momentul dat, mai aproape de nivelul deficienței mintale lejere propriu-zise (cu care se confundă), adică sunt mult mai în urmă față de parametri obișnuți – cantitativi, cât și calitativi – ai dezvoltării la vârsta dată.

Drept consecință, în activitățile de învățare independentă, ei manifestă o eficiență scăzută. Sub aspectul zonei proxime a dezvoltării, acești copii se situează, însă, mai aproape de copii normali. Ei dispun de perspective mai largi de dezvoltare, iar în învățarea dirijată, demonstrează o eficiență superioară față de cea manifestată, în aceleași condiții, de către copilul cu deficiență mintală lejeră propriu-zisă. Prin urmare, orientarea formativă în procesul cunoașterii copiilor cu deficiență mintală este de natură să asigure ameliorarea diagnosticului lor diferențial și, pe baza acestuia, să se prevină apariția unor greșeli în orientarea spre instituții școlare și de asistență și în alegerea modalităților de intervenție instructiv-educativ-terapeutică.

Referindu-se la aceleași aspecte ale raportului dintre psihodiagnoza clasică, predominant psihometrică, psihodjagnoza modernă, formativă, St. Szamoskozi (1997) consideră că „psihometria clasică, fiind centrată pe produsul intelectual este statică și constatativă, oferă o evaluare retrospectivă a nivelului intelectual, minimalizează relația dintre inteligență și învățare. Dimpotrivă, evaluarea formativă este centrată pe proces; ca atare, ea devine dinamică, oferă o evaluare a potențialului de dezvoltare cognitivă și reconsideră relația inteligență-învățare” [2, p. 25].

Pe baza unor cercetări laborioase a domeniului evaluării dinamice, autorul citat pune în evidență diferențele majore existente între metodologia clasică de psihodiagnoză, bazată pe aplicarea tradițională a testelor de inteligență și diagnosticul formativ-dinamic, acesta din urmă fiind (2, p. 31):

- mai comprehensiv, în sensul că poate face aceleași selecții și predicții ca metodele clasice, dar, plus, oferă indici ai profitului cognitiv,

- mai discriminativ, identificînd nu numai nivelurile intelectuale, pe care le putem stabili prin testele cunoscute, ci și diferențele din interiorul acestor niveluri. Acolo unde probele clasice sunt «opace» (de exemplu., „intelectul de limită”), probele formative detectează subcategoriile;

- mai util psihopedagogie, orientînd intervenția psihopedagogică și educația cognitivă spre ameliorarea performanțelor intelectuale.

Bazată pe ideea intervenției active, a influențării dirijate, în scopul valorificării maxime a capacității reale de învățare, și dezvoltare a fiecărui copil, orientarea formativă schimbă optica tradițională asupra sistemului de diagnoză, transformîndu-o dintr-o abordare constatativă, statică a celor investigați, într-o abordare dinamică, în același timp, orientarea formativă influențează puternic și practica intervenției ameliorative, organizată cu copiii și adolescenții, care prezintă diferite tulburări ale dezvoltării, inclusiv insuficiențe mintale, mai mult sau puțin accentuate.

Bibliografie

1. Radu, I., Evaluarea în procesul didactic, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 2008.
2. Szamoskozi, St., Evaluarea potențialului la elevi, Cluj-Napoca, 1997.
3. Șchiopu, U., Introducere în psihodiagnostic, București, 2004.
4. Verza, Florin, Verza, Emil, Repere psihogenetice și psihodinamice în cunoașterea și evaluarea copilului, Editura Pro-humanitate, București, 2000,

ASPECTE ALE COMUNICĂRII PREȘCOLARILOR MARCAȚI DE TULBURĂRI DE LIMBAJ

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

Summary

Preschool age child is a time of rapid, sensitive development, of psychic phenomena and processes, for the purchase of various manual and intellectual skills. One of the priorities of educational intervention at the preschool relates to mastery of language by the child. Specialized research are taken from psychopedagogy which, through its research directions, studying verbal behavior of the child in the (pre) school. They are very important to organize activities carried out by speech therapists, psychologists, psychologists.

„Formarea limbajului la copil trebuie să ne preocupe de timpuriu, pentru ca să nu lăsăm să se înrădăcineze deprinderi greșite și neglijente, care, mai târziu, cauzează multă pierdere de timp și mult necaz”.

J. Herbart

Vârsta preșcolară a copilului reprezintă o perioadă vertiginoasă, senzitivă pentru dezvoltarea fenomenelor și proceselor psihice, pentru achiziționarea diferitor deprinderi manuale și intelectuale. Unul din factorii dezvoltării este actul de comunicare. El poate fi considerat ca o activitate cu caracter propriu, indiferent că vorbitorul se adresează unei persoane sau monologhează. Comunicarea există pretutindeni și presupune într-o primă înțelegere, transmiterea informației, o colaborare între indivizii societății umane.

Paralel cu comunicarea nonverbală și paraverbală, comunicarea verbală devine mai eficientă, iar achiziția limbajului asigură realizarea comunicării verbale, deci, a însăși dezvoltării. Comunicarea verbală cunoaște, în perioada preșcolară, o dezvoltare de mare amploare, nu numai cantitativă (creșterea numărului de cuvinte – limbaj activ), ci și în ceea ce privește calitatea – pronunția, structura gramaticală și trecerea de la vorbirea situativă la vorbirea contextuală, coerentă și de înțelegere a celor comunicate de către adulți. Copilul preșcolar, pe de o parte, are posibilitatea să vorbească, în linii mari, același limbaj ca și adultul, pe de altă parte, este original prin modul în care gândește, fapt ce îl derutează pe adult. R. Zazzo

arată că preșcolarul de șase ani, datorită emoțiilor intense pe care le trăiește, este impulsiv și sensibil în relațiile cu mediul.

Prezența unui limbaj coerent, fluid și corect are o valoare incontestabilă pentru formarea personalității copilului, în realizarea lui în viață și încadrarea lui în societate. Comunicarea între oameni, relațiile dintre ei, precum și însușirea experienței de generații a omenirii se realizează cu ajutorul limbii. Se știe că până la intrarea în școală, copilul învață vorbirea (limba maternă), mai mult spontan, din mediul familial sau anturajul apropiat, unde nu se cunosc întotdeauna regulile de însușire corectă a acesteia. La această vârstă se întâlnesc diferențe însemnate între copii, în ceea ce privește achizițiile limbajului, ale informațiilor și manifestărilor de personalitate.

Din antichitate s-a constatat că tulburarea mecanismelor verbale poate cauza la unele persoane conflicte de integrare socială, conflicte psihice grave, care tulbură personalitatea, sau conflicte sociale care tulbură relațiile în grup. Aceasta, cu atât mai mult, cu cât luăm în considerație aspectul bipolar al limbajului, de comunicare și de înțelegere, adică interdependența dintre gândire și limbaj. Este absolut normal ca ele să fie cercetate simultan, limbajul fiind învelișul gândirii, iar gândirea fiind cea care pune ordine în limbaj. Aceasta nu înseamnă că limbajul este legat numai de gândire sau că persoana care nu vorbește – nu gândește! Limbajul mai este legat de condițiile de mediu și de o mulțime de alți factori: memoria, reprezentarea, imaginația, atenția, afectivitatea, etc.

Tulburările apărute la nivelul limbajului au impact bipolar. Astfel, unele tulburări de vorbire cauzează carențe în sfera intelectuală, altele, în cea afectiv-motivațională, volitivă sau a personalității, iar altele, doar, simulează tulburări patologice ale intelectului. Toate tulburările de limbaj determină însă, într-o măsură variabilă, dificultăți în procesul de integrare și adaptare, în orientarea școlară și profesională etc. La mulți copii cu tulburări de limbaj apar greutăți atât în procesul de emisie, cât și în cel de recepție, deoarece

vorbirea lor este asociată cu o stare afectivă negativă. Procesul normal de priză de informație, de recepție este perturbat de o stare de inhibiție produsă de teama de vorbire.

Studiind diverse izvoare științifice și din experiență proprie, am constatat că, copiii care au fost marcați de diverse tulburări de limbaj, după depășirea lor, fiind considerați practic recuperați, totuși la momentul școlarizării întâmpină un șir de impedimente, atât la însușirea programei școlare, cât și în procesul de integrare socială.

În cadrul tulburărilor complexe de limbaj sunt imperfecte și insuficient dezvoltate toate palierele limbajului, întregul sistem verbal. Prin urmare, explorarea aspectelor fonetic, lexical, gramatical considerăm că nu este suficientă, deoarece, deseori, după recuperarea lor, rămân carențe care pot fi evidențiate prin examinarea conduitei verbale. Presupunem că ele pot fi preîntâmpinate, dacă în cadrul activităților logopedice limbajul ar fi privit ca un act complex, multilateral și multifuncțional.

Cercetarea nivelului de dezvoltare a comunicării la copiii cu tulburări complexe de limbaj, de rând cu cunoașterea particularităților dezvoltării psihologice, sunt foarte importante pentru organizarea activităților desfășurate de către logopezi, psihopedagogi, psihologi, pedagogi.

Aceste date vor determina selectarea metodelor și conținutului activităților de recuperare și instruire a copiilor cu tulburări de limbaj, de corecție și profilaxie secundară și terțiară. Atât logopezii, cât și psihopedagogii au nevoie să cunoască atât specificul dezvoltării psihice, cât și psihofiziologice a preșcolarilor cu tulburări de limbaj (nivelul dezvoltării funcțiilor superioare; a sferelor emoțional volitive, motivaționale; a imaginației; a abilităților comunicative etc.). Studiarea multiaspectuală și profundă a psihicului copilului cu tulburări de limbaj va contribui la perfecționarea programelor corecțional-dezvoltative existente și la elaborarea celor moderne.

La baza acestor cercetări au stat teoriile marilor savanți Vâgotski L., Leontiev A., Luria A., completate de studiile efectuate de Levina R., Mastiucova E., Țvetcova L., Seliverstov V.

De investigarea sferei de cunoaștere la copiii cu tulburări de limbaj s-au preocupat autorii: Kolițova M, Zaporojeț A., Cuznețova T., Țvetcova L., Usanova O., Garcușa., Belova-David R., Kovșicov B., Alchin C., Șahovscaia S., Sobotovici E., Vlasenco I., Gluhova V., Verza E. Ei au cercetat și descris particularitățile dezvoltării percepției, atenției, memoriei, gândirii, imaginației. Șelovschii V., Seliverstov V., Jurcău G., Zaițeva L., Gonciaruc L., Volcova G., Condratenco I., Pavlova O. au examinat particularitățile dezvoltării personalității, sferelor emoțional-volitiv, a relațiilor interpersonale, a conduitei copiilor cu tulburări de limbaj.

Cu toate acestea, mai există arii care au rămas nevalorificate sau necesită a fi completate. Una din **problemele** înaintate spre cercetare este comunicarea copiilor preșcolari cu tulburări de limbaj. Noi considerăm că problema dezvoltării comunicării la copii preșcolari cu tulburări de limbaj rămâne actuală și este un teritoriu în care putem realiza un studiu științific și, într-o măsură oarecare, să contribuim la elaborarea programelor eficiente pentru dezvoltarea comunicării, cât și pentru recuperarea tulburărilor de limbaj.

Obiectul cercetării îl reprezintă procesul dezvoltării comunicării și recuperării tulburărilor de limbaj la copiii preșcolari.

Pentru aceasta ne-am pus **scopul** de a studia particularitățile dezvoltării comunicării copiilor preșcolari cu tulburări de limbaj și de a elabora proiecte de asistență psihologopedică, în vederea îmbunătățirii comunicării și lichidării tulburărilor de limbaj.

Pentru atingerea obiectivelor finale ne-am punctat un șir de **obiective** operaționale care vor facilita investigația. De exemplu, este nevoie de elaborarea unui concept propriu al investigației, de selectarea unei metodologii adecvate pentru constatarea tipului comunicării copiilor; a unui program psihologopedic de recuperare a tulburărilor de limbaj și de dezvoltare a comunicării preșcolariilor

prin formarea deprinderilor de exprimare corectă, sub aspect fonetic, lexical, gramatical; stimularea vorbirii coerente și expresive; prevenirea și depășirea unor denaturări în pronunția sunetelor.

Considerăm că rezultatele finale ale cercetării vor fi utile atât specialiștilor care activează, educă, supraveghează preșcolarii, cât și studenților psihopedagogi. Cunoașterea particularităților dezvoltării actului de comunicare în normalitate și în cadrul diverselor logopatii va favoriza depistarea timpurie a tulburărilor de limbaj, în baza dificultăților de comunicare, care, deseori, sunt cele mai evidente. De asemenea va facilita elaborarea programelor psihologopedice în vederea valorificării tuturor funcțiilor limbajului, care este privit ca instrument de comunicare, de organizare a ideilor și a activității de fixare a experienței sociale.

Concluzii. A preveni este mai ușor decât a corecta, iar a educa este mai ușor decât a reeduca. Aportul factorilor sociali, ai educației și învățării este cu atât mai mare, cu cât acțiunea lor este mai timpurie și mai adecvată procesului de dezvoltare și maturizare a structurilor morfo-funcționale ale mecanismelor limbajului.

Una din prioritățile de intervenție educațională la nivelul preșcolarității se raportează la stăpânirea limbajului de către copil. În acest context, este important studiul dezvoltării normale a limbajului copilului. Pentru a cunoaște nivelul dezvoltării capacităților lingvistice ale copiilor, se recomandă comunicarea, conversația cu ei. Convorbirea este un proces bidirecțional. Ea implică vorbirea, dar și ascultarea. Pe măsură ce cunoști copilul, se observă diferențe în capacitățile lor lingvistice. Vârsta este unul din factorii ce influențează conținutul limbajului copilului, conceptele pe care le înțelege și corectitudinea în utilizarea lor. Copilul foarte mic experimentează limbajul, schimbând expresiile, cuvintele, structurile, în funcție de nevoile sale. Pe măsură ce el se maturizează, începe să găsească plăcere în sunetele cuvintelor. El repetă continuu cuvintele ori sunetele favorite, cântând numărători, poezioare, propoziții și chiar numele persoanelor.

Pe la șase – șapte ani copilul stăpânește pe deplin limba maternă. Limbajul se dezvoltă și progresează ca un continuu și doi copii nu seamănă între ei în ce privește ritmul creșterii și dezvoltării. Acest lucru se observă foarte bine la copiii ce provin din aceeași familie, cu atât mai mult la copii diferiți. Diferențele sunt generate, mai ales, de regimul lingvistic din familie – grădinița având un aport important în ameliorarea vorbirii copiilor care au condiții defavorabile de educație a limbii materne sau diverse tulburări ale limbajului.

Cercetări specializate sunt preluate de psihopedagogie care, prin direcțiile sale de cercetare, studiază comportamentul verbal al copilului în mediul (pre) școlar. La un grad mai aplicativ, este rândul logopedului să își sprijine intervențiile pe o bază de cercetare.

Acestea sunt câteva argumente în sprijinul cercetării comunicării și tulburărilor de limbaj la preșcolari.

Bibliografie

1. Fetkova, T., Сравнительное исследование особенностей познавательной деятельности при ОНР и при ЗПР у младших школьников, Moscova, 1993.
2. Usanova, O., Garcușa, I., Особенности произвольного внимания детей с моторной алалией, Moscova, 1985.
3. Șirițina, L., Volcova, L., Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств младших школьников с ОНР, Дефектология, 1996, № 4.
4. Soloviova, L., Особенности коммуникативной деятельности детей с ОНР, Дефектология, 1996, № 1.
5. Verza, E., Conduita verbală a școlarilor mici, București, 1973.

ABORDĂRI ACTUALE ALE CONCEPTULUI *CULTURA MUNCII*

CERNEAVSCHI Viorica, lector

Summary

An important aspect of a person's general preparation is the formation of the work culture as a necessary condition for personal self-realization. In this article, various work culture concepts, brought by pedagogy scientists and renowned philosophers, are analyzed. The research scientists from the Republic of Moldova address the issue of training and work culture, which is indissolubly linked to the formation of mental actions involved in labor and to the general capacity of organizing conscious and independent work.

Cultura tehnologică a personalității ca element al culturii generale presupune cunoștințe și deprinderi tehnologice, absolut necesare omului pentru a beneficia de progresul tehnic, dar și atitudinii raționale în raport cu aplicarea progresului tehnic în diverse domenii ale vieții. În societatea contemporană, a fi format pentru o profesie, a fi format pentru viață înseamnă a fi pregătit să te integrezi într-un univers tehnologic în expansiune [4, p. 91].

Un aspect important al pregătirii generale a individului este formarea culturii muncii ca o condiție necesară pentru autorealizarea personală. Societatea simte din ce în ce mai mult un deficit de cultură a muncii a individului, exprimată în incapacitatea de a realiza optim potențialul lui creativ. În învățământul modern, nu doar cantitatea de cunoștințe însușite, care, mai devreme sau mai târziu, își vor pierde din actualitate, nu numai achiziționarea de priceperi și deprinderi practice, metode de lucru, care vor fi în cele din urmă înlocuite cu altele, dar cel mai important devine capacitatea de a utiliza independent cunoștințele, metodele dobândite, precum și priceperile și deprinderile practice formate nemijlocit în procesul de participare directă într-un domeniu al activității de muncă.

Astăzi tot mai mult se accentuează că, indiferent de domeniul de activitate, economia națională are nevoie de persoane competitive, înzestrate cu inițiativă, spirit decizional, care aspiră la o dezvoltare profesională, rezistente la stres, capabile a depăși dificultățile personale și nu numai [5, p. 378]. Din acest punct de vedere, toate

manifestările active ale personalității, în condițiile economiei de piață, reprezintă componente ale culturii muncii, definite de Ф. Н. Щербак ca totalitatea de abilități necesare domeniului de activitate [19, p. 7].

Cercetarea problemei „cultura muncii” a stat în vizorul mai multor personalități remarcante. Analiza surselor bibliografice din diverse domenii ale științei permite să concluzionăm că există diverse abordări ale termenului *cultura muncii*. În filosofie conceptul de „cultură a muncii” este o parte a conceptului de cultură în general. Inițial, termenul de „cultură” (din latină *cultura*) semnifică cultivarea terenurilor. Deja în sec. I î.n.e.n. acest termen a fost reconceptuat. În scrierile oratorului roman Ciceron se întâlnește o interpretare mai largă a expresiei „cultura animi”, ceea ce în traducere ar însemna „tratament, îmbunătățirea sufletului, dezvoltare” [18, p. 95].

În teoria filozofică modernă (С. А. Анисимов, А. В. Рогов, А.М. Румянцев, Ф. Н. Щербак ș.a.), termenul „cultura” se referă la „un anumit mod de organizare și dezvoltare a activității umane, prezentat în produse materiale și spirituale ale muncii, în sistemul de norme sociale și instituții, în valorile spirituale și într-un complex de relații cu natura” [15, p. 292].

Cultura caracterizează toate activitățile umane. Sfera principală a activității umane este munca. Ca o manifestare a personalității umane, munca nu este doar un mijloc de dobândire a bunurilor materiale, dar, de asemenea, este un proces de devenire, un mod de autoafirmare și autorealizare a personalității. Prin cercetarea efectuată de А. М. Уманский s-a confirmat că, cultura muncii este o condiție necesară a realizării cu succes a oricărei activități. Ea presupune utilizarea în procesul de muncă a celor mai eficiente metode de lucru, adecvate nivelului de dezvoltare a forțelor de producție, relațiilor de muncă, care asigură eficiența muncii în activitățile de bază ale omului [16, p. 18].

A. A. Гилев susține că, cultura muncii presupune organizarea rațională a locului de muncă, un mediu favorabil de lucru, condiții sanitaro-igienice, metode raționale de muncă [98, p. 6].

Punctul său de vedere îl împărtășește O. С. Козловский, care consideră că, cultura muncii include următorii indicatori: raționalitatea conducerii, organizarea muncii și producției, condiții igienice, estetica tehnică [11, p.10].

În dicționarul de psihologie Larousse, termenul „cultura” semnifică dezvoltare a corpului și a spiritului sub acțiunea mediului social. Orice societate umană, oricât de primitivă, posedă cultura sa, care condiționează dezvoltarea totală a membrilor săi. Cultura este aceea care transformă individul într-un tip determinat. Cultura este un fenomen de socializare, bazat pe învățare, care permite integrarea individului în grupul său. Ea există în toate societățile umane și probabil că și la unele specii animale [2, p. 90].

În dicționarul de etică, noțiunea cultura muncii este tratată drept capacitatea persoanei de a-și planifica corect timpul și locul de muncă, a găsi tehnici și forme rezonabile de organizare pentru atingerea rezultatelor maxime și obținerea produselor de calitate înaltă [16, p. 11].

Enciclopedia managementului definește cultura muncii ca un set de instrumente, metode, orientări, modele și norme de conduită inerente unui grup de oameni, care lucrează împreună și corerspund nivelului societății [17, p.174].

Având în vedere că subiectul studiului nostru este formarea culturii muncii la elevi, am acordat o atenție deosebită viziunilor expuse în știința psihopedagogică pe problema dată. Aspectele psihologice ale formării culturii muncii sunt reprezentate în lucrările lui В. В. Давыдов, С. Я. Рубинштейн, Э. А. Фарапонова, В.В. Чебышева ș.a. Formarea componentelor culturii muncii sunt dezvăluite în cercetările efectuate de М. А. Галагузова, Е. А. Милерян, М. Н. Скаткин ș.a., justificînd prin aceasta sistemul de

cunoștințe și abilități, care sunt esențiale pentru formarea culturii muncii.

În pedagogie cultura muncii este considerată ca o pricepere de a planifica rațional, de a organiza activitatea sa și a colegilor, respectând disciplina muncii, pentru a îndeplini sarcinile generale de muncă [14, p. 345].

Studiul realizat de T. В.Романова evidențiază că, la începutul sec. XXI, în știința pedagogică modernă existau diverse abordări științifice și teoretice în ce privește înțelegerea esenței, conținutului și elementelor componente ale culturii muncii.

C. Я. Батышев subliniază că în cadrul educației tehnologice elevii ar trebui să dobândească cunoștințe, priceperi și deprinderi generale de muncă. Autorul menționează că acestea constituie fundamentul formării profesionale ulterioare. [6, p. 26]. În priceperile generale de muncă S. I. Batîșev include cele de planificare, control, măsurare, organizarea locului de muncă, coordonarea mișcărilor, efectuarea de calcule, autocontrol [6, p. 17].

A. И. Кочетов susține că, cultura muncii reprezintă cultura menținerii locului de muncă, alternarea perioadelor de muncă și de odihnă, utilizarea rațională a posibilităților sale, capacitatea de a calcula limitele de timp, stabilirea resurselor pentru o anumită activitate, utilizarea cu atenție a instrumentelor și materialelor, respectarea cerințelor tehnicii securității [12, p. 111].

În studiile lui И. П. Раченко [13] cultura muncii este abordată prin prisma abilităților de organizare a muncii: planificarea activității, organizarea locului de muncă, asimilarea metodelor raționale de muncă, de control, autocontrol, reglarea procesului de lucru.

Г. Н. Григорьев consideră cultura muncii ca un set de cunoștințe, priceperi, deprinderi și calități intelectuale, morale și

sociale importante, care sunt necesare persoanei în activitatea de muncă [9, p. 274].

E. И. Иголкина, studiind activitatea de muncă la elevii mici, a definit termenul *cultura muncii* ca o caracteristică personală, care reflectă prezența unor abilități generale, precum și posedarea de către elevi a unor cunoștințe speciale, deprinderi practice, formate în procesul educației tehnologice. Acestea, la rîndul său, constituie baza dezvoltării aptitudinilor și capacităților individuale a elevilor, asigurîndu-le posibilitatea autorealizării și autodeterminării în viață [10, p. 31].

Activitatea de muncă, în cercetările savanților N. Bucun, C. Badîr, V. Corceac, I. Druțu, A. Danii, S. Gonciaruc, D. Gînu, V. Stratan ș.a., este privită ca o unitate dintre capacitățile fizice și psihice ale omului, care se completează și se dezvoltă sub influența învățării. În studiile experimentale autorii menționează că în procesul învățării au loc schimbări importante în raporturile dintre componentele activității, astfel încît, componentele intelectuale trec pe primul plan și în aceste condiții activitatea de muncă are un caracter conștient și controlat.

De asemenea, cercetările savanților menționați abordează și problema formării culturii muncii, care, indisolubil, este legată de formarea acțiunilor mintale implicate în activitatea de muncă, a capacităților generale de a-și organiza conștient și independent activitatea. Pentru a efectua independent o sarcină de muncă, subliniază cercetătorii, este necesară nu numai însușirea unor deprinderi operaționale de lucru, ci și capacitatea de a realiza unele operații mintale solicitate de tehnologia fabricării unui produs. Asimilarea cunoștințelor și deprinderilor culturii muncii, concluzionează autorii, constituie un proces complicat și de lungă durată, care se petrece sub dirijarea învățătorului și în condiții organizate.

În concluzie, cultura muncii este abordată în știința psihopedagogică, pe de o parte, ca un set de abilități intelectuale generale și de muncă (planificare, organizare, control, autoreglare a activității), iar pe de altă parte, ca rezultat al autorealizării personalității. Cultura muncii nu este doar o manifestare a priceperilor și a cunoștințelor dobândite, dar exprimă, de asemenea, și calitățile morale și sociale ale elevilor.

Bibliografia

1. Druțu, I., Psihopedagogia deficiențelor mintali. (Lecții), Cluj-Napoca, 1995.
2. Norbert, S., Dicționar de psihologie Larousse, Traducere, avânprefață și completări privind psihologia românească de dr. Leonard Gavril, Ed. Univers enciclopedic, București, 1998.
3. Stratan, V., Aspecte psihopedagogice ale activității de muncă la elevii deficienți mintal// Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2006, N.I (2), p. 81.
4. Zolotariov, E., Mihailov, M., Educația: teorie și metodă. Curs universitar, Bălți, 2007.
5. Андреев, В. И., Педагогика: учебный курс творческого саморазвития, Центр инновационных технологий, Казань, 2000.
6. Батышев, С. Я., Трудовая подготовка школьников: Вопросы теории и методики, Педагогика, М., 1981.
7. Букун, Н. И., Даний, А. И., Иваницкий, А. И., Раку, А. И., Стратан, В. С., Совершенствование процессов социально-трудовой адаптации учащихся и выпускников вспомогательных школ, Кишинев, 1990.
8. Гилев, А. А., Культура труда на производстве, Политиздат, Воронеж, 1964.
9. Григорьев, Г. Н., Общее и регионально особенное в трудовом воспитании старших школьников в воспитательном пространстве Чувашской Республики, Чувашгоспедуниверситет им. И. Я. Яковлева, Чебоксары, 2001.
10. Иголкина, Е. И., Формирование культуры труда младших школьников на уроках трудового обучения, Дис... канд. пед. Наук, Оренбург, 2002.

11. Козловский, Ю. С., Производственная культура и эстетика, Знание, М., 1969.
12. Кочетов, А. И., Методы исследования проблем трудового воспитания, Политиздат, Минск, 1982.
13. Раченко, И. П., НОТ учителя, Просвещение, М., 1989.
14. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е. С., Современное слово, Минск, 2001.
15. Современный философский словарь / Под ред. В. Е. Кемерова, М., Бишкек, Екатеринбург, 1996.
16. Уманский, А. М., Культура труда на производстве, Политиздат, Киев, 1988.
17. Управление персоналом, Энциклопедический словарь / Под ред. А. Я. Кибанова, ИНФРА-М, М., 1998, VIII.
18. Шилова, Н. В., Грожан, Д. В., Новиков, А. Ю., Топчий, И. В. Культурология, Феникс, Ростов н/Д., 2002.
19. Щербак, Ф. Н., Профессионально-нравственная культура, Знание, М., 1985.

MODELE PSIHOPEdagogICE DE PREGĂTIRE PENTRU ȘCOALĂ A COPIILOR CU CECITATE

FRUNZE Oleseă, lector

Summary

In this article is presented the data of the finding experiment, more precisely, the results obtained after applying the psycho pedagogical models of school preparation for blind children. The preschoolers that were included in the educational correction program have obtained significantly better results than children from the control group. The didactic work should be adapted to the specific development of the blind children and these models can be used as premises for developing training programs for blind preschoolers.

Numeroase cercetări au relevat faptul că și la copiii nevăzători pot fi formate reprezentări juste prin programe adecvate, organizate în funcție de nivelul intelectual al copilului și respectând principiile de organizare a activităților educative [1].

Desfășurând programul formativ cu preșcolarii cu cecitate, activitățile se realizau prin *învățare mediată*, termen introdus de către pedagogul Reuven Feuerstein în 1979, adaptat și definit de C. Marinache în 2013 ca *învățare perceptiv mediată* – drept o formă a învățării umane/sociale ce are în vedere elaborarea, *cu sprijin sau îndrumare dirijată din partea unui adult mediator*, a schemelor perceptivă, a strategiilor de explorare perceptivă, a capacității de discriminare perceptivă situată la parametrii înalți, a raționamentului perceptiv .

Activitățile desfășurate cu copiii aveau la baza conceptul de *mediere*, astfel încât li se oferea: *sprijin verbal* (îndemn, repetarea instrucțiunilor, precizări, sugestii de rezolvare); *sprijin fizic* (sprijin oferit prin *co-acțiune*: mâna propunătorului plasată peste cea a subiectului, cu rol de *ghid*); *combinații de sprijin* (sprijin verbal și acțional). Tactil-kinestezia este modalitatea senzorială cu rol compensator prioritar la copiii cu deficiență severă de vedere [3].

La R. Feuerstein (2006), *experiența de învățare mediată* se referă la calitatea interacțiunii dintre copil și mediul înconjurător, dependentă de activitatea unui adult experimentat și intenționat, care se interpune între copil și lume. Experiențele de învățare mediată devin, astfel, o condiție a *modificabilității cognitive structurale*, facilitând dezvoltarea funcțiilor cognitive și formarea de strategii de învățare eficientă.

La vârsta preșcolară, în condițiile unei continue îndrumări din partea adulților, în familie și grădiniță, în procesul de realizare a sarcinilor adecvate, care vizează activități de joc și unele activități practice și de instruire se va ajunge treptat la organizarea și explorarea vizuală prin intermediul analizatorilor intacti sau a restului minimal de vedere. Cercetările experimentale făcute de către I. P. Pavlov, în laboratorul lui, au demonstrat că „nimic nu rămâne imobil, nemaleabil, totul poate fi realizat, totul poate fi modificat în

bine sub rezerva creării condițiilor corespunzătoare și la vârsta corespunzătoare” [2].

În susținerea acestei idei este lansată și concepția autoarei Maria Montessori (1977) „întregul sistem de educare a deficienților senzoriale trebuie să se realizeze prin activitatea de joc ca, condiție corespunzătoare vârstei preșcolare. Folosind interesul copiilor pentru joc, M. Montessori a realizat, prin activități practice, o dezvoltare sistemică a analizatorilor care antrena imaginația, gândirea și întreaga personalitate a copilului.

Л. И. Солнцева explică în studiile sale că la baza compensării cecității stau procesele de devenire și dezvoltare a funcțiilor psihice superioare: „compensarea nu reprezintă procesul de scoatere a deficienței doar că intensifică potențialul copilului”.

А. Г. Литвак (2000) scria că, copilul se naște cu așa numitul reflex de orientare sau de căutare. Se întâmplă ca acest reflex să devină activitate de orientare numai în condiții sociale optime de dezvoltare, atunci consecințele deficienței se vor reduce și procesul de cunoaștere se va desfășura normal. Vederea se învață prin formarea abilităților de manipulare a instrumentelor de lucru corespunzătoare. Copilul cu cecitate învață să mănânce, să se deservască, să se deplaseze și să se orienteze în spațiu. Există consensul pedagogic că educația lor trebuie axată nu atât pe deficiență, cit pe posibilitățile de care dispun.

Emil Verza (1988) abordează pregătirea pentru școală, ca acel proces ce reclamă existența reală a motivelor de cunoaștere, modalități de acțiuni, în urma cărora copilul cu deficiente de vedere va putea asimila deprinderi elementare de calcul și reproducerea corectă a povestirilor. Proces care este analizat de autoarea M. Rotaru (2012) în cercetările sale, drept o chestiune de via actualitate în condițiile intensificării și accelerării întregului proces de modernizare a învățământului special.

Modelele elaborate de noi urmăresc realizarea la maxim a posibilităților preșcolarului, iar, pe de altă parte, antrenarea funcțiilor psihofizice neafectate, astfel încât să poată suplini activitatea funcțiilor deficitare pentru a ajunge la formarea unor abilitați ce să-i permită copilului o integrare eficientă în mediul școlar.

Modelele psihopedagogice de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate, elaborate în cadrul cercetării de față, sunt flexibile, cu aplicație în grup și individual. Ele sunt fundamentate pe diferențierea și individualizarea procesului educațional, astfel încât să satisfacă nivelul de învățare și dezvoltare pentru fiecare preșcolar cu cecitate. În acest mod și se explică demersul pedagogic important care a constat în proiectarea activităților, care îmbinau elementele de joc cu cele de învățare, cele din urma necesare pentru lansarea către școlaritate.

Am format două grupe: una experimentală și cea de control. În grupa experimentală au intrat 8 copii orbi cu diagnosticul de AV < 0,02 din familii care au frecventat ședințele de recuperare. În cea de control au fost incluși 8 copii orbi, cu același diagnostic, care nu au fost incluși în activitățile programului formativ. În funcție de obiectivele și conținuturile activităților, de particularitățile de vârstă ale copiilor, durata unei activități a fost între 25 și 30 de minute. Implementarea modelelor psihopedagogice ale programului formativ a durat 6 luni fiind în corespundere cu SÎDC. Cu fiecare subiect din grupa experimentală s-au realizat câte 60 activități individuale, câte 2 – 3 activități pe săptămână (12 activități ale fiecărui model și 12 activități suplimentare, pentru componenta stabilită în urma evaluării inițiale ca cea mai slab formată). Activitățile individualizate realizate erau menite să dezvolte noi valente formative în pregătirea copilului cu deficiențe severe pentru școală.

Fiecare activitate viza un domeniu al pregătirii pentru școală și includea în sine următoarele etape:

1. **moment organizatoric** – 3-4 minute.

Scopul: stabilirea contactului între copii și psihopedagog, crearea atmosferei de încredere;

2. **activitatea corecțional-dezvoltativă propriu-zisă** – 10-15 minute.

Scopul: realizarea sarcinilor pedagogice esențiale la tema activității ale modelului propus;

3. **relaxarea musculaturii oculare** – 5 minute.

Scopul: înlăturarea încordării oculare;

4. **încheierea activității** – 3-5 minute.

Scopul: analiza comportamentului și a răspunsurilor din partea copiilor.

Aprioric se cunoaște faptul că relațiile de mediu în care cresc și se educă acești copii, în deosebi e vorba de relațiile de interacțiune familială, pot influența nivelul de socializare a acestora. Conform tradiției formate în țările ex-sovietice, educarea copilului cu cecitate se analizează, în majoritatea cazurilor, în exclusivitate prin prisma propriilor probleme ale copilului. Se considera suficient să ne limităm la recomandările metodice pentru părinți vizând problemele instruirii și unele sfaturi care se referă la educația copilului. Credem că rezolvarea problemei ce ține de pregătirea copiilor pentru școală poate fi găsit și în sfera realizării acțiunilor de „sprijin”, nu numai asupra copilului, dar și asupra părinților săi. În pedagogie, așa autori ca C. Cucuș (2009), C. Ciobanu (2009) evidențiază rolul dublu pe care și-l asumă părinții în dezvoltarea copiilor. Pe de o parte, familia trebuie să creeze un mediu de încredere și respect, iar, pe altă parte, să ofere suport în procesul de învățare [2].

Bibliografie

1. Gherguț A., Sinteze de psihopedagogie speciala, Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, Editura Polirom, Iași, 2007.
2. Preda, V., Elemente de psihopedagogie specială, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2007.

3. Rozorea, A., Deficiența de vedere din perspectivă psihosocială și psihoterapeutică, Editura Pro Humanitate, București, București, 2003.

INTERVENȚIA TIMPURIE ÎN RELAȚIA PĂRINTE - COPIL CU DIZABILITĂȚI

LAPOȘINA Emilia, dr., conf. univ.

Summary

Family problems which educates children with disabilities in most cases are studied only in terms of problems of children, is limited to advice given to parents to child education. But as practice shows such cooperation proves to be insufficient, because they overlook the wide range and depth of the problems parents of children with disabilities. An intervention assistants placed in the center of family, marital couple is essential in balancing the dual position of the parents' reaction is to reject controversial - protection of the child to solve their own problems and social adjustment.

Abordarea actuală a problemei educației copilului cu dizabilități în familie se dovedește a fi incompletă, pentru că nu se ia în vedere spectru larg și profunzimea problemelor relaționării părinților cu copilul și importanța recuperării timpurii ale acestora.

Programe de intervenție timpurie sînt orientate spre copiii de la 0 la 6 ani, care se consideră a avea un risc crescut de apariție a unor dizabilități în cursul creșterii și dezvoltării, reieșind din starea lor de sănătate sau anturaj (grupul de risc). Este foarte important de menționat că părinții și membrii familiei sunt beneficiari ai intervenției timpurii, la fel de importanți ca și copilul cu dizabilități

sau risc sporit. Serviciile de intervenție timpurie în copilărie includ variate activități, în mod special, axându-se pe consilierea familiei prin informarea și suportul părinților, organizarea unor instruirii speciale, servicii de asistență socială, vizite la domiciliu, servicii pe probleme de nutriție, servicii psihologice etc. [3]. Rezultate imediate în intervenția timpurie sunt următoarele:

- copiii și familiile beneficiază de suport și servicii adecvate necesităților individuale;
- familiile cunosc necesitățile copilului lor;
- familiile au susținere în procesul de informare și formare pentru clarificarea și realizarea necesităților individuale [2, 3].

Intervenția timpurie presupune selectarea și recunoașterea priorităților. Nu există niciun plan standard pentru un program de intervenție timpurie. Copiii și familiile diferă individual. Și nu întotdeauna toate aspectele interacțiunii sau ale dezvoltării necesită aceleași abordări. Unele aspecte se dezvoltă mai bine decât altele și deci nu necesită același timp sau aceeași atenție [3].

Pentru a ajuta procesul de dezvoltare a copilului este necesar ca părinții să-și schimbe atitudinea față de copil, cu dragoste să accepte toate tendințele lui de a vorbi, de a observa și studia mediul ambiant. Lună după lună, an după an, copilul, cu ajutorul părinților, trebuie să învețe să facă ceea ce nu este capabil să facă. În aceasta, și nu în dezvoltarea dependenței constante a copilului față de părinți, constă dragostea adevărată a părinților [1, 2, 5].

Există pericolul ca dialogul dintre părinți și copiii cu dizabilități va fi dificil de dezvoltat sau întreținut. Dacă părinții nu vor găsi o soluție sau nu vor primi ajutor pentru a înțelege în ce mod copilul încearcă să-și exprime emoțiile și nevoile, iar copilul nu reacționează astfel încât ei să poată percepe aceasta, părinții pot să cedeze ușor, să fie dezamăgiți, și probabil, se vor simți respinși și neajutorați. Dezvoltarea relațiilor între părinți și copii, necesare

pentru punerea bazei atașamentului și dezvoltării treptate a autonomiei și a caracteristicilor individuale, este posibil să nu înceapă sau să stagneze [5].

De obicei, atunci când se vorbește despre dezvoltarea copilului, se evidențiază doar importanța acesteia și doar foarte puțini înțeleg cât de importantă este și dezvoltarea părinților. Începutul studierii caracteristicilor emoționale ale părinților copiilor cu dizabilități a fost pus peste hotare. Printre problemele analizate se descriu diapazonul larg al dereglărilor neurotice, nivelul manifestării și durata stresului emoțional, tendința spre izolare socială și înstrăinarea acestor familii, problema stabilității familiei și schimbarea statului social al părinților [1, 5].

Părintele copilului cu handicap se confruntă cu mai multe sarcini în același timp. Pe de o parte, este propria sa dificultate de a accepta un copil care nu seamănă deloc cu copilul visat. Pe de altă parte, copilul cu handicap necesită în mod obiectiv o îngrijire specială și extrem de multă atenție și timp. Nu mai puțin adevărat este faptul că mulți dintre părinții copiilor cu handicap au sentimente de vinovăție puternice pentru faptul că au dat naștere unui astfel de copil. Copleșit de suferință și vinovăție, părintele se poate simți depășit de cerințele cărora trebuie să le facă față. Iar acest lucru se poate întâmpla chiar și cu acei părinți care sunt persoane echilibrate și pregătite psihologic pentru a fi părinți, tocmai pentru că situația în care se află este extrem de dură și de dificil de acceptat [6].

Este evident că, cu timpul, relațiile între părinți și copii se modifică (mai ales, în cazul copiilor cu deficiențe). Cu alte cuvinte, modelul relațiilor dintre părinte și bebelușul de două luni diferă de cel al părinților cu copii de șase luni și, mai ales, de cel al părinților cu copii de cinci și mai mulți ani [1, 6].

Atașarea emoțională timpurie și schimbul de emoții și impresii între părinți și copii sunt baza unei dezvoltări mentale și sociale normale a copiilor și prezintă două părți strâns legate între ele în comunicarea dintre părinți și copii. Pentru ca relațiile reciproce să

apară și să fie percepute ca pozitive și importante, atât părinții, cât și copiii trebuie să fie nu numai cointeresați, dar și capabili să-și aducă aportul de impresii, simțuri, nevoi și interese atât în relația dintre ei, cât și cu lumea înconjurătoare. Aceasta înseamnă că este important nu numai felul în care părinții își exprimă dragostea, emoțiile și grija, dar și faptul că micuții să-și poată exterioriza emoțiile într-un fel care ar demonstra părinților că acțiunile lor au fost percepute de copil și că ele îi plac. Respectiv, aceste semnale, care vin din partea copilului, sunt percepute de părinți; aceștia le atribuie sens și astfel se stabilește baza dialogului [5].

Adaptarea socială a cuplului marital la rolul de părinte al copilului cu dizabilități poate fi stimulată prin intervenția asistențială, în scopul schimbării viziunilor ale mamei/tatălui copilului cu probleme de dezvoltare asupra situației lor și modificării comportamentelor. În realizarea acestora sunt necesare activitățile de consiliere a părinților copilului, în vederea echilibrării stării psihologice interne a mamei și tatălui, revitalizării și stimulării comunicării reciproce, colaborării în cuplu și a părinților cu copilul.

Consilierea părinților își pune scopul de restructurare a ierarhiei valorilor ale copilului cu probleme de dezvoltare. Atingerea efectului psihoterapeutic se realizează prin colaborarea personală a părinților cu specialistul, în scopul diversificării relațiilor cu cei apropiați, de exemplu, implicarea corectă cu metode speciale a mamei copilului în procesul educativ. Respectiv, corecția stării ei psihologice se realizează prin evidența reușitei desfășurării activităților individuale educative cu copilul.

Precizăm că în urma intervenției asistențiale este posibil de corectat formele neconstructive ale comportamentului părinților, așa ca agresivitatea, aprecierea neobiectivă a comportamentului copilului, tendința de a evita dorințele copilului etc.; formarea înțelegerii de către părinți a problemelor copilului, și anume: prelucrarea treptată de pe poziția ce neagă prezența problemei, spre poziția colaborării; echilibrarea stării psihologice interne a mamei;

reconstruirea ierarhiei valorilor morale ale mamei/tatălui copilului cu dizabilități; trecerea mamei/tatălui de pe poziția retrăirii pentru defectul copilului la poziția căutării realizării posibilităților lui; ridicarea autoaprecierii personale a mamei/tatălui prin aprecierea rezultatelor muncii lor, evidențiind succesele copilului; transformarea procesului de interacțiune realizat de mamă/tată în privința copilului, într-un proces terapeutic de față de sine.

Concluzionăm că rezultate de durată în intervenția timpurie sunt:

- stimularea colaborării reciproce dintre mama-tata, mamă/tată și copil și corecția stării psihologice interne a părinților;
- familiile obțin sau își mențin o calitate a vieții care le oferă o stare de bine;
- familiile sunt apte de a face față necesităților speciale ale copilului lor;
- învățarea procedurilor speciale, necesare pentru efectuarea activităților cu copilul în condițiile casnice și dezvoltării personalității lui [3, 7].

Nu se poate nega faptul că prezența unui copil cu dizabilități în nucleul familial duce la modificări de echilibru în acea familie, care este obligată să înfrunte probleme noi și neobișnuite. Psihoterapeutul dr. Madalina Negret menționează că experiența de a avea un copil cu handicap poate căpăta un sens. Acești oameni se schimbă. Încep să vadă ce este important în viața lor. Foarte mulți dintre ei își folosesc experiența pentru a-i ajuta pe alții. Lucrurile mărunte nu îi mai afectează și reușesc să vadă ce este cu adevărat important în viață. Iar copilul care are norocul de a avea astfel de părinți va putea face cele mai mari progrese de care este capabil. Și indiferent de cât de mari, sau de mici, vor fi aceste progrese, se va simți iubit și acceptat și va avea șansa la fericire [6].

Bibliografia

1. Deschamps, I. P., Manciaux, M., Saibreux, R. Wetter, Zucman, E., Lienfaut handicappe etliecalle. Flamarion, Medicine – Scins, 1981.
2. Whaley, L. F., and Wong, D. L., Nursing care of infants and children, ed. 3, St. Louis, 1987.
3. http://www.appct.ro/2011/stiinta_sufletului_online/pag11. pdf, vizitat 3. 04. 2016.
4. <http://www.asociatiaimpact.ro/fara-categorie/articole/familia-copilului-cu-handicap-2/#sthash.FX21g87I.dpuf>, vizitat 3.04.2016.
5. <http://www.asociatiaimpact.ro/fara-categorie/articole/familia-copilului-cu-handicap-2/>, accesat 4. 04. 2016.
6. <http://www.asociatiaimpact.ro/fara-categorie/articole/familia-copilului-cu-handicap-2/#sthash.FX21g87I.dpuf>, accesat 4.04.2016.
7. <http://psihoped.psiedu.ubbcluj.ro/caPPS/15%20-%20Carmen%20COSTEA-BARLUTIU.pdf>, accesat 2.04.2016.

SINGURĂTATEA – O CAUZĂ A DEVIANȚEI

PLĂMĂDEALĂ Victoria, lector

Summary

The findings of the causes and factors that can trigger loneliness, reflects the effects of this multifaceted and complex phenomenon. Deviance may be a cause of loneliness, an attempt to avoid this painful status. All this is an additional argument in need for a concept of loneliness, based on the integrated approach and oriented structure based on empirical data and control state of loneliness. This concept will be a prerequisite for further exploration of the phenomenon of loneliness and build psychosocial intervention strategies that would prevent deviant behavior.

Din punct de vedere științific, singurătatea este unul din cel mai puțin dezvoltate concepte. În același timp, ar fi greșit să afirmăm că singurătatea nu a fost studiată și investigată deloc. Mai mult ca atât, pe lângă filosofi care au reflectat conceptul singurătății din diferite aspecte: timp, spațiu, religie, etc. există o serie de savanți occidentali – sociologi, psihologi, medici, care au încercat să

studieze și să descrie singurătatea din punct de vedere ale științelor teoretice și aplicate. Printre ei putem menționa: Zilboorg G. (1938), William A. Sadler (1969), Thomas B. Johnson (1959), Sullivan, E. Fromm-Reichmann (1959), Fromm E. (1955) L. Peplau, D. Perlman (1979, 1980, 1981), Toro G. D. (1962) Rogers C. (1961, 1970/73), R. Weiss (1973), Mohammadreza Hojat & Rick Crandall (1989), Beck & Beck-Gernshein, 2000; Giddens, (1991), Gordon, (1976); Hollinger & Haller, (1990), Ami Rokach și colab. (2002), Lasgaard, (2010), Lars Christian Sønderyby, B.A. (2013) Heinrich & Cullone, (2006) ș.a.

Cuvântul „singurătate” vine din limba engleză și se bucură de o utilizare destul de largă în momentele de exprimare a atitudinii și de evaluare a comportamentului unei persoane. Apreciată ca o trăsătură de care depinde starea de spirit a persoanei, singurătatea poate fi abordată sub multiple aspecte și, în vremurile pe care le trăim, se vorbește tot mai mult despre ea, considerată fiind atitudine individuală de adaptare sau neadaptare la viața socială.

Interesul față de problema singurătății a aparut în sec. XX. În psihologia occidentală a apărut un nou compartiment: lonlinologia (loneliness – engl. singurătate), obiectul de studiu al căreia este: natura singurătății, cauzele și impactul ei asupra stării psihice a persoanei. Astfel în anii 60-80 cercetătorii occidentali au propus clasificarea cauzelor și tipurilor de singurătate (Weiss, 1973; Peplau și Perlman, 1980; Sadler și Johnson, 1980; Jones, 1981). Singurătatea a devenit obiectul de studii al cercetărilor socio-psihologice teoretice. Fenomenul singurătății a fost studiat ca o stare, identificată cu emoții negative, depresie (Rubinstein, Șeiver, 1979; Young, 1978, 1982), asociată cu excluderea socială (Townsend, 1973; Sadler, 1969). A fost constatat că singurătatea are mai multe simptome: acuitate, limite și tip de trăire/experiență (Weiss, 1973; Perlman, Peplau, 1980 ș.a.).

Singurătatea o găsim menționată și în cazul tulburărilor mentale din Repertoriul descriptiv, de origine americană, al simptomelor psihiatrice, utilizat pentru stabilirea diagnosticelor (DSM-IV-TR), asociată cu problemele de sănătate mintală, cum ar fi: anxietatea, depresia, comportament suicidar, autocontrol diminuat, consum de droguri și tulburările de alimentație [2].

Schimbările radicale parvenite în societate au generat modificări substanțiale la nivelul persoanei, familiei, comunității. La fel ca și înstrăinarea, rata ridicată a divorțurilor și criminalitatea, singurătatea este văzută de unii ca o cauză sau ca un simptom al decăderii sociale [4]. Sociologii au privit întotdeauna relațiile persoanele ca pe un liant al societății. Când o societate este alcătuită din membri izolați, ea este menită să se destrame.

În rezumatul studiului de disertație, M. Nedelcu accentuează că singurătatea poate fi o stare foarte dureroasă și cu toții o experimentăm din când în când, însă unii oameni trăiesc cu ea ani la rând. Autorul concluzionează că ea este „epuizantă emoțional, inhibitorie în relațiile interpersonale și care ... determină ... regres din punct de vedere psihologic” [3, p. 4].

În opinia lui Roberti A., singurătatea este factorul critic ce-i împinge pe oameni la suicid, „durerea cât de mare ar fi ea, poate fi suportată dacă avem cu cine o împărtăși, singurătatea opacă și monotonă, din care și lacrimile au dispărut este insuportabilă” menționează autoarea. Din fericire, singurătatea îmbracă diverse forme, cele mai multe dintre ele nu duc individul la dispariție, dar lăsându-l cu senzația de marginalizare, excludere din grupul social, lumea din jur nu-l agreează, nu are prieteni și nici persoană iubită, este străin comunității [5, p. 280].

Efectele negative și chiar nocive ale singurătății sunt menționate de toți savanții care au cercetat singurătatea. Am menționat, deja, că singurătatea este trăită dureros, ea dezorganizează armonia internă, este distructivă și epuizantă

emoțional, alterează sănătatea mintală, provoacă *devianță* manifestată prin conduite de refugiu, inclusiv și suicid. În confirmarea celor expuse, am dori să evidențiem cercetarea lui Rubenstein C. și Shaver P. (1982) bazată pe chestionare deschise, unde savanții au constatat reacțiile la singurătate pe care le-au grupat în patru categorii: pasivitate tristă, solitudine activă, cheltuind bani, căutarea contactelor sociale [6, p. 215]. Menționăm că, în categoria pasivitate tristă, au intrat așa răspunsuri ca „plâng”, „dorm”, „nu fac nimic”, „fac abuz de mâncare”, „iau tranchilizatoare”, „mă fac criță” etc., care reprezintă conduite de refugiu, unele dintre ele fiind chiar periculoase.

Cercetări asemănătoare au fost efectuate și de mai mulți savanți ruși cea mai elocventă, după părerea noastră, fiind cea a lui Шагивалеева Г. П. (2007), care a evidențiat agresivitatea ca reacție a subiecților la frustrările singurătății, mai mult ca atât, agresivitatea orientată atât exterior, cât și interior [7, p. 125].

Efectele singurătății afectează nu numai starea de spirit, capacitatea de a fi fericit, adică starea sănătății mintale, dar și sănătatea fizică. Referitor la efecte, cercetătorii Cacioppo J. și Patrick W. (2008) au identificat că persoanele solitare se confruntă cu mai multe probleme de sănătate, suferă de patologii ale sistemului vascular, analiza salivei prezintă exces de cortizol, numit „hormon al stresului”. Cacioppo J. și Patrick W., în lucrarea „Loneliness: Human Nature and the Need for Social Connection”, 2008, sugerează ideea că există o legătură biologică directă între singurătate și degradarea sănătății. Savanții au adus argumente grele, în cifre, despre persoanele care trăiesc singure, solitare, dar și cele cu relații sociale slabe, motiv pentru care ele se confruntă cu mai multe probleme de sănătate, au speranța de viață mai redusă, iar probabilitatea unor boli ale psihicului este mult mai mare. Drept effect, persoanele ce suferă de singurătate sunt mai agresive și au

alimentație nesănătoasă, asociată cu bulimia sau anorexia nervoasă [1].

Constatările de cauze și factori, ce pot declanșa singurătatea, dar și efectele acesteia reflectă multiaspectualitatea acestui fenomen complex și ambiguu. Deficitul unui tablou clar al abordărilor singurătății denotă că acest fenomen poate avea diferite nuanțe. Iar devianța poate fi o cauză a singurătății, o încercare de a evita această stare dureroasă. Toate acestea reprezintă un argument în plus în necesitatea elaborării unui concept al singurătății, bazat pe abordarea integrată și orientat spre structurarea fundamentată în date empirice și controlul stării de singurătate. Acest concept va constitui premiza pentru explorarea ulterioară a fenomenului singurătății și pentru construirea unor strategii de intervenție psihosocială, care ar evita comportamentul deviant.

Bibliografie

1. John Cacioppo, William Patrick, *Loneliness: Human Nature and the Need for Social Connection*, W.W. Norton and Company, New York, 2008.
2. Heinrich & Cullone, The clinical significance of loneliness: A literature review, *Clinical Psychology Review*, 26(6), 2006, p.695-718.
3. Nedelcu, M., Rezumat, Teză de doctorat, Singurătatea. Strategii de adaptare și control, Cluj, 2011.
4. Peplau, Letitia Anne, Perlman, D., *Perspective on Loneliness in Loneliness a Sourcebook of Current Theory, Research and Theory*, Jhon Wileyand Sons, 1982.
5. Roberti, A., *Cum să te psihanalizezi singur*, Editura Trei, București, 2007.
6. Rubenstein, C., & Shaver, P., The experience of loneliness, în L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* 1982, pp. 206–223, Wiley, New York, 1982.

7. Шагивалеева, Г. Р., Одиночество и особенности его переживания студентами. Монография, Изд-во ОАО «Алмедиа», Елабуга, 2007.

**EVENTUALE CONDIȚII SOCIO-PEDAGOGICE DE
REALIZARE ȘI PROTECȚIE A DREPTURILOR COPIILOR
EDUCAȚI ÎN INSTITUȚII REZIDENȚIALE**

STRATAN Valentina, dr., conf.univ.

Summary

Being focused on the enforcement and protection of students' personal, communication and civil rights, residential institutions education will be effective only if it has pedagogical insurance and support, embodied in a particular model of education. Educational system functionality is dependent on compliance with a set of pedagogical conditions.

Tensiunile sociale și economice de lungă durată din Moldova au adus la deteriorarea situației unei părți considerabile a populației țării, cea mai vulnerabilă devenind copiii (copiii imigranților, copiii care trăiesc în situații de risc, copiii lipsiți de îngrijire părintească ș.a.). Această circumstanță necesită concentrarea atenției societății și a statului asupra problemelor de realizare și protecție a drepturilor copilului [2, 3, 7].

Construirea unui stat democratic pune în fața instituțiilor de învățământ problema formării culturii juridice a cetățenilor, capabili să-și exercite, practic, drepturile. Totodată, și formarea experienței subiective de apărare și de protejare a drepturilor civile, personale și de comunicare.

Analiza abordărilor referitoare la modernizarea sistemului de educație a copiilor rămași fără îngrijire părintească denotă faptul că direcțiile principale ale reformei țin de principiile reflectate în actele legislative: Declarația universală a drepturilor omului, Convenția cu privire la drepturile copilului și alte documente de caracter

internațional, precum și Constituția Republicii Moldova, legile care asigură respectarea și protecția drepturilor copilului la libera dezvoltare ca un cetățean cu drepturi depline. Cu toate acestea, între declararea principiilor și realizarea acestora în practica educațională se constată contradicții acute.

Astfel, la etapa actuală mai persistă contradicția dintre nevoile societății în personalitate formată pe principiile democrației și a statului de drept și lipsa condițiilor pentru devenirea ei în cazul procesului pedagogic tradițional. De asemenea, există și contradicția dintre paradigma pedagogică umanitară emergentă și aplicarea fragmentată în practica educațională din instituțiile rezidențiale a abordării centrate pe copil [1, 4].

De altfel, suntem martori și ai situației, când există premise științifice obiective pentru dezvoltarea conștiinței juridice a personalității copilului, dar, totodată, lipsește un concept holistic al sistemului educațional, axat pe dezvoltarea mecanismelor de protecție a copilului nu atât în cazul încălcării drepturilor civile, cât a celor personale și de comunicare.

Pe baza inconsecvențelor identificate, problema de cercetare a evidențiat condițiile socio-pedagogice în care copiii educați în instituțiile rezidențiale își pot realiza și proteja drepturile sale civile, personale și de comunicare. Din punct de vedere teoretic, cercetarea justifică abordarea organizării unui sistem de educație special, menit să ofere un sprijin pedagogic persoanei în dezvoltarea acesteia ca persoană juridică. Din punct de vedere practic – este justificat setul de condiții socio-pedagogice ce oferă formarea dirijată la copii a experienței subiective de apărare și de protejare a drepturilor civile, personale și de comunicare.

Cercetarea efectuată a demonstrat că educația din instituțiile rezidențiale, orientată pe realizarea și protecția drepturilor civile, personale și de comunicare ale elevilor, va fi eficientă, dacă va avea

o asigurare și un suport pedagogic, întruchipate într-un model special al educației. Funcționalitatea sistemului educațional, dezvoltat în modelul elaborat și propus în studiu, este dependentă de respectarea unui set de condiții pedagogice. Studiul a constatat că pentru buna funcționare a modelului, care oferă educație juridică elevilor și acumularea experienței sociale sunt necesare un set de condiții pedagogice, cum ar fi: aplicarea de către pedagogi a tehnologiilor educative centrate pe copil; introducerea în criteriile de evaluare a rezultatelor educației elevilor și a indicilor de creștere personală; stimularea dezvoltării experienței subiective a elevilor în domeniul realizării și protecției drepturilor sale; interacțiunea echipei instituționale cu comunitatea în educația și formarea juridică a copiilor.

Formarea și acumularea de către elevii din instituțiile rezidențiale a experienței sociale care vizează protecția drepturilor civile, personale și comunicative poate fi reprezentată de două componente: componenta instituțională și componenta formativă. Componenta instituțională include construcția în cadrul instituției a unui sistem educațional, având ca scop pregătirea copiilor pentru protecția drepturilor lor civile, personale și de comunicare și care funcționează în baza setului de condiții pedagogice. Cât privește componenta formativă, ea este orientată spre elaborarea criteriilor de pregătire a elevilor pentru protecția acestor drepturi.

Analiza situației postinstituționale a absolvenților și a procesului lor de adaptare a permis să identificăm problemele cu care se confruntă elevii după plecarea din instituția rezidențială. Cele mai multe dintre aceste probleme (7-8 din 10 cazuri) țin de drepturile din domeniul personal și comunicativ. Încălcarea drepturilor civile sunt mai puțin frecvente, deoarece acest domeniu este reglementat de legislația în vigoare și conflictele emergente sunt soluționate cu respectarea normelor legale.

Problemele, asociate cu exercitarea drepturilor civile, personale și de comunicare ale copiilor, sunt datorită, în primul rând, necorespondenței normelor de drept declarate și situația reală. În al doilea rând, lipsa de cunoaștere a drepturilor și obligațiilor de către elevi și (sau) lipsa de formare pentru a-și apăra drepturile. În cazul primului aspect competența cadrelor didactice este limitată (într-o măsură mai mare sau mai mică), pe când ultimul aspect poate fi realizat în cadrul sistemului educațional al instituției, creând în același timp și condiții necesare socio-pedagogice.

Principala condiție pe care am înaintat-o în vederea pregătirii elevilor pentru a-și realiza și apăra drepturile civile, personale și de comunicare a fost crearea unui sistem educațional instituțional, direcția prioritară fiind educația juridică a copiilor și acumularea experienței subiective din domeniul protecției drepturilor sale. Din aceste considerente a fost creat un model al sistemului educațional instituțional.

Studiul a identificat patru component-cheie ale sistemului educațional de formare juridică a educabililor: motivational-axiologică, cognitivă, afectivă și comportamentală.

Componenta motivațional-axiologică este bazată pe motivația intrinsecă a elevilor care doresc să înțeleagă și să conștientizeze independent semnificația problemei importante, totodată să învețe cum să acționeze inteligent și în mod corespunzător în situații tipice, în caz de încălcare a drepturilor personale și de comunicare, ajutorăți și susținuți fiind de un adult competent. Sarcina adulților – să prezinte în fiecare situație nouă punctul său de vedere privind această situație și să ajute elevii să descopere sensul propriu, personal al situației.

Componenta cognitivă include cunoașterea drepturilor omului și a drepturilor copilului, a actelor juridice naționale și internaționale care definesc domeniul lor de aplicare. Indiscutabil, componenta

cognitivă prevede cunoștințe despre caracteristicile drepturilor personale și de comunicare, interdicțiile morale cu privire la încălcarea lor în comunicare și cooperare, interacțiune, modalitățile de a le proteja.

Componenta afectivă reflectă înțelegerea și acceptarea celorlalte persoane, recunoașterea dreptului său de a fi diferită de altcineva, recunoașterea drepturilor de care se bucură subiectul, a empatiei și compasiunii, dacă drepturile sînt încălcate sau se admite abuzul lor.

Componenta comportamentală este asociată cu capacitatea de a analiza și, în funcție cu criteriile convenite, a evalua situația încălcării drepturilor sale sau ale altora, selectarea propriului său model de acțiune, realizarea strategiei comportamentale proprii, analiza reflexivă a rezultatelor.

Dezvoltarea la elevi a componentelor menționate în conformitate cu criteriile identificate oferă o indicație a gradului de pregătire a educabililor pentru aplicarea și protecția drepturilor sale civile, personale și de comunicare.

Analiza problemei de cercetare în teoria și practica procesului educațional, rezultatele experimentale obținute permit a concluziona că una dintre problemele actuale și insuficient dezvoltată în pedagogia socială este modernizarea sistemului de educație în instituțiile rezidențiale. Prin modernizare noi percepem abordarea procesului educațional din perspectiva principiilor care asigură respectarea și protecția drepturilor copiilor la libera dezvoltare. Recunoașterea principiilor consemnate în actele juridice naționale și internaționale, ca puncte de referință în modernizarea sistemului educațional din instituțiile rezidențiale, atestă că educația juridică și acumularea de către educabili a experienței subiective în ce privește realizarea și protejarea drepturilor sale civile, personale și de

comunicare trebuie să devină o prioritate a sistemului educațional rezidențial.

Acumularea experienței sociale a elevilor în protejarea drepturilor sale decurge cu succes, când activitatea cadrelor didactice este ghidată și susținută de un model pedagogic de formare juridică a elevilor, astfel că realizarea și protejarea drepturilor personale și de comunicare ale copiilor se aplică atât în interiorul instituției, cât și în afara acesteia [5, 6, 8].

Problema abordată în această cercetare este de natură interdisciplinară și se află la intersecția științelor educației, juridice, psihologice și sociale. Examinarea interdisciplinară a subiectului în cauză a evidențiat studii separate privind aplicarea și protecția drepturilor copiilor din casele de copii, școli-internate, orfelinate. Indiferent de domeniu, cercetările atestă că instituțiile rezidențiale, ca instituții de învățământ, sînt instituții sociale speciale, structura și funcțiile cărora sunt concepute pentru a contribui și asigura, din punct de vedere pedagogic, procesul de acumulare de către elevi a experienței sociale, astfel că după absolvire să se adapteze liber la mediul socio-cultural și să fie disponibili pentru realizarea și apărarea drepturilor sale civile, personale și de comunicare. Sarcina principală a instituției rezidențiale este asigurarea socializării elevilor. Or, socializarea este definită ca proces de însușire de către copil a experienței sociale, a sistemului de conexiuni și relații sociale.

Bibliografie

1. Benga, O., *Intervenții validate științific asupra traumei la copii. Modelul intervenției cognitiv-comportamentale focalizate pe traumă*, 2009.

2. Joița, El., A deveni profesor constructivist, E. D. P., București, 2008.
3. Peter, Karla, Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare. Suport pentru studiul individual al studenților, Universitatea din Oradea, 2012.
4. Ștefan, M., Teoria situațiilor educative, Editura Aramis, București, 2007.
5. Белякова, С. М., Оказание психологической помощи детям в условиях детского дома // Проблемы и перспективы социальной адаптации детей-сирот. Сборник материалов, Иваново, 2001, С. 39 - 42.
6. Велиханова, Н. Ф., Психолого-педагогическая реабилитация социально дезадаптированных детей и младших подростков в условиях школы-интерната, Автореферат на соискание учёной степени кандидата педагогических наук, Коломна, 2000.
7. Илюхина, Т. И., Социальная защита детей-сирот, оставшихся без попечения родителей // Проблемы и перспективы социальной адаптации детей-сирот. Сборник материалов, Иваново, 2001, С. 14-17.
8. Рожков, М. И., Байбородова, Л. В., Ковальчук, М. А., Проблема социального воспитания детей-сирот. Информационно-методический сборник, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, 2002.

STIL EDUCATIV DEFECTUOS – CAUZĂ A COMPORTAMENTULUI DEVIANT

*VÎRLAN Maria, dr., conf. univ.
FRUNZE Oleseă, lector*

Summary

At the moment in the Republic of Moldova, the deviance remains an open question at which the scientific community and policy makers are looking for optimal solutions to remedy the problem. The justification of these solutions comes from education status of global social subsystem, which makes deviance to be included in the etiology of a variety of causes: economic, social, cultural, legal variables with proper education. Further in this

article we reveal the empirical data on generating factors of deviant behavior, obtained after questioning delinquent minors.

*„Dați-i unui băiețel un ciocan și va constata
că toate lucrurile, pe care le întâlnește,
au nevoie să fie ciocănite ”
(Abraham Kaplan)*

Delincvența generației în creștere nu e un eveniment ce s-a produs inopinat, ci reflectă esența societății contemporane prin ineficiența controlului social și capacitatea redusă de a opune rezistență indivizilor ce încalcă prevederile legii. Manifestată prin abateri de la normele juridico-penale, delincvența implică criminalitatea care, în prezent, se caracterizează prin perfecțiunea ei calitativă, apariția unor noi tipuri de crime, cruzimea acțiunilor infractorilor, precum și completarea „rezervelor” infraționale cu membri tot mai tineri etc. De regulă, sunt cunoscute aspectele înglobate de expresia „probleme ale tineretului”, dar apar incertitudini atunci, când se încearcă să se explice trecerea de la „comportamentul original” la comportamentul „delincvent” al unor tineri [3].

Pe parcursul anului 2015 am realizat un studiu pe un eșantion format din 16 subiecți, minori care și-au ispășit pedeapsa și se aflau în evidență la serviciul de resocializare din cadrul Centrului de Probațiune din Sectorul Buiucani. Minorii au vârstele cuprinse între 14-18 ani. Scopul studiului a constat în studierea nevoilor existente cu care se confruntă minori delincvenți și evaluarea socială a acestora.

A fost aplicat un chestionar și în continuare prezentăm rezultatele. La întrebarea 1: „Din ce tip de familie faceți parte?” – s-a constatat că 3 minori (20%) fac parte din familii unde sunt prezenți ambii părinți, 8 (50%) dintre aceștia au concluzionat că fac parte din familii cu un singur părinte, iar 5 (30%) au dat răspuns că sunt copii

orfani. Familia reprezintă primul context de viață, cu semnificație deosebită în edificarea personalității copilului, agentul de bază al socializării, al procesului de însușire temeinică și liber consimțită a normelor, valorilor și regulilor de conduită concordante cu modelul etico-normativ al societății, asigurându-i capacitatea de a exercita adecvat rolurile sociale, participarea conștientă la urmărirea și la realizarea finalităților fixate; orientarea corectă în câmpul moral; capacitatea de a discerne între conduitele acceptate și cele neacceptate, între mijloacele legitime și cele ilegitime, între scopurile dezirabile și cele indezirabile. Mediul familial reprezintă un factor semnificativ în modelarea comportamentului copiilor. În urma datelor obținute am constatat că 6 minori (50%) au răspuns că situația materială a familiei lor este „foarte scăzută”, 2 copii (20%) au concluzionat că situația materială este la nivel „mijlociu”, același număr au răspuns că situația este bună și doar 10% au specificat că situația materială a familiei acestora este „foarte bună”. De aici rezultă că cel mai mult sunt condamnați minorii, la care situația materială/financiară a familiei este foarte scăzută, fapt ce explică motivul care îi provoacă în mare parte să săvârșească fapte ilegale, precum furturi sau alte acte ilicite cu scop de supraviețuire. La întrebarea „În casa dumneavoastră aveau loc deseori certuri?” – 2 copii (10%) au răspuns că în casa lor niciodată nu aveau loc certuri, alți 2 copii (10%) au dat răspuns că foarte rar, 15% - 3 minori au concluzionat faptul că uneori erau prezente certurile în familie și atunci, când tatăl acestora consuma alcool, la 4 copii (25%), certurile erau întotdeauna prezente în casa și circa 5 copii (40%) – certurile erau foarte dese și, de cele mai multe ori, nemotivate. De aici rezultă faptul că minorii provin din familii unde erau mereu certuri între părinți, dându-le copiilor un model negativ de conviețuire, motivându-i uneori să recurgă la fuga de acasă sau încadrarea într-un cerc vicios de prieteni. Expunerea la violență poate avea efecte

semnificative asupra copiilor pe parcursul dezvoltării lor și influențează modul în care aceștia își vor forma relații cu cei din jur. Violența afectează viața tuturor care sunt martori la ea. Pentru copii, certurile au urmări psihologice, emoționale și de dezvoltare. Din datele cercetării am obținut că 5 copii din 16 (sau 25%) erau deseori pedepsiți fizic de către părinții lor, 3 minori (20%) erau aproape întotdeauna sub mâna pedepsei fizice, 20% (3 copii) uneori erau pedepsiți cu această formă de abuz, alți 3 copii (20%) au răspuns că erau pedepsiți foarte rar de către mături și doar 2 copii (estimat la 15% dintre aceștia) au argumentat că nu au fost pedepsiți niciodată.

De aici rezultă faptul că forma de abuz fizic exista deseori în familiile minorilor, acest fapt generând la minor dorința să preia acest comportament, manifestându-l în afara familiei, ducând ideea că bătaia este unica soluție de rezolvare a unui conflict, împingând minorul spre fapte cu urmări de pedepse aspre. La întrebarea: „Dacă chiuliați de la ore, cu ce vă ocupați în acest timp?”, răspunsurile au fost multe și diverse, furam/jefuim – 60% (8 copii), consumam băuturi alcoolice cu prietenii – 15% (3 copii), vagabondam – 15% (3 copii), ajutam părinții – 5% (1 copil), lucram – 5% (1 copil), dar cel mai frecvent, printre răspunsurile acestor tineri s-a regăsit furtul/jaful ca ocupație, deoarece căpătau ceva bunuri în urma acestor acțiuni, folosindu-le în diferite circumstanțe.

În concluzie, monitorizarea frecventării orelor de curs de către familiile elevilor ar putea contribui la diminuarea absenteismului școlar. De cele mai multe ori, părinții sunt însă prea preocupați cu probleme de la serviciu, ajungând acasă seara târziu, copii rămânând nesupravegheați. Iar măsurile de sancționare pentru absențele nemotivate sunt luate cu întârziere de către diriginții claselor, deoarece aprobarea acestor sancțiuni trebuie supusă în consiliile profesionale (consilii care, de regulă, sunt o dată pe lună) iar diriginții

nu doresc să pericliteze viitorul copiilor, prin exmatriculări, mai ales când aceștia sunt în clase terminale.

La întrebarea: „La ce vîrstă ați fost sancționat și condamnat prima dată?”, răspunsurile, potrivit vârstei, au variat de la 14 pînă la 18 ani. Cu regret, vârsta în care sa-u încadrat minorii, în cel mai rău caz, a fost cea sub 14 ani. Acest fapt ne poate explica o condamnare precoce, în care copilul nu îndeplinise nici 14 ani pînă la prima sa condamnare, 70% (8copii).

Din răspunsurile obținute am putut afla că minorii delincvenți au mai comis și alte infracțiuni pînă la prima condamnare, cca 55% (7copii), 15% (3copii) au răspuns că „nu”, nu au comis alte infracțiuni, iar 30% (6copii) din minori nu au dorit să răspundă. De aici, rezultă că analiza situației privind asigurarea protecției copilului împotriva infracțiunilor constată indici statistici în scădere, vizînd numărul copiilor victime ale infracțiunii. Numărul de infracțiuni comise de către minori sau cu implicarea acestora este în continuă creștere.

În urma chestionării minorilor, se constată că 50% (7copii) dintre ei au declarat că nu știu ce vor face în viitor, după ce-și vor ispăși pedeapsa, iar 30% (4copii) își vor căuta un loc de muncă pentru a-și câștiga un ban cinstit, 15% (3copii) au răspuns cu seriozitate că-și vor continua studiile, pentru a ajunge să se înscrie la o facultate, iar 5% dintre aceștia au specificat că au alte planuri, precum: să ajute părinții în gospodărie, să practice cît mai mult sport etc. Pedeapsa nu este o învinovățire, nu este o umilire, ci vine să restabilească un echilibru distorsionat. Pedeapsa trebuie să fie o ocazie de a învăța o lecție, și anume care sunt consecințele negative ale anumitor acțiuni, pentru ca acestea să nu se mai repete și să-și atingă scopul.

După datele obținute din chestionarea copiilor, tragem concluzia că actele violente săvârșite de minori sunt determinate de

stiluri educative defectuoase ce le-au fost aplicate și care au pus amprente majore în procesul de formare a personalității. Sistemul de justiție pentru copii trebuie privit ca un pilon al unei strategii mai largi de prevenire a delincvenței juvenile care ține cont de contextul larg al familiei, școlii, vecinătății și grupului de persoane în interiorul căruia are loc comiterea faptei [2].

Reacția la delicvența juvenilă trebuie să poarte un caracter planificat, coordonat și să fie realizată de parteneriatele locale care cuprind autoritățile publice-cheie: poliția, serviciile de asistență socială pentru copii și tineri, de plasare în muncă, de învățământ și educație, sănătate, autoritățile judiciare, probațiunea, precum și sectorul de voluntariat și cel privat [1].

Majoritatea specialiștilor au încredere în eficiența măsurilor alternative la pedeapsa închisorii în cazul minorilor. Pentru ca aceste măsuri să fie eficiente, minorul delincvent ar trebui să urmeze un tratament și terapie în cazul dependențelor, să primească asistență și consiliere și nu în ultimul rând, să participe la programe de conștientizarea consecințelor infracțiunii. Fenomenul delicvenței juvenile persistă în Republica Moldova. Se constată un simț al responsabilității mai scăzut, iar în lipsa informării juridice, nivelul de conștientizare al pericolului social și al consecințelor faptelor anomice săvârșite este subdezvoltat sau lipsește în general.

Bibliografie

1. Banciu, D., Rădulescu, S. M, Introducere în sociologia delincvenței juvenile (adolescent între normalitate și devianță), Editura Medicală, București, 1990.
2. Băluțoiu, G. A, Tihan, E., Delincvența juvenilă – factori generatori în contextul procesului de formare a personalității adolescentului, Editura Institutul de Ecologie Socială și Protecție Umană, București, 2002.

3.Ciobanu, V., Rotaru, V., Zaharia, V., Dolea, I., Justiția Juvenilă; Instituția probațiunii în sistemul de drept al Republicii Moldova; Medierea penală, PNUD Moldova, Institutul Național al Justiției, ELAN POLIGRAF S. R. L., Chișinău, 2009.

MIGRAȚIA INTERNAȚIONALĂ ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI XX

ZUBENSCHI Ecaterina, dr., conf. univ.

Summary

The world wars for domination, the distribution of the world and its economic influence zone were always followed by the massive migration of the population.

In different ages, the conquering states started persecuting the conquered states by transforming them into colonies, exploiting its natural resources and cheap work force. The rebellious population of the conquered states were killed with no mercy.

The interwar and postwar period, marked by military operations and massive migrations, had a giant impact on humanity.

As a result, the economic industry was left with no workers. A feminization policy was needed to attract industrial work force and foreign workers.

In the postwar period, a international legal temporary migration legislation was initialized.

Sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX s-a caracterizat prin migrații transoceanice masive, din Europa spre Oceania, America de Nord, Australia și America Latină.

La sfârșitul secolului XIX, 40-60 mln., și peste 30 de mln., (în anii 1900-1914) de emigranți anglo-saxoni, italieni, polonezi, cehi, ucrainieni, japonezi, chinezi – țărani ruinați, muncitori necalificați, lipsiți de mijloace materiale de existență, au emigrat ilegal

(nereglementat) contribuind la maturizarea capitalismului de Vest și la apariția unui sistem al lumii Atlantice [1].

În perioada premergătoare Primului Război Mondial, libera circulație a migranților a devenit o normă acceptată.

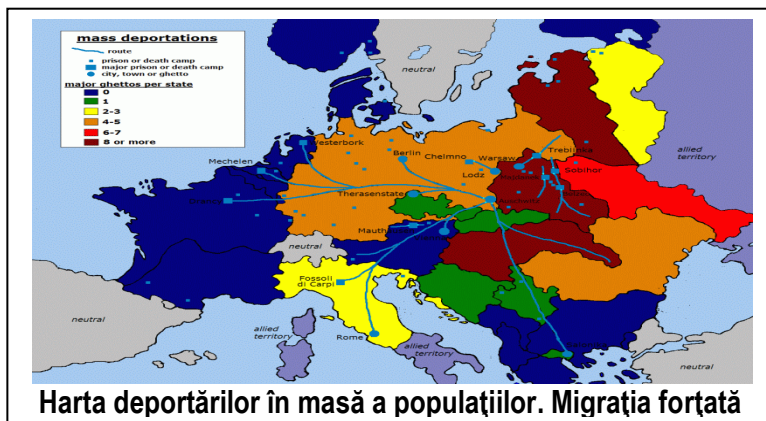
Migrațiile în perioada interbelică (1914 -1945), dintre Primul și al Doilea Război Mondial, erau marcate prin migrații reduse, oscilante și prin politici ideologice de migrații forțate.

Cauza principală a Primului Război Mondial a fost refuzul imperiilor de a le acorda coloniilor sale dreptul la autodeterminare, cât și dezvoltarea industriei de armament și formarea alianțelor militariste.

În Primul Război Mondial (1914-1918) au fost mobilizați în armată **70 mln. de oameni**. Din ei, 10 mln. au murit, 19 mln. au fost răniți, 3,5 mln. au devenit invalizi.

100 de mln. de oameni (3% din populația globală), au murit datorită operațiunilor militare, bolilor și epidemiilor [7].

La 30 decembrie 1922, crearea URSS a fost confirmată de primul Congres al URSS.



După Primul Război Mondial **ia amploare emigrația forțată**, ca urmare a condițiilor unor tratate de pace, de formare a noilor state

independente, din atitudini politice, religioase, din poziția unor guverne față de minoritățile naționale, etc.

Între anii 1921 – 1922 milioane de oameni au fost forțați să se deplaseze de pe teritoriile pierdute.

Primul Război Mondial a costat 338 de miliarde de dolari. Pierderile umane au afectat economia lipsind-o de producători și consumatori. În timpul războiului, 35% dintre femei au ocupat locurile de muncă industriale, deținute anterior de către bărbați.

Perioada interbelică a derivat dintr-un cumul de stagnare economică, preocupări de securitate, ostilitate față de rasism și migranții în căutare de lucru și cazare [2].

În anii 1920, Congresul Statelor Unite a adoptat legi privind restricționarea intrării migraților și a persoanelor cu atitudini rasiale. Actul de imigrare din 1924 a dat naștere sistemului cotelor de imigranți (începutul migrației reglementate/planificate), împiedicând migrația în masă în SUA, până la abrogarea actului, în 1965.

La începutul anilor 1930, alte țări reduc și ele fluxul de migrați pentru a-și proteja forța de muncă națională, înăsprind controalele imigrării. **În anii 1923-1947, Canada interzice imigrarea asiaticilor. În 1931 introduce clase de imigranți desemnate ca fiind preferate** [5].

Înainte de cel de-al Doilea Război Mondial **nu exista conceptul de refugiat și de azil pentru refugiați.**

Pentru statele învinse, prăbușirea regimurilor politice, ocupația străină, restricțiile și amputările teritoriale impuse de tratatele de pace, dezorganizarea economică au reprezentat traumatisme de durată. Insatisfacția înfrângerii s-a manifestat în intențiile revanșarde, extremiste, în politica expansionistă nazist-fascistă a Germaniei și Italiei, în ideologia de justificare a războaielor de cotofire, culminate cu izbucnirea celui de-al **Doilea Război Mondial** (1. 09.

1939-22. 06. 1945), **cel mai mare și mai ucigător război din istoria omenirii.**

Prima dată, descoperirile tehnice noi: avioanele, bombardierele, submarineele, rachetele, radarul, tancurile, bomba atomică etc., au fost folosite împotriva militarilor și civililor.

Peste 85 de mln. de oameni (5% din populația mondială), dintre care **47 mln. de civili au murit** în cel de al Doilea Război Mondial, **20 mln. de morți** de foamea și bolile cauzate de război, **37 mln. de soldați răniți** și nenumărate persoane civile grav rănite au căpătat infirmități pe viață. **11 mln.** de oameni au fost **masacrați** în lagărele holocaustului german.

Japonia a ucis 6 mln. de oameni în zonele ocupate. **1,2 mln. de germani civili au fost uciși în Dresda cu 700.000 de bombe, în 14 ore**, de către Aliți. 13 mln. de nemți au fost omorâți după terminarea războiului. Rusia a avut 28 mln. de morți. Bombele nucleare americane au ucis în Hiroshima și Nagasaki 500.000 de japonezi civili.

La sfârșitul războiului, milioane de oameni se aflau în lagărele de muncă: 7,5 mln. – în Germania; 4 mln. – în Rusia; 140.000 – în Japonia; 212.000 de niponi în SUA. Deținuții erau forțați să muncească câte 16-18 ore pe zi, cu o rație de hrană de 100 gr. pe zi. Milioane de refugiați erau pe drumuri.

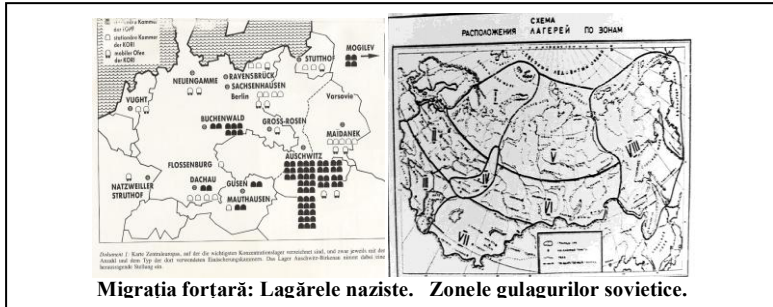
Al Doilea Război Mondial a costat 1,5 trilioane dolari, mai mult decât toate celelalte războaie luate împreună [6].

După cel de al Doilea Război Mondial, se desprind **două faze** principale ale migrației.

a) Anii 1945-1960, faza deportărilor și a reîntoarcerii emigranților la locurile de origine.

b) În anul 1948, primele acțiuni de fondare a legislației internaționale de gestionare reglementată a migrației externe.

2,5 mln de oameni au fost deportați forțat de către regimul sovietic în gulaguri – lagăre de muncă. Din ei, 1.054.000 au decedat în perioada anilor 1934-1953.



Conform cercetărilor istoricului american Rudolf Joseph Rummel, de la Universitatea din Hawaii [8]:

- între iunie 1940 și iunie 1941, 300.000 de basarabeni și bucovineni au fost deportați, din care 57.000 au murit;
- între martie 1944 și mai 1945, 390.000 de de basarabeni și bucovineni au fost deportați, din care 51.000 au murit;
- între mai 1945 și decembrie 1953, 1.654.000 de de basarabeni și bucovineni au fost deportați, din care 215.000 au murit (majoritatea în Gulag și pe drum).

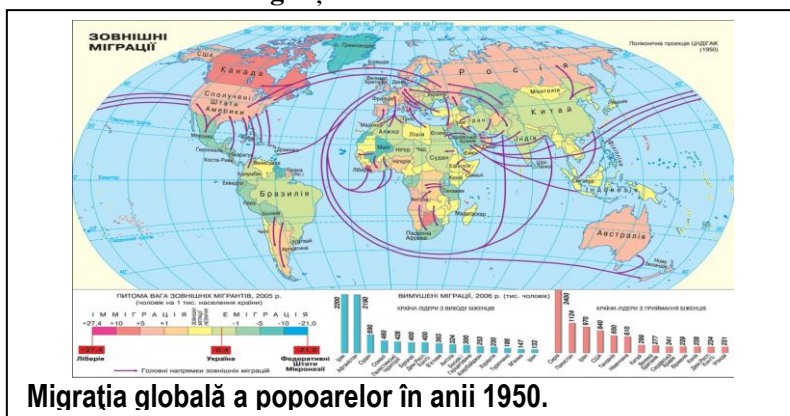
Abia la 25 ianuarie 1960, gulagurile au fost lichidate în mod oficial, iar deținuții rămași reabilitați.

După cel de-al Doilea Război Mondial s-au consolidat două blocuri mondiale, diametral opuse: capitalist și socialist, creând rețele de diferite organizații militare internaționale, pentru a-și apăra securitatea teritorială, regimurile sale politice și de a-și extinde influențele sale asupra statelor cu economii mai puțin dezvoltate. Dezvoltarea sistemului mondial socialist a redus sfera exploatarei capitaliste, influențând migrațiile, care se deosebeau de cele dinainte de război prin direcțiile, formele și proporțiile lor.

Au avut loc schimburi de populație între țări. Milioane de oameni au fost evacuați, alții au emigrat din cauze economice.



Economiile și reconstrucția Europei postbelice necesita un număr mare de muncitori care să asigure creșterea economică. Statele din Vestul Europei (Marea Britanie, Franța, Germania) au început să recruteze din țările vecine lucrători străini, prin intermediul diferitor agenții.



Libera circulație a lucrătorilor a fost unul dintre primele drepturi recunoscute la nivel mondial, prin adoptarea Declarației Universale a Drepturilor Omului (1948), care garantează dreptul de azil în alte țări, dacă există teama de persecuție.

Declarația stipulează în **Articolul 13**: „Oricine are dreptul să se deplaseze liber și să-și stabilească reședința pe teritoriul oricărui stat”. „... are dreptul să părăsească o țară, inclusiv cea de origine și să se întoarcă în țara sa”. La cadrul general se adaugă o serie de prevederi prevăzute în convenții internaționale: apatrizii; eliminarea

discriminării împotriva femeilor, oricăror formă de tortură și tratamente crude, inumane sau degradante; eliminarea discriminării rasiale, protecția internațională a drepturilor copiilor.

Concurența dintre sistemele politice capitaliste și socialiste au stimulat dezvoltarea politicilor ducând la ocuparea înaltă a forței de muncă, modernizarea sistemelor de securitate socială, ridicarea bunăstării populației statelor din Europa de Vest și URSS.

Convenția de la Geneva din 1951 privind statutul de refugiat, rămâne legea internațională aplicabilă și astăzi, fondată în baza Declarației Universale a Drepturilor Omului (1948).

La începutul anilor **1950**, Germania de Vest, Franța, Italia, Luxemburg, Belgia și Olanda au dus tratative de înființare a unei comunități supranaționale care să decidă coordonarea și unirea piețelor economice naționale într-o piață unică privind controlul vamal în folosirea resurselor miniere și metalurgice. **Tratatul de la Paris** (18.04.1951) a consfințit **înființarea Comunității Economice a Cărbunelui și a Oțelului**.

Tratatul de la Roma din 1957 a pus bazele instituirii **Comunității Economice Europene (C. E. E.)**.

În tratat se stipula **dreptul liberei circulații** a cetățenilor, produselor și serviciilor pe teritoriul statelor membre. Ca urmare, a Tratatului de la Roma a sporit **migrația lucrătorilor**. Polul de atractivitate a migrașilor devine Europa Occidentală.

Între anii 1955-1968 au fost încheiate numeroase **acorduri bilaterale** privind **circulația temporară a forței de muncă** între țările Europei de Vest și de Sud [3].

Franța, Belgia, Olanda și Marea Britanie puteau folosi forța de muncă din coloniile lor (sau foste colonii), fără a utiliza sisteme de recrutare specifice, datorită politicilor promovate.

Germania și Elveția nu aveau acces la forța de muncă „colonială”. De aceea, **au creat sisteme de recrutare a forței de muncă** pentru atragerea lucrătorilor străini temporari, acordându-le **permis de ședere** ca „lucrători oaspeți” [5].

Datorită legislației internaționale adoptate, migrația de după al Doilea Război Mondial devine o migrație transoceanică, circulară, temporară, variind conform circumstanțelor istorice.

Bibliografie

1. Aldrich, Robert, Epoca imperiilor, Ed. ALL, București, 2008.
2. Macmillan, M., Razboiul care a pus capăt pacii. Drumul spre 1914, traducator Câmpeanu, S., Ed. Trei, bucurești, 2015.
3. Nay, O., Istoria ideilor politice, Ed. Polirom, Iași, 2008.
4. Rothman, Herman, Testamentul lui Hitler, Editura ALL, București, 2011.
5. Siupiur, E., Emigrația – condiție umană și politică în Sud-Estul European, Ed. Academia Română, București, 2016.
6. Bilanțul cutremurator al celui de – al Doilea Război Mondial (1939–1945) <https://cersipamantromanesc.wordpress.com/2015/04/23/bilantul-cutremurator-al-celui-de-al-doilea-razboi-mondial-Primul Razboi Mondial>.
7. [http://www.academia.edu/3635325/Primul Razboi Mondial](http://www.academia.edu/3635325/Primul_Razboi_Mondial)
8. https://ro.wikipedia.org/wiki/Republica_Sovietic%C4%83_Socialist%C4%83_Moldoveneasc%C4%83

ABORDARI JURIDICE ȘI ASISTENȚIALE ALE FENOMENULUI VIOLENȚEI DOMESTICE

*PLĂMĂDEALĂ Victoria, lector,
FOCȘA Tatiana, lector*

Summary

Acts of domestic violence are most difficult to detect because they occur in families - where the authorities can not intervene. Hence the perception authorities state that domestic violence is a private business and little can be done. The situation is complicated by the tolerant perception in society and even by victims. Thus, women in Moldova are generally embarrassed to talk about family abuse. This is because misinformation, lack of social services or because of generally perceptions accepted fact that violence is allowed to put women in their place, or that they're actually causing the violence.

În Republica Moldova fenomenul violenței față de femei în familie a fost mediatizat mult datorită eforturilor depuse de organizațiile internaționale și societatea civilă cu scopul de a spori nivelul de sensibilizare și pentru a îmbunătăți serviciile de protecție a victimelor. În pofida preocupărilor sporite vis-a-vis de această problemă, violența față de femei continuă să fie percepută în contextul importanței pe care o are familia ca și structură principală a societății. Din acest considerent sistemul general legal, instituțional și de politici se bazează pe conceptul violenței în familie [2].

Prin adoptarea *Legii Nr. 5 din 09. 02. 2006 privind asigurarea șanselor egale între femei și bărbați*, Guvernul Republicii Moldova a realizat un pas major în crearea cadrului legal pentru asigurarea egalității de gen și constituirea unui sistem eficient de abordare a violenței față de femei. Această lege mai prevede și crearea Comisiei Guvernamentale pentru egalitate între femei și bărbați și a Departamentului politici pentru asigurarea egalității de gen și prevenirea violenței în cadrul Ministerului Muncii, Protecției Sociale și Familiei (MMPSF), astfel edificând structurile de bază pentru unirea eforturilor într-o abordare a fenomenului violenței în familie [4].

În martie 2007 a fost adoptată *Legea pentru prevenirea și combaterea violenței în familie Nr. 45 din 18 martie 2008*, intrând în vigoare pe 18 septembrie 2008. Adoptarea acestei legi și a modificărilor ulterioare a legislației în domeniu a avut drept scop crearea unui mecanism de implementare a legii, reprezentând un pas înainte în lupta împotriva violenței în familie și care a contribuit semnificativ la plasarea acestei probleme pe agenda factorilor de decizie politică [3].

În conformitate cu art. 2 al *Legii nr. 45*, **violența în familie** este definită în felul următor: „orice acțiune sau inacțiune intenționată, cu excepția acțiunilor de autoapărare sau de apărare a unor alte persoane, manifestată fie zic sau verbal, prin abuz fizic,

sexual, psihologic, spiritual sau economic ori prin cauzare de prejudiciu material sau moral, comisă de un membru al familiei contra unor alți membri, inclusiv contra copiilor, precum și contra proprietății comune sau personale”[3]. Această lege extinde aplicabilitatea prevederilor pentru violența fizică, sexuală și psihologică, inclusiv cea economică și spirituală, dar mai definește drept violență în familie actele comise de partenerii care nu sunt în relații oficiale de căsătorie.

Potrivit Legii Nr. 167, din 9 iulie 2010 *pentru modificarea și completarea unor acte legislative* [5], au fost elaborate amendamente la un șir de acte normative, care reglementează mecanismul de aplicare a Legii. Acestea fac referință la „*hărțuirea sexuală*” (art. 173 din Codul Penal) și „*violența în familie*” (art. 201 din Codul Penal), acoperind atât violența fizică, cât și cea psihologică, care cuprind leziuni corporale ușoare, dar și cele medii și grave, cit și acțiuni care induc moartea victimei. Noile amendamente mai prevăd și proceduri noi în Codul Civil și Codul de Procedură Penală pentru a oferi posibilitatea aplicării **ordonanțelor de protecție** de către judecători. Cu toate acestea, mai există unele lacune și necesități de perfecționare pentru a asigura punerea în aplicare a măsurilor de protecție urgentă, inclusiv prevederi care să reglementeze cazurile de încălcare a ordonanțelor de protecție emise.

Concomitent cu cadrul legal, în Republica Moldova au fost elaborate documente relevante privind politicile pentru abordarea inegalității de gen și violenței în familie, cel mai important fiind *Programul Național de asigurare a egalității de gen pentru anii 2010 – 2015 și Planul de Acțiuni 2010-2013 pentru implementarea acestuia*. Una din prioritățile politicilor adoptate și implementate în acest domeniu rezidă în prevenirea violenței împotriva femeilor, inclusiv a violenței în familie [8].

Articolul 7 al Legii privind prevenirea și combaterea violenței în familie, prevede o categorie largă de autorități abilitate cu funcții de prevenire și de combatere a violenței în familie [6, p. 9].

Principala instituție care se ocupă de problemele ce țin de violența în familie este *MMPSF prin intermediul Departamentului de politici pentru asigurarea egalității de gen și prevenirea violenței* [2]. Așa ministere ca Ministerul Afacerilor Interne, Ministerul Sănătății și Ministerul Justiției au un rol important la acest capitol.

Colaborarea intersectorială este un alt aspect al sistemului instituțional de răspuns la violenței domestice în Moldova. Pentru a îmbunătăți colaborarea între autoritățile locale și cele centrale în ceea ce privește prevenirea și soluționarea cazurilor de violență în familie, precum și pentru a asigura implementarea cadrului legal existent, au fost elaborate instrucțiuni sectoriale specifice (pentru asistenții sociali, lucrătorii medicali și de poliție) [1, p. 30].

Cauzele, consecințele imediate și în timp ale violenței domestice, amploarea acestui fenomen ne-a determinat să inițiem un studiu cu *scopul*: studierea fenomenului de violență asupra femeii în familie și elaborarea unor recomandări cu privire la intervenție asistențială în asemenea cazuri.

Deși cadrul normativ și instituțional este reactualizat și adaptat standardelor internaționale totuși există discrepanță între acestea și sistemul existent de asistență socială, cum ar fi: lipsa serviciilor comunitare de asistență socială; fragmentarea serviciilor de asistență socială la diverse nivele și a programelor, măsurilor pentru persoanele în situații de dificultate; lipsa de coordonare și colaborare pentru implementarea politicilor sociale integrate și coerente, ceea ce a fost *problema cercetării*.

Subiecții cercetării: Beneficiarii centrului raional maternal „Pro – Femina” din or. Hâncești – 10 femei și 20 de femei din comunitate (Hâncești). Instituția dată desfășoară o serie de servicii complexe ce favorizează și asigură dezvoltarea, reabilitarea, reintegrarea socială a femeilor în situație de criză. Printre serviciile prestate de Centru sunt: cazare, alimentare, acordarea ajutorului umanitar, consiliere psihologică, pedagogică, juridică, informare și

instruire. Investigația a avut loc în perioada octombrie 2015 – ianuarie 2016.

Cercetarea noastră vine să elucideze situația victimelor violenței în familie în Republica Moldova, pornind de la premisa că aceste persoane nu posedă informații despre ordonanțele de protecție, cadrul existent normativ-legal și a rețelei de servicii de asistență și protecție iar modul de viață dificil pe care îl au este agravat de mentalitate și incertitudine.

Efectuând o analiză a rezultatelor chestionarul referitor la riscurile supunerii la violență, putem constata că, femeile de toate categoriile de vârstă pot fi supuse riscului de violență din partea soțului/partenerului. Totodată, o treime dintre femeile în vârstă de 15-34 ani au avut parte de experiențe de violență din partea soțului/partenerului pe parcursul ultimelor 12 luni.

Studiul relevă o anumită dependență dintre starea civilă a femeii și probabilitatea survenirii experienței de violență. Femeile divorțate și cele separate sunt afectate cel mai mult de violența din partea foștilor soți/parteneri – 23 respondente, iar femeile aflate în relații de concubinaj sunt afectate într-o proporție mai mică de violență din partea partenerului – 1 persoană, 6 respondente se află în căsătorie.

24 de respondente au relatat despre **violență fizică**. Un moment îngrijorător este prevalența violenței fizice în ultimele 12 luni, întâietatea căreia îi revine femeilor cu vârsta de 15-34 ani.

Studiul relevă lipsa de informare a femeilor chestionate privind cadrul normativ existent și a rețelei de servicii de asistență și protecție a victimelor violenței domestice, ceea ce le determină să tolereze și chiar să ascundă faptul victimizării lor. Totodată serviciile asistențiale complexe prestate în cadrul centrului maternal „Pro – Femina”, informarea și încurajarea victimelor de a efectua expertiza medico-legală privind gravitatea leziunilor corporale, sesizarea autorităților de drept pentru a depune plângere și obținerea

ordonanței de protecție conduce la schimbarea mentalității și incertitudinii privind problema violenței domestice.

Bibliografie

1. Compilație de acte normative în domeniul prevenirii și combaterii violenței în familie, Chișinău, 2015.
2. http://unfpa.md/images/stories/publicati/raport_violenta_fam.pdf
3. Legea Nr. 45 cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie, din 01. 03. 2007, publicată la 18. 03. 2008, MO Nr. 55-56, în vigoare din 18. 09. 2008.
4. Legea Nr. 5 cu privire la asigurarea șanselor egale între femei și bărbați, din 09. 02. 2006, publicată la 24. 03. 2006, MO Nr. 47-50 art. Nr. 200.
5. Legea Nr. 167, din 9 iulie 2010 pentru modificarea și completarea unor acte legislative, publicată la 03. 09. 2010, MO Nr. 155-158 art. Nr. 551.
6. Gorceag, Lilia, Sîrbu, Simion, Ionița, Diana, Suport de curs pentru formatori privind intervenția eficientă a poliției la cazurile de violență în familie în Moldova, Bons Offices, Chișinău, 2013.
7. Ordinul Ministerului Muncii, Protecției Sociale și a Familiei al Republicii Moldova cu privire la aprobarea Instrucțiunilor privind intervenția secțiilor/direcțiilor asistență socială și protecție a familiei, instituțiilor medicale și organelor afacerilor interne în cazurile de violență în familie, Nr. 22 din 09. 02. 2012.
8. Programul Național de asigurare a egalității de gen pentru anii 2010 – 2015 și Planul de Acțiuni 2010-2013 pentru implementarea acestuia.

CAUZELE INSTABILITĂȚII EMOȚIONALE LA PREADOLESCENȚII CU COMPORTAMENT DEVIANT

DIȚA Maria, lector

Summary

Political, economic and social taking place in society increases psycho-emotional stress levels among the population. They began to be widespread numerous mental health problems such as

anxiety, dissatisfaction with life, insecurity, irritability, aggression, depression, etc. Difficult life situations, crises frustrations, stress and conflicts have high requirements to the person's individual resources [J.A.Kumae] Psychologists studying the peculiarities of particular concern on human emotional stability relative to various environmental influences and ways of use rational individual skills, the mastery of skills of self-regulation behavior and emotional state. Emotional instability is a problem particularly acute for preadolescent age . According to a study by Russian researchers , it demonstrated that almost 90 % of pupils in school is under emotional stress and 75% of them suffer from stress related disease etiology .

Schimbările politice, economice și sociale care au loc în societate sporesc nivelul stresului psiho-emoțional în rândul populației. Au început a fi larg răspândite numeroase probleme de sănătate mentală cum ar fi: anxietatea, nemulțumirea față de viață, nesiguranța, iritabilitatea, agresivitatea, depresia, etc. Situațiile dificile de viață, crizele frustrărilor, stresul și conflictele au cerințe ridicate față de resursele individuale ale persoanei.

Psihologii au o preocupare aparte asupra studierii particularităților stabilității emoționale umane în raport cu diversele influențe de mediu, precum și modalități de utilizare rațională a abilităților individuale, stăpânirea abilităților de autoreglare a comportamentului, dar și a stării emoționale.

Problema instabilității emoționale este una acută, în special pentru vârsta preadolescenței. Conform unui studiu realizat de cercetătorii ruși, s-a demonstrat că aproape 90 % din elevii din liceu se află în situații de stres emoțional, iar 75% dintre ei suferă de boli cu etiologie legată de stres.

În psihologia pedagogică modernă se acordă o atenție deosebită problemelor sănătății emoționale [9, p. 53], bunăstării emoționale a preșcolarilor și școlărilor mici [2, p. 12], dar și a

stresului emoțional al adolescenților și preadolescenților moderni [5, 41].

Este bine cunoscut faptul că formarea personalității, evoluția potențialului creativ și autorealizarea omului depinde de o serie de *factori*, printre care se regăsește și starea emoțională a acestuia.

Problematica asigurării bunăstării emoționale este destul de actuală în lucrul cu copiii de orice vârstă, în special de vârstă școlară, dar și în preadolescență, când sfera emoțională a copiilor este cea mai sensibilă și vulnerabilă, fapt ce se datorează, în mare parte, schimbărilor legate de vârstă, dar și a necesității copilului de a se adapta la schimbările sociale ale vieții.

Rolul emoțiilor este unul primordial în evoluția dezvoltării personalității. Ele reprezintă „lumea interioară” a subiectului și reprezintă „o clasă specială de procese și condiții, legate de nevoile și motivele mentale, care reflectă în mod direct, sub formă de experiențe senzitive, acțiunile legate de trăirile și situațiile vitale”. Emoțiile, de regulă, sunt o manifestare a subiectivității umane. Omul se confruntă cu ceea ce se întâmplă cu el și se manifestă în modul respectiv, iar experiența relației sale cu mediul își lasă amprenta asupra sferei emoționale a personalității acestuia [4, p.77].

A fost dovedit faptul că, *condițiile* care determină activitatea subiectului devin psihologic eficiente numai în cazul în care acestea sunt capabile să pătrundă în sfera relațiilor sale emoționale, iar rolul emoțiilor în activitatea umană este determinat de funcțiile pe care le îndeplinește omul în interacțiune cu mediul.

Cercetările făcute de L. I. Bojovici și de T. V. Dragunov ș.a., asupra așa-numitor „copii dificili” au adus dovezi convingătoare, care susțin că în spatele unui comportament negativ al copilului stau ascunse *experiențele afective ale acestuia*, care sunt asociate cu *problemele emoționale din relațiile cu ceilalți*.

La diferite vârste, în diferite circumstanțe, lumea emoțională umană variază foarte mult, iar paleta sentimentelor sale îmbracă diferite culori: de la cele mai luminoase până la cele mai sumbre, uneori, cu totul pe neașteptate, nu doar pentru mediul înconjurător, dar și pentru sine însuși. Tot în acest context, K. K. Platonov a spus: *„Emoțiile umane sunt reacții foarte variate și subtile ale persoanei, asupra mediului fizic și social în care evoluează și devin mai complexe atât în dependență de calitatea procesului relațional dintre individ și mediu, cât și cu sine însuși”* [1, p. 36].

La vârsta preadolescenței, sfera emoțională are de suferit din cauza „*crizei de identitate*” și „*lipsei de autonomie*”. Aceasta poate fi asemuită cu un acumulator: „dacă este încărcat – copilul aleargă, se interesează, își demonstrează independența, iar de îndată ce se descarcă – acesta caută să se încarce de la părinți, de la familie sau de la semenii”. Important pentru părinți este să nu scape de sub control aceste momente: să fie sensibili, sinceri și deschiși spre comunicare cu copiii lor. Într-un astfel de cadru, preadolescentul singur va veni, se va adresa după ajutor, își va reda trăirile și emoțiile și secretele, va cere ajutor. Dar acest lucru se întâmplă nu atunci când părintele dorește să afle mai mult și se interesează, dar atunci când copilul va decide și va simți nevoia de comunicare, când va cere ajutor – „când acumulatorul se va descărca” [8, p. 84].

La această vârstă, *maturizarea organismului* se manifestă, de obicei, cu o evidentă maturizare intelectuală și afectivă a copilului. Viața afectivă se complică și se diversifică, preadolescentul admiră, iubește, simte, visează, aspiră, știe să dorească, are idealuri afective, îi înțelege pe cei din jur cu intențiile, reacțiile acestora. Intensitatea, amploarea și valoarea emoțiilor sînt dependente de însemnătatea pe care o au pentru adolescent diverse fenomene, obiecte și persoane [6, p. 23].

Factorii etiologici ai reacțiilor comportamentale deviante pot fi clasificate, după prof. dr. P. Brânzei, în:

- factori predominanți biogeni;
- factori predominanți psiho-sociogeni.

În cadrul *factorilor biogeni*, devianța comportamentală apare ca un epifenomen al dereglărilor organice, dar, mai frecvent, acești factori se interferează cu condițiile biogene creînd fondul pe care acționează situațiile particulare din viața adolescentului. O serie de factori patologici psihici pot sta la originea biogenă a unor devieri comportamentale de tip delictual (Encefalopatii secundare post-infecțioase sau post-traumatice; oligofrenii; sechele după meningite; epilepsii; hebefrenii; psihopatii; nevroză etc.)

Factori *psiho-sociogeni*. Fără a subestima importanța factorilor organici, somatogeni, vom sublinia, în primul rând, rolul determinant al factorilor psiho-sociogeni din mediul familial și extra-familial:

1. *Disociația familială*. Disociația și neînțelegerea familială este frecvent întâlnită în familiile adolescenților cu tulburări de conduită și comportament. Cei doi părinți, deși despărțiți, revendică în mod egal copilul, fiecare din ei căutînd să-l atragă de partea lui și să-l instige împotriva celuilalt, în scopul de a-l compromite. Rămas în grija unuia dintre părinți, copilul devine victima unei *atitudini extremiste* sau va beneficia de întreaga afecțiune și îngrijire din partea acestuia (avînd drept consecință formarea lui ca individ egoist, retrograd, nepăsător și inadapdat la formele vieții sociale), sau va fi frustrat de cea mai elementară formă de afecțiune, de înțelegere, de condiții corespunzătoare de viață și activitate (ceea ce va determina introvertirea, izolarea, lipsa de încredere în sine, revolta, răutate, cruzime). Modelul parental valorizant sau devalorizant, transmiterea de către părinți a unor valori de identificare, ca și imaginea părinților vor ajuta la structurarea personalității preadolescentului.

2. *Absența mediului familial.* Lipsa oricăror modele parentale și a identității copilului cu părinții săi pot duce la depersonalizarea și de realizarea, ca punct de plecare al scăderii proceselor de gândire, a indiferenței, opoziției sau ostilității. Din rândul acestora se detașează, în primul rând, adolescentul depresiv, aflat în continuă căutare de afectivitate, de înțelegere din partea celor din jur.

3. *Situația economico-socială a familiei* poate condiționa apariția unor conflicte și tensiuni între părinți, pe de o parte, și între părinți și copii, pe de altă parte, datorită fie unui spațiu locativ limitat, a unei administrări defectuoase a bugetului familial sau a unor condiții igienice de trai necorespunzătoare. Statistic, se constată apartenența tinerilor delincvenți atât familiilor sărace, cât și celor deosebit de prospere, în care se întrețin condiții care duc la supradimensionarea trebuințelor, pretențiilor și necesităților.

4. *Carențele de ordin educativ* joacă un rol deosebit în determinarea unor forme comportamentale deviante. Ele depind, în mod direct, de personalitatea părinților și educatorilor.

A. Berge consemnează un număr destul de mare de defecte ale părinților, unele dintre ele capitale: hiperprotecție, narcisism, nervozitate, incapacitatea de a iubi, perfecționism, iar altele de importanță mai mică sau secundare: lipsa de amabilitate, lipsa de respect și lipsă de conduită morală. Desigur, greșelile educative ale părinților pot fi considerate diferențiat, în funcție de rolurile diferite care revin, în mod natural, acestora: *mamei – afecțiunea; tatălui – autoritatea.* Mama este aceea care poate, sau nu, priva copilul de afecțiunea echilibrată atât de necesară dezvoltării sale psihice.

O atmosferă familială prea tristă, apăsătoare sau prea agitată, caracterizată de certuri, injurii și brutalități se repercutează în sens negativ asupra psihicului preadolescentului, provocându-i traumatisme afective, care își vor pune amprenta asupra modului de a gândi, simți și de a se comporta a viitorului adolescent.

5. *Influențele nefaste ale unor grupuri de tineri.* Cei mai mulți dintre minorii delincvenți nu sunt supravegheați de către părinți în ceea ce privește relațiile lor cu ceilalți copii și în legătură cu felul în care își petrece timpul liber sau sunt supravegheați în mod superficial. Nu întotdeauna puberul știe să se apere împotriva influențelor străzii, colegilor sau adulților care încalcă normele comportamentale. Astfel, fiind insuficient prevenit asupra laturii periculoase ale acestora, el poate lesne să cadă pradă ispitelor străzii sau în mijlocul unor grupuri de tineri ai străzii.

Grupul oferă adolescentului un ideal de sine, o imagine liniștitoare a propriului „eu”, un antidot pentru neliniștile sale anterioare. În măsura în care grupul și-l aproprie și îl adoptă, adolescentul încearcă să-și dovedească și lui și celorlalți că nu s-a înșelat, că nu au fost înșelați. El caută să dovedească lumii („lumea” sunt părinții, „profesorii”, adulții în general), că reprezintă ceva. În acest scop, mai ales băieții, caută obstacole, încercări prin care să probeze calitățile, să verifice limitele și posibilitățile lor.

Efectele principale ale vieții de grup sunt dependențele pe care le dezvoltă acesta între membrii grupului respectiv [3, p. 45].

Bibliografie

1. Божович, Л. И., Проблема формирования личности//Под ред.Д.И.Фельдштейна), Изд-во «Институт практической психологии», М., 1995.
2. Бадулина, О. И., Педагогические основы эмоционального благополучия дошкольников. Дисс. кандидата пед. наук. М., 1998.
3. Brânzei, P. și colaboratorii, *Adolescență și adaptare*, Iași, 1974.
4. Dragomirescu, V., *Psihologia comportamentului deviant*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1976.
5. Идобаева, О. А., *Подросток в современном мире. Заметки психолога*, Москва, 2007.

6. Жариков, Е. С., Психологические средства стрессоустойчивости, Московский кадровый центр, М., 1990.
7. Лутошкин, А. Н., Эмоциональная жизнь детского коллектива, Знание, М., 1989.
8. Păunescu, C., Agresivitatea și condiția umană, Ed. Tehnică București, 1994.
9. Тарабкин, Л. В., Практикум по курсу «Психология человека», Педагогическое общество России, М., 1998.

FACULTATEA ȘTIINȚE EXACTE ȘI TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE

ACTIVITĂȚI VALORIFICATE ÎN MANUALUL DIGITAL DE EDUCAȚIE MUZICALĂ PENTRU CLASA a II-a

**BALMUȘ Nicolae, dr., conf. univ.,
BORȘ Alexandru, UST,
BURLACU Natalia, dr., lector superior,
CHIRILOV Vasile, lector superior**

Summary

Present review article lists the educational activities capitalized to implement into digital manual for musical education in the second grade.

There are, in opinion of authors, these include: exercises for music listening; immersion in concert atmosphere; conductor's activity tracking in various types of musical instrumental collectives;

solfeggio exercises; exercises of writing some sequences of musical works or musical dictations here.

În 2015 În Republica Moldova a fost propusă, în calitate de proiect, concepția manualului digital care declară mai multe obiective în compartimentul **scopul elaborării și implementării manualelor digitale (MD)**. În proiect figurează idea că procesul elaborării și implementării MD tinde spre „[...] modernizarea instrumentarului informatic al elevilor și al cadrelor didactice [...]” [3, p. 5], iar trecerea către un mediu informațional digital se preconizează a fi „[...]favorabilă și prietenoasă [...]” și „[...] care ar asigura realizarea unei instruirii de calitate [...]” [ibidem].

Pe site-ul oficial CTICE (Centrul Tehnologii Informaționale și Comunaționale în Educație a Republicii Moldova) găsim în liberă circulație toate seturile de manuale școlare, la o bună parte a treptelor și disciplinelor de învățământ preuniversitar în format *.pdf [2].

Nu suntem siguri, dacă anume aceste manuale scanate în *.pdf sunt acele MD despre care atâta se vorbește, dar în documentele oficiale [3] mai e reflectat și un alt obiectiv care anunță că „Un alt scop al dezvoltării și implementării MD constă în asigurarea accesului tuturor actorilor sistemului educațional la un volum *cât mai extins de conținuturi educaționale digitale moderne, interactive, prezentate în diverse formate, adaptabile la necesitățile fiecărui elev, realizate profesionist, în conformitate cu standardele didactice, psihologice, informatice, de design* [...]” [3, p. 5].

Informaticienii și elaboratorii de produse program înțeleg că un astfel de MD, care ar corespunde concepției declarate, nu este chiar ușor de realizat și că nu scanarea în format *.pdf transformă un manual tradițional în unul digital.

Astfel, noi, prezentul grup de autori, ne-am propus o provocare pe care ținem să o înfruntăm. Luând la baza MD de educație muzicală manualul tipărit, am completat activitățile de

învățare existente în didactica tradițională cu activități multimedia interactive, așa cum preconizează, de fapt, proiectul conceptului MD emis la Chișinău [3] (vezi Figura 1).

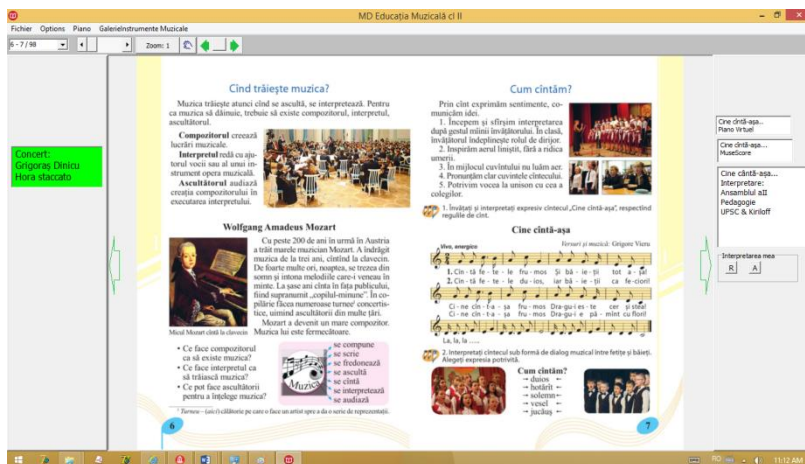


Figura 1. Paginile 6-7 din MD de educație muzicală pentru clasa a II-a

Versiunea MD, proiectată și elaborată de noi în mediul de programe Borland Delphi, într-adevăr furnizează atât elevilor, cât și profesorilor o varietate mai largă de conținuturi educaționale.

În general, activitățile oferite de un MD de performanță, indiferent despre ce obiect de studiu este vorba ar fi: animațiile; simulările; jocurile educaționale; galeriile de clipuri multimedia cu coloane video și audio ale operelor muzicale de studiat; activitățile de evaluare complexe, etc. Dacă vorbim, în particular, despre activitățile de implementat într-un MD de educație muzicală, ar fi cazul să valorificăm un așa set de acțiuni didactice, precum:

1. Exercițiile de audiere muzicală. Activitățile date includ audierea interpretării diferitor ansambluri muzicale, acestea la rândul său, fiind doar de trei tipuri:

1.1. *ansamblu vocal*, unde interpretarea pieselor muzicale este doar axată pe formula melodică de virtuozitate în partiturile dedicate vocilor;

1.2. *ansamblu instrumental*, unde interpretarea pieselor muzicale este executată cu ajutorul instrumentelor muzicale;

1.3. *ansamblu vocal-instrumental*, acesta reprezentând un model combinat al primelor două grupuri muzicale.

Astfel un MD de educație muzicală, conform concepției autorilor, este abil să ofere direct din suportul digital, cartea de muzică, în sala de clasa sau acasă, fiecărui elev, ce consultă MD, numeroase audiții de ansambluri muzicale de componentă diversă și conținut artistic: *formații sau trupe muzicale; cor; ansambluri de muzică de cameră; orchestre; ansambluri vocale; ansambluri de instrumente de suflat și / sau de instrumente cu coarde, etc.*

De fapt, organizarea unor activități didactice de acest gen, într-o viață reală ar cere, la modul ideal, minimum câte o vizită în sala de concert, pentru audiția pieselor în interpretarea colectivelor muzicale și, respectiv, câte un bilet la concert pentru fiecare tip de ansamblu.

Exista alternative, ar spune unii, se pot efectua audiții muzicale și vizionări a interpretării pieselor muzicale la televizor, radio, YouTube, etc.

Dar și aici e necesar un minim de criterii de selecție pentru:

- ✓ piesa care trebuie să corespundă cerințelor specificate de curriculum pentru disciplina și vârsta dată;
- ✓ clipul muzical, care e bine să fie ales în conformitate cu particularitățile clasice ale manierei interpretative a operei muzicale în cauză;
- ✓ dispozitivele (televizor, radio, calculator, boxe, placă sunet, placă video, etc.), calitatea cărora trebuie să poată reproduce adecvat frumusețea și irepetabila profunzime a piesei muzicale de audiat.

Adițional, unul din aspectele esențiale a oricărui tip de ansamblu este faptul că fiecare membru al grupului trebuie să dea


dovadă de responsabilitate și competență profesională, fapt care este deosebit de evident la soliști și dirijori (vezi Figura 2).

Cind trăiește muzica?

Muzica trăiește atunci când se ascultă, se interpretează. Pentru ca muzica să dăinuie, trebuie să existe compozitorul, interpretul, ascultătorul.

Compozitorul creează lucrări muzicale.
Interpretul redă cu ajutorul voci sau al unui instrument opera muzicală.
Ascultătorul audiază creația compozitorului în creșterea interpretului.

Wolfgang



Micul Mozart cântă la clavecin


Muzica lui este fermecitoare.

• Ce face compozitorul ca să existe muzica?

se compune
se scrie


Cum cântăm?

Prin cînt exprimăm sentimente, comunicăm idei.
 1. Începem și sfîrșim interpretarea



„Cine cîntă-așa”, respectînd

... și muzică: Grigore Vieru



ă - ie - țil tot a - șal
 ă - ie - țil ca fe - cioril
 u - i - es - te cer și steal
 u - i e pă - mint cu floril

La, la, la

2. Interpretăm cîntecul sub formă de dialog muzical între fete și băieți.
 Alina și Alexandra - netruță

Figura 2. Scufundarea în atmosfera de concert oferită de MD de educație muzicală (secvență video Hora staccato de Grigoraș Dinicu)

De aici, putem deduce încă câteva activități educaționale inestimabile care pot fi oferite doar de MD, pentru educație muzicală de concepție proprie. Acestea sunt:

1. scufundarea în atmosfera de concert, pentru audiția unor opere muzicale în interpretarea unor colective muzicale, mai mult sau mai puțin renumite - orchestre de muzică clasică; populară; cor, etc. [1, p. 5-8, etc.] (vezi Figurile 2-3);

2. urmărirea activității dirijorului în diverse tipuri de colective muzical-instrumentale – orchestre de muzica clasică; tarafuri; cor, etc. [ibidem, p. 6] (vezi Figurile 2-3);

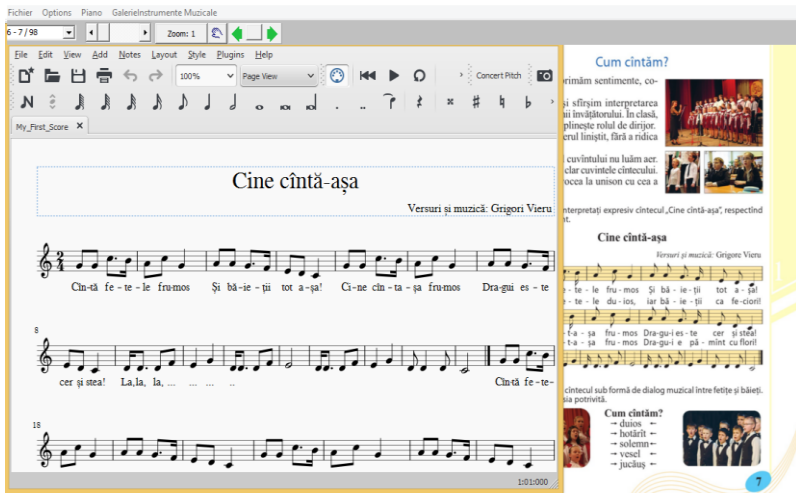


Figura 3. Exercițiul 1 din MD de educație muzicală, cl. a II-a. Învățarea interpretării expresive a cântecului „Cine cântă-așa”, cu ajutorul softului MuseScore 2. 02

3. exercițiile de solfegiu, executat fără cuvinte, menite să dezvolte auzul și deprinderea de a citi notele muzicale [ibidem, p. 5, 7, etc.];

4. exercițiile de scriere a unor secvențe de compoziții muzicale sau dictările muzicale [ibidem, p. 5, 7, etc.].

Concluzii. MD curent, cu toate activitățile sale, a fost prezentat studenților și profesorilor implicați în cadrul formării profesionale la specialitățile *Pedagogia Învățământului Primar* și *Educația Preșcolară* de la ciclul licență a UPSC „Ion Creangă”, unde se studiază, în diferite conjuncturi didactice, astfel de discipline precum: educația muzicală, didactica muzicii, metodică predării educației muzicale, etc.

MD elaborat și prezentat contingentului corespunzător a trezit un interes deosebit atât la cadrele didactice universitare, cât și la studenți, viitorii profesori școlari și educatori ai grădinițelor de copii.

Un astfel de format a MD, versus MD în versiune *.pdf, este abil, atât cu adevărat să transforme copiii de vârstă preșcolară, elevii din școala primară în membri activi ai procesului de învățare, cât și să faciliteze predarea conținuturilor didactice la disciplina Educația Muzicală în învățământul primar și instituțiile de educație preșcolară din țară.

Bibliografie

1. Morari, M., Borș, Al., Coroi, E., Educație muzicală. Manual pentru clasa a II-a. Editura Știința, Chișinău, 2015.
2. Manualele școlare în formatul PDF, în: http://ctice.md/ctice2013/?page_id=1690. Vizitat: 01/04-2016.
3. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Proiect. Concepția manualului digital, Chișinău 2015, în: <http://www.edu.gov.md/ro/content/conceptia-manualului-digital> Vizitat: 1/04-2016.

CALCULAREA CANTITĂȚII CABLULUI – O APLICAȚIE INTERACTIVĂ PENTRU CURSUL „REȚELE DE CALCULATOARE”

CHIRCHINA Olga, dr., lector

Summary

Currently computer networks are present in almost all informational environments. Simultaneously with extension of computer domains application is growing a number of users, which want to exchange data or to process common information. The cables constitute the physical support for transmission. The process of designing a network includes, among other activities, determination of locations for placement of network equipment, the identification and measurements of cables routes and network outlets locations, elaboration of network detailed plan. This article

describes an interactive application for the laboratory work on discipline „Computer Networks”, which was developed for the purpose of convenience and simplification of this process.

Formarea culturii informaționale are loc în instituțiile superioare prin explorarea unor diverse domenii ale științei. Aceste domenii includ telecomunicațiile, rețelele locale și globale, multimedia etc. Deoarece rețelele de calculatoare la momentul actual sunt prezente în aproape toate mediile informaționale, abilitatea de a lucra cu rețelele, de a organiza rețeaua într-un mod topologic optim, precum și capacitatea de a lucra cu echipamente de rețea este o cunoaștere importantă pentru profesorul de informatică [1].

Prima etapa în proiectarea unei rețele se referă la *dezvoltarea unei topologii de nivel fizic*, după care *se alege un standard de cablare*. Cablarea structurată, aleasă ca model, este unul din standarde, care determină modalitatea de instalare a cablurilor în componența rețelelor din centre de calcul, birouri sau clădiri. Scopul principal al cablării structurate este acela de a crea într-o manieră cât mai simplă și economică a conexiunilor de comunicație între echipamentele fiecărui utilizator în parte: telefoane, fax-uri, calculatoare, imprimante de rețea, etc. și, pe de altă parte – cu servere, switch-uri, routere. Trebuie stabilit ce tip de cablu se va folosi și cum va fi acesta pozat. Cea mai probabilă variantă va fi: cablu UTP și o topologie fizică star. În continuare alegem una din variantele Ethernet: 10Base T sau 100Base TX (cunoscută și ca Fast Ethernet) [2].

Principalele standarde de cablare structurată (*ISO 11801 – Cablarea generică a imobilului clientului; EN 50173 – Sisteme generice de cablare; ANSI/TIA/EIA-568-B – Standardul privind cablarea pentru telecomunicații în clădirile comerciale*) presupun o organizare pe 3 nivele ierarhice și anume:

1. cablarea orizontală (sau de etaj);
2. cablarea de clădire;

3. cablarea de campus.

Lungimile diverselor secțiuni ale rețelei sunt standardizate și nu trebuie depășite. În caz contrar, apar atenuări mari ale semnalului și probleme de reflexii și diafonie, care duc la micșorarea vitezelor de transmisie și la creșterea numărului de erori.

De regulă, lungimea diverselor segmente de rețea depinde de tipul de cablu ce va fi folosit.

A. *Standardul american ANSI / TIA / EIA 568* prevede următoarele lungimi de circuite [3]:

- pentru cablarea orizontală, maxim 90 de m, lungimea totală nu trebuie să depășească 100 de m;
- lungimea totală a cablurilor dintre switch-uri pe etaj și un dispozitiv principal al campusului nu va depăși:
 - ✓ 800 de m pentru cabluri cu perechi torsadate;
 - ✓ 2000 de m pentru fibră optică multi-mod;
 - ✓ 3000 de m pentru fibră optică mono-mod.

B. *Standardul ISO 11801* prevede următoarele lungimi de circuite:

- pentru cablarea orizontală, maxim 90 de m, lungimea totală nu trebuie să depășească 100 de m;
- lungimea totală a canalului de legătură nu trebuie să depășească 2000 de m.

Tabelul de mai jos demonstrează unele detalii pentru diferite implementări Ethernet:

Mediu	Lungimea maximală a cablului	Mediu	Lungimea maximală a cablului
10BASE2	185 m	100BASE-FX	400 m
10BASE5	500 m	1000BASE-T	100 m
10BASE-T	100 m	1000BASE-SX	275 m 62.5μ; 550 m 50μ

Elementul principal în realizarea unei rețele este documentația acesteia, în care, în mod obligatoriu, trebuie să fie incluse: schema de etichetare a fiecărui cablu și lungimea lui; planul fizic și logic al echipamentelor. Trebuie să facem o distincție clară între structura logică (sau topologia) unei rețele și conectarea fizică a cablurilor ce intră în componența ei (și care face obiectul cablării structurate) [4]. **Topologii logice** – se referă la modul în care se realizează comunicarea în rețea, la modul în care datele circulă între stații, iar **topologiile fizice** tratează aspectul spațial și organizarea fizică a stațiilor din rețea și a cablurilor [5].

Pentru elaborarea schemelor logice ale rețelelor pot fi utilizate simulatoare de tip Cisco Packet Tracer, dar aceste programe nu prevăd elaborarea unei scheme fizice ale rețelelor situate pe un plan concret al unui campus. Luând în considerație elementele de proiectare a rețelei și anume: topologia logică și fizică a rețelei, identificarea locațiilor pentru amplasarea echipamentelor de rețea, identificarea și măsurarea traseelor de cablu, am elaborat un program interactiv, în mediul de programare Delphi, care calculează cantitatea cablului pentru cablarea unor rețele de calculatoare situate pe planuri concrete. Acest program a fost propus studenților care studiază cursul „Rețele de calculatoare”, în cadrul unei lucrări de laborator.

O scurtă descriere a lucrării de laborator conține, în primul rând, enunțul sarcinii:

Se propune proiectarea unei rețele locale de calculatoare în sediul unei instituții de învățământ, amplasată într-o clădire cu 2 etaje. Înălțimea pereților este de 3m., grosimea pereților interni și a podelei între etaje e de 0.5 m. La fiecare etaj se află câte un complex de calcul, alcătuit din trei birouri alăturate, de dimensiunile 4x4 metri, de-a lungul unui coridor de 1.5m lățimea. Ușile de birou cu lățimea de 1m sunt amplasate exact la mijlocul peretelui de birou. Toate birourile au acces egal la Internet. În fiecare birou sunt 8 stații locale amplasate simetric de-a lungul a doi pereți,

perpendiculari pe coridor. În centrul peretelui, opus ușii de intrare, sunt simetric amplasate două imprimante. Trei rețele de birou de la fiecare etaj formează rețeaua de un complex de calcul. Cele două rețele de departament de la etajele 1 și 2 formează rețeaua de instituție. Routerul poate fi instalat la unul dintre cele două etaje și are o conexiune externă spre Internet.

Să se calculeze: a) cantitatea necesară de cablu pentru un fiecare birou; b) pentru fiecare etaj; c) pentru întreaga clădire. După necesitate pot fi adăugate și alte cerințe.

În continuare studenții primesc unele recomandări:

1) se propune să se deseneze pe hârtie și/sau într-un redactor grafic planul campusului la o scală potrivită; această imagine va fi folosită pentru amplasarea dispozitivelor și cablurilor rețelei;

2) să cerceteze planul fiecărui birou, unde va fi amplasată în continuare rețeaua și să fixeze pe imagine locurile unde vor fi plasate computere și imprimante;

3) să aleagă locul amplasării comutatoarelor.

Cablul trebuie să meargă de-a lungul pereților. Deoarece lungimea cablului torsadat mai mare de 100 de metri poate provoca stingerea semnalului, se cere ca distanța de la comutator la fiecare computer să nu depășească 90 de metri. Lungimea cablurilor de la priza de la perete la adaptorul de rețea a unui calculator nu trebuie să fie mai mare de 10 metri.

Ca urmare, cu ajutorul aplicației elaborate va fi obținută o listă de lungimi de cablu pentru fiecare segment de traseu și lungimea totală a cablului care trebuie să fie achiziționat.

Această aplicație reprezintă o formă pe care sunt situate: o imagine cu planul campusului sau a unor birouri. Pentru înregistrarea datelor se utilizează două componente *StringGrid*: o componentă invizibilă pentru calcule auxiliare și o componentă pentru reprezentarea caracteristicii traseelor (eticheta, culoarea pe plan,

lungimea). Cablurile pe plan se diferențiază prin alegerea diferitor culori din componenta *ColorGrid*.

Toate componentele aplicației sunt aranjate pe două containere *GroupBox*: datele introductive și datele de ieșire – separat.

Rezultatul final – lungimea cablului se afișează într-o componentă *Label*.

Concluzie:

Aplicația creată este un simulator de topologie fizică care permite calcularea cantității de cablu în condițiile planului concret reprezentat pe hîrtie sau într-un redactor grafic, la o scară potrivită și permite realizarea lucrării de laborator la tema „Elaborarea schemelor fizice ale rețelei de calculatoare”, cît mai eficient.

Această aplicație interdisciplinară contribuie la îmbunătățirea cunoștințelor studenților și poate fi utilizată atît la cursul „Rețele de calculatoare”, cît și la cursul „Bazele Programării”, ca un model de aplicație programată.

Bibliografie

1. Chirchina, Olga, Chilan, Zinaida, Rețele de calculatoare (Suport didactic), „Garomond-Studio” SRL, Chișinău, 2014.
2. Notiuni despre proiectarea unei rețele de calculatoare [online][citată 2016-03-20] Disponibil pe Internet: <http://www.rasfoiesc.com/educatie/informatica/retele-calculatoare/Notiuni-despre-proiectarea-une58.php>
3. TEHNOLOGIA REȚELOR DE COMUNICATII [online][citată 2016-03-20] Disponibil pe Internet: <http://www.scribub.com/stiinta/informatica/retele/TEHNOLOGIA-RETELELOR-DE-COMUNI45325.php>
4. Tehnologia rețelelor de telecomunicații [online][citată 2016-03-25] Disponibil pe Internet: http://cndiptfsetic.tvet.ro/materiale/Materiale_de_predare/RC/06_Tehnologia%20rețelor%20de%20telecomunicatii.doc
5. Topologie de rețea [online][citată 2016-03-28] Disponibil pe Internet: https://ro.wikipedia.org/wiki/Topologie_de_re%C8%9Bea

INSTRUMENTE WEB 2.0 ÎN EDUCAȚIE

CHIRIAC Tatiana, dr., lector superior

Summary

The purpose of this article was to discuss the main features of using Web 2.0 tools in education. The major benefits associated with the use of Web 2.0 technologies in teaching regard knowledge creation, interaction, communication and collaboration.

Actualmente tehnologiile informaționale și rețeaua Internet au devenit instrumente de lucru indispensabile pentru mediul educațional, fiind recunoscut rolul formativ și social al acestora în procesul educațional. Tehnologiile informaționale moderne oferă o gamă largă de aplicații, resurse educaționale deschise, medii virtuale de învățare, precum și diferite instrumente oferite de Web 2.0, acestea reprezentând un potențial enorm în prestarea educației și construirea cunoașterii. Există foarte multe instrumente și resurse Web 2.0 care pot fi utilizate în sistemul educațional, cu scopul de a realiza managementul conținutului învățării în diverse contexte și de a oferi metode inovatoare în procesul de predare-învățare.

Instrumentele Web 2.0 (blog, wiki, rețele sociale, partajare media, programe multimedia) au devenit omniprezente în viața de zi cu zi a elevilor și studenților, așa-numiții „nativi digitali”, însă foarte puțini profesori au experiență cu instrumentele date [1]. Cu toate acestea, de pe zi ce trece, încercând să optimizeze strategiile educaționale, cadrele didactice explorează metode inovatoare cu ajutorul tehnologiilor informaționale și a instrumentelor web pentru a crea și consolida practicile centrate pe învățare.

Termenul generic Web 2.0 indică aspectele interactive și colaborative ale World Wide Web-ului (WWW) și se referă, nu doar la a doua generație a Web-ului, ci și la o serie de optimizări tehnologice. Instrumentele și serviciile Web 2.0 permit interacțiunea

și comunicarea organizată de utilizatori, prin crearea, schimbul și procesarea ulterioară a conținuturilor realizate de către utilizatori.

Trăsăturile distinctive ale serviciilor Web 2.0 sunt specificate prin:

- tehnologiile interactive – blog-uri, wiki-uri, podcast-uri, sisteme de bookmark colaborativ etc.;
- arhitectura Web-ului în formă de platformă – aplicațiile online relaționează diferit între ele, oferind utilizatorilor o varietate de servicii;
- design-ul deosebit al aplicațiilor Web 2.0 – culori vii, caractere vizibile etc.;
- implicarea activă a utilizatorilor – amploarea comunităților de oameni care participă în cadrul rețelelor sociale arată necesitatea acută de socializare a indivizilor. Utilizatorii reprezintă componenta activă: își exprimă opiniile referitor la un subiect, contribuie la realizarea unui conținut, își creează prieteni etc.

Ideea centrală a tehnologiilor Web 2.0 sunt instrumentele bazate pe participarea activă a membrilor/utilizatorilor în organizarea, schimbul public, evaluarea reciprocă și etichetarea conținutului informațional (mesaje, texte, fotografii, clipuri video etc.). Astfel, un șir de factori tehnici și sociali fac instrumentele Web 2.0 să devină foarte populare în sala de studiu, printre care enumerăm [2]:

- acces rapid la informații;
- partajare de informații;
- simplitate în utilizare;
- costuri relativ mici;
- posibilități de a alege tehnologii Web 2.0;
- diverse tehnologii Web 2.0 care pot fi integrate în activitățile didactice;
- conexiune permanentă la rețeaua Internet;
- promovarea învățării centrate pe instruit;
- sporirea colaborării și comunicării sociale.

Cele mai uzuale instrumente Web 2.0 sunt:

- blogurile și microblogurile – pagini web ce permit utilizatorilor să posteze informații și actualizări pe diferite tematici;
- wiki-urile – site-uri de tipul Wikipedia în care utilizatorii din întreaga lume pot adăuga și actualiza conținut online;
- rețelele sociale – site-uri în care utilizatorii pot să construiască și să personalizeze propriul profil pentru a comunica cu alți utilizatori;
- aplicațiile web (Web applications) – o gamă largă de aplicații care permit utilizatorilor să ruleze programe direct într-un browser Web (portaluri de schimb de imagini, muzică, filme și software din Internet);
- servicii pentru crearea conținutului textual, audio și video.
- servicii pentru partajarea prezentărilor, conținutului grafic, audio/video.

Accentuând particularitatea participativă, tehnologiile Web 2.0 oferă numeroase oportunități pentru interacțiunea socială în grup și colaborarea între instruiți și profesori. Acestea încurajează și permit cadrelor didactice și instruiților să facă schimb de idei și să coopereze în moduri reformatoare. De asemenea, aceste tehnologii stimulează să regândim modul în care elevii și studenții învață, contribuind la transformarea practicilor educaționale, astfel încât să putem sprijini învățarea activă și semnificativă centrată pe instruit. Cu certitudine tehnologiile Web 2.0 care pot avea cel mai bun impact asupra educației evoluează rapid din an în an.

În prezent, există mai multe tipuri de instrumentele Web 2.0, care pot sprijini activitățile didactice, generic plasate sub termenul Educația 2.0 [3]. În învățământul superior acestea sunt blog-urile, paginile wiki, servicii pentru partajarea diferitor formate de fișiere, marcarea socială, site-uri de rețele sociale, platforme de management al conținutului și alte servicii. Tabelul 1 redă diferite exemple de tehnologii care pot sprijini activitățile de învățare și predare.

Tabelul 1. Instrumente Web 2.0 utile pentru activități didactice

<i>Tehnologie</i>	<i>Exemple</i>
Blogging	Wordpress, Edublog, Blogger, Twitter
Aplicații Cloud pentru procesare, acces permanent și arhivare de informații	Google Drive, Zoho Office Suite, Edmodo, Dropbox, Evernote, SugarSync
Wiki-uri și unelte de editare colaborativă	Wikipedia, GoogleDocs, Dropbox, Bubbl.us
Sisteme și resurse on-line de învățământ	Pearson, Myeducationkey, Kubbu, EmergingEdTech, Learningapps, ck12.org, e-Learning for kids, Mitopencourseware, Classroom 2.0
MOOC (Massive Open Online Courses)	Coursera, Udacity, Udemy, Stanford Free Courses, iTunesU, UC Berkeley, Harvard, Yale, Carnegie Melon
Colaborare online cu ajutorul tablei virtuale (collaborative online whiteboard)	Twiddla, Vyew.com, Megascopes' Whiteboard, Groupboard, Scribblar, Skrbl
Rețele sociale	Zohochat, Skype, Meebo, Web2messenger, Gtalkr
Marcare socială	Del.icio.us, Citeulike, Zotero
Stocare și partajare de conținut multimedia	SlideShare, Facebook, YouTube, Flickr, Pinterest
Tehnologia iPad-urilor pentru crearea și partajarea informațiilor	ZigZag Board, SyncSpace, Jot!Free, Twitter, iBooks, EduCreations

Educația prin tehnologii Web 2.0 folosește și transformă Internetul într-un instrument, datorită cărui utilizatorii au acces permanent și de pretutindeni la informație. O altă caracteristică importantă este metafora „de a învăța pe tot parcursul vieții”, care de fapt, este una din cheile cunoașterii în secolul XXI [4]. În linii generale, Educația 2.0 se referă la diverse metode de utilizare a tehnologiilor Web, având ca scop învățarea și formarea individului, dezvoltarea creativității, partajarea informațiilor și colaborarea între utilizatori. Activitatea de predare-învățare cu ajutorul web-ului nu mai este efectul demersurilor și muncii profesorului, ci rodul interacțiunii instruiților cu calculatorul și al colaborării cu profesorul.

Totodată, Web 2.0 nu este doar un container enorm de informații și cunoștințe, ci treptat, s-a transformat într-un spațiu în care se generează cunoașterea. În ultimii ani au fost lansate mai multe sisteme, resurse educaționale deschise, platforme online care influențează și transformă viața indivizilor din întreaga lume.

În concluzie ...

Tehnologia Web 2.0 în activitățile didactice

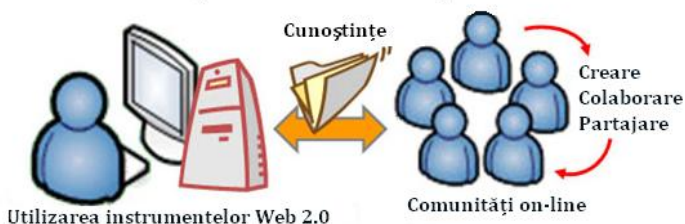


Fig. 1. Utilizarea tehnologiei Web 2.0 în activitățile didactice

Bibliografie

1. Malhiwsky, D. R., Student Achievement Using Web 2.0 Technologies: A Mixed Methods Study, University of Nebraska, Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences, <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=cehdsdiss>
2. Salehe, B. R., Elimu 2.0 – Investigating the Use of Web 2.0 Tools for Facilitating Collaboration in Higher Education, Dublin Institute of Technology, 2008 <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Research/dissertations/BajunaSalehe.pdf>
3. Abdulla, H., The role of Web 2.0 tools in collaborative learning Lund University Informatics, <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=1436997&fileOid=1647024>
4. Homola, M., Kubincová, Z., Taking Advantage of Web 2.0 in Organized Education (A Survey), Conference ICL2009, september 23-25, 2009 Villach, Austria, <http://dai.fmph.uniba.sk/~homola/papers/icl2009.pdf>

VALORIFICAREA MANUALULULUI DIGITAL ÎN CADRUL DISCIPLINEI ȘTIINȚE, CLASELE PRIMARE

*GÎNJU Stela, dr., conf. univ.,
BALMUȘ Nicolae, dr., conf. univ.*

Summary

The se article presents the description of the advantages and of the disadvantages of the interactive textbooks. The authors propose various interactive activities, made using the textbook at Sciences of the second form. Using the digital textbook, pupils of the primary forms will be able to make practical activities, to listen to songs, to watch movies about a flower lifecycle, etc.

Tehnologiile informaționale ne invadează viață de zi cu zi, inclusiv și sistemul de învățămînt. Instrumentele principalele ale unei lecții, care au existat secole în șir: creta, tabla și caietul, astăzi sînt înlocuite cu prezentări electronice, table interactive și mai nou, manualul digital.

Manualele digitale sunt o resursă educațională modernă apărute ca rezultat al imaginației, inițiativelor, experimentelor și promovărilor cercetării și dezvoltării noilor tehnologii în educație.

Din punct de vedere tehnic, manualul digital reprezintă un produs software (aplicație) ce poate fi folosit online dar și offline, pe orice tip de tehnologie (desktop, laptop, tabletă, telefon), pe orice sistem de operare și pe orice browser, iar din punct de vedere fizic există stocat pe un CD ce însoțește manualul tipărit. Din punct de vedere al conținutului, manualul digital cuprinde integral conținutul manualului tipărit (ce are reprezentări statice), avînd complementar (în locul ilustrațiilor, tabelelor, exercițiilor, etc. de pe hîrtie) elemente specifice, precum: exerciții interactive, jocuri educaționale, animații, filme și simulări care, prin utilizare, aduc un plus de profit cognitiv [1]. În figura 1 prezentăm o secvență din manualul digital interactiv „Științe, clasa a 2-a” elaborat în mediul de programare

Delphi, în baza manualului tipărit [2] și aprobat de Ministerul Educației al R. Moldova (6 iunie 2015).

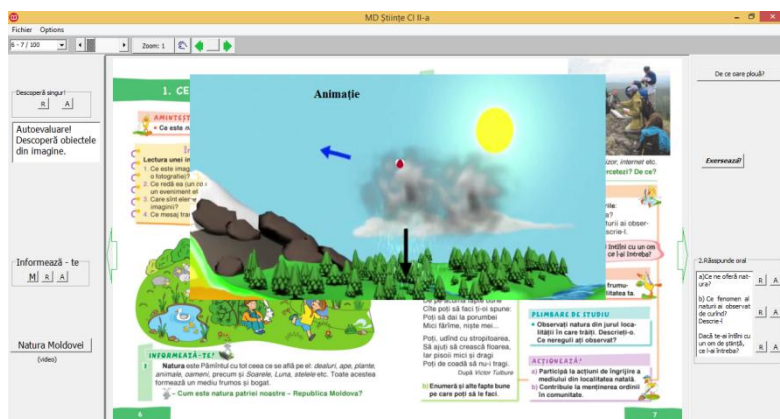


Figura 1. Imagine din manualul digital, Științe, clasa a II-a, paginile 6-7.

De asemenea, putem menționa că manualele digitale reprezintă un manual alternativ care oferă educabilului mai multe surse de informație, un suport și mijloc electronic de realizare a procesului de învățămînt, un sistem adaptiv care include legături hipermedia și prezentarea adaptivă a contextului informațional.

Primele manuale digitale au apărut după anul 2010, în SUA, Coreea de Sud, Emiratele Arabe Unite, iar în anul de studii 2014-2015 apar și în România [3]. Principalul scop al acestor manuale este de a facilita munca profesorului, de a motiva și a captiva educabilii. Manualele electronice pot avea o gamă largă de utilizatori: de la preșcolari, elevii claselor primare, gimnaziale și liceale, pînă la studenți, masteranzi și cadre didactice, care se preocupă de formarea sa continuă. Ca și orice strategie de învățămînt, manualul electronic are și avantaje, cît și dezavantaje.

Printre avantajele manualului electronic putem enumera:

1. oferirea unui proces de învățare-predare-evaluare interactiv, prin intermediul aplicațiilor multimedia, jocurilor electronice, animațiilor;

2. scutirea profesorilor de a căuta material didactic (filme, prezentări, imagini, melodii) – toate pot fi stocate în manual electronic;

3. gradul mai mic de uzură față de manualele tipărite, care se transferă de la copil la copil, din clasă în clasă și nu sînt protejate de diverse notițe, „mîzgăleli”, șifonări sau rupturi;

4. selectarea și schimbarea, după necesitate, a mărimii literelor, ceea ar facilitează învățarea copiilor cu deficiențe vizuale;

5. masa (greutatea) manualului electronic este mai mică în comparație cu masa a 6 manuale tipărite. Într-un laptop sau o tabletă pot fi stocate zeci de manuale electronice;

6. „Manualul digital reprezintă un pas important spre învățarea adaptivă, în care ritmul nu mai este cel impus de profesor sau de clasă. Acum fiecare elev poate parcurge activitățile de învățare într-un ritm propriu, iar acest lucru permite o dezvoltare organică a cunoașterii la nivelul clasei” [4].

Dezavantajele manualului electronic sînt:

1. accesarea manualelor electronice doar de pe dispozitive speciale (tablete, calculatoare, laptopuri) costisitoare, ceea ce ar obliga părinții la cheltuieli suplimentare;

2. posibilitatea defectării dispozitivelor electronice, prezența unei pene de curent, ce impune riscul de apariție a anumitor probleme în utilizarea manualului electronic;

3. diminuarea procesului de comunicare orală dintre elev-elev, elev-cadru didactic;

4. promovarea sedentarismului;

5. acțiune negativă asupra vederii copiilor.

În continuare, propunem un proiect didactic de lecție în baza manualului digital „Științe, clasa a II-a”.

Subiectul lecției: Corpurile terestre

Subcompetențe:

1.1. Achiziționarea și utilizarea în comunicarea științifică a termenilor-cheie: *natură, mediu înconjurător, corp, natural/artificial, ocrotire.*

1.2. Descrierea unor caracteristici observabile ale diferitor corpuri din natură.

Obiective operaționale:

La finele lecției elevul va fi capabil:

O.O 1 Să enumere 8-10 corpuri în baza imaginilor

O.O2 Să descrie corpurile artificiale/naturale în baza unui film

O.O3 Să clasifice corpurile în baza criteriului indicat

Evocare.

Elevii sau învățătoarea citește ghicitorile din manualul electronic, care nu sînt în manualul tipărit, iar elevii trebuie să selecteze, din multitudinea de imagini, doar acele imagini care reprezintă răspunsurile la ghicitori. Imaginea este plasată lângă textul ghicitorii. Această activitate poate fi efectuată frontal, invitînd un elev la tabla interactivă, ceilalți urmărind de pe loc, sau poate fi efectuată individual, fiecare cu manualul său electronic (Figura 2).

Bazîndu-ne pe activitatea desfășurată anterior, învățătoarea va solicita elevilor să clasifice imaginile în două grupuri: corpuri vii și nevi, apoi să încercuiască cu albastru corpurile create de om, iar cu verde – corpurile create de natură, aflînd că acestea se numesc naturale și artificiale.

În compartimentul „*Informează-te*” al manualului tipărit, elevilor li se propune să dea exemple de corpuri vii și nevi. Această activitate în manualul digital poate fi realizată în format verbal: Elevul apasă butonul **R**, care declanșează procesul de înregistrare audio al răspunsului. Apăsarea butonului **A** permite elevului să

autoevalueze calitatea răspunsului. Acest buton din manualul digital al elevului poate fi accesat de profesor sau părinte pentru evaluarea activității elevului.

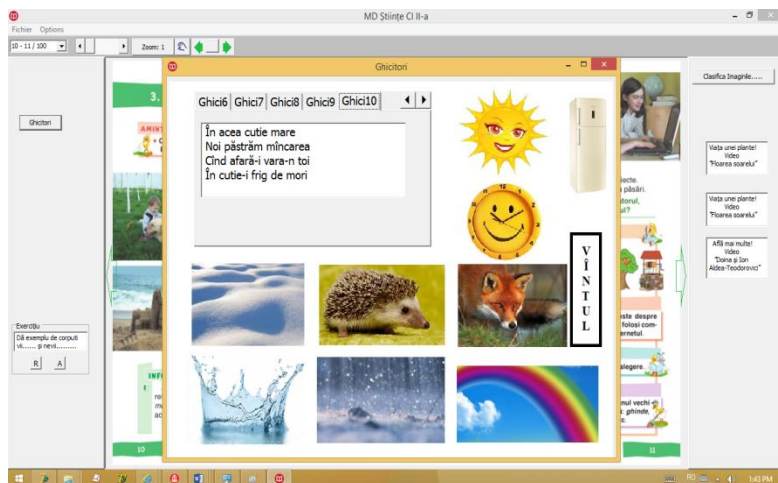


Figura 2. Manualul digital „Științe Cl a 2-a”, paginile 10-11

Realizarea sensului

Prin plasarea unui film [5] în manualul electronic, elevii, fără dificultate, pot urmări viața unei plante cu flori – floarea soarelui. (Figura 3)



Figura 3. Video „Viața unei flori” – inclus în manual digital

Reflecție

Urmărind filmul, elevii pot scrie un mic eseu despre viața unei plante cu flori, ceea ce prevede și manualul tipărit, în exercițiul 2, pag. 11 [2].

Extensie

În tema descrisă, manualul tipărit propune elevilor să afle mai multă informație despre Ion și Doina Aldea-Teodorovici. Manualul electronic oferă această posibilitate prin plasarea informației și chiar a melodiilor acestor personalități remarcabile.

Nu împărtășim ideea că manualele electronice pot înlocui 100% un manual tipărit, dar în această lume, în care singurul aspect nemodificat este schimbarea, învățământul trebuie să se integreze și să își adapteze ofertele pentru a veni în sprijinul noii generații, actualizându-și permanent strategiile și resursele, astfel încât să răspundă noilor provocări și, în același timp, să le ofere subiecților educației deprinderi și instrumente de muncă eficiente.

Bibliografie

1. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Proiect. Concepția manualului digital, Chișinău, 2015, în: <http://www.edu.gov.md/ro/content/conceptia-manualului-digital>
Vizitat: 1/04-2016.
2. Galben-Panciuc, Z., Științe. Manual pentru clasa a II-a, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2015.
3. Manuale digitale <https://www.manuale.edu.ro/>
4. <http://manualplusdigital.ro/de-ce-manual-plus-digital/>
5. Viața unei plante (<https://www.youtube.com/watch?v=Z-iPp6yn0hw>)

CALCUL INTEGRAL PRIN MAPLE

PRICOP Victor, dr., lector superior

Summary

This paper talks about the usage of computing software Maple in solving of some problems and in the teaching process. This software are not only computing environments but also environments training. The author relates how Maple can be used in calculus of integrals.

1. Introducere

La etapa actuală utilizarea mijloacelor tehnice în învățămînt practic este inevitabilă. Dezvoltarea lor au permis ca multe probleme din diferite domenii să fie rezolvate prin intermediul diferitor programe. Au devenit posibile calculele simbolice cu ajutorul calculatorului, prin intermediul unor pachete, care permit efectuarea unor transformări analitice compuse a expresiilor matematice, integrare, derivare, simplificare, descompunere, construirea graficelor etc.

Pachetul Maple este nu numai mediu de calcul, dar și mediu de instruire. Utilizarea acestui pachet permite utilizatorului la rezolvarea problemelor să combine matematica simbolică cu cea numerică, cu posibilitățile grafice a sistemului. Utilizatorul poate, practic, de la primul contact cu Maple, să lizeze unele calcule, fără ca să dispună de cunoștințe profunde din acest domeniu. Deci calculatorul poate fi utilizat în procesul de predare, prin utilizarea diferitor pachete matematice, care nu necesită pregătire profundă în domeniu, dar permit efectuarea unor calcule, care manual ar necesita mai mult timp.

2. Calcul integral în Maple

Integralele apar în multe situații practice, în special la problemele de arie, masă, volum și sumă. Însă nu întotdeauna calculul unei integrale este atît de ușor. În acest context poate fi utilizat pachetul Maple pentru calculul rapid a integralelor, în procesul de predare, la rezolvarea diferitor probleme reale care duc la calcul de integrale.

În Maple există posibilități de calcul a integralelor atât numeric, cât și simbolic [2].

O modalitate este utilizarea paletei cu expresii matematice. Din această paletă se accesează expresia integralei necesară, după care apare în foaia de lucru. Cu tastele direcționale sau tasta Tab navigăm în formulă înlocuind simbolurile din formulă cu datele concrete. După completare, tastăm tasta Enter [2].

Exemplul 1. Să se calculeze: $\int_1^2 2x^3 dx$. (Fig. 1)

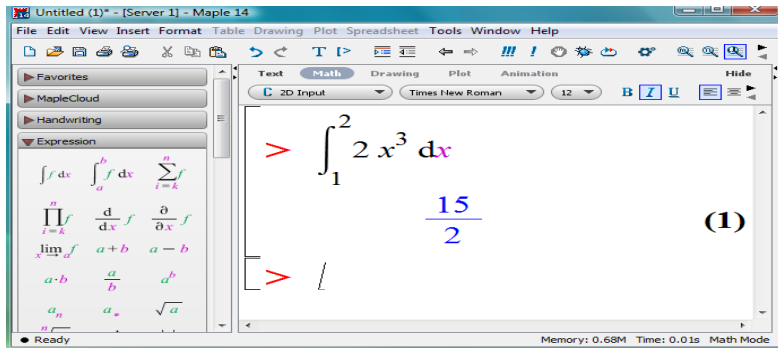


Fig. 1. Utilizarea paletei la calculul integralei

O altă posibilitate de calcul a integralelor în Maple este utilizarea comenzii directe *inti* [2]. Sintaxa acestei comenzi este:

$int(ex, x, opt)$ pentru $\int ex dx$; $int(ex, x=a..b, opt)$ pentru $\int_a^b ex dx$; $int(ex, [x, y,...], opt)$ pentru $\iint ex dx dy$; $int(ex, [x=a..b, y=c..d,...], opt)$ pentru $\int_a^b \int_c^d ex dx dy$, unde ex – este o expresie algebrică; $integrand$; x, y, \dots – variabile de integrare; $a..b, c..d, \dots$ – intervalele de integrare; opt - (opțional) opțiuni suplimentare de integrare ce le oferă pachetul Maple.

Pentru forma inertă a integralei se utilizează comanda *Int* cu aceeași sintaxă.

Notă. Maple omite în calcule constanta de integrare.

Exemplul 2. Să se calculeze: $\int \frac{x}{x^2+1} dx, \int_{-20}^{20} \int xy^2 dx dy.$

(Fig. 2.)

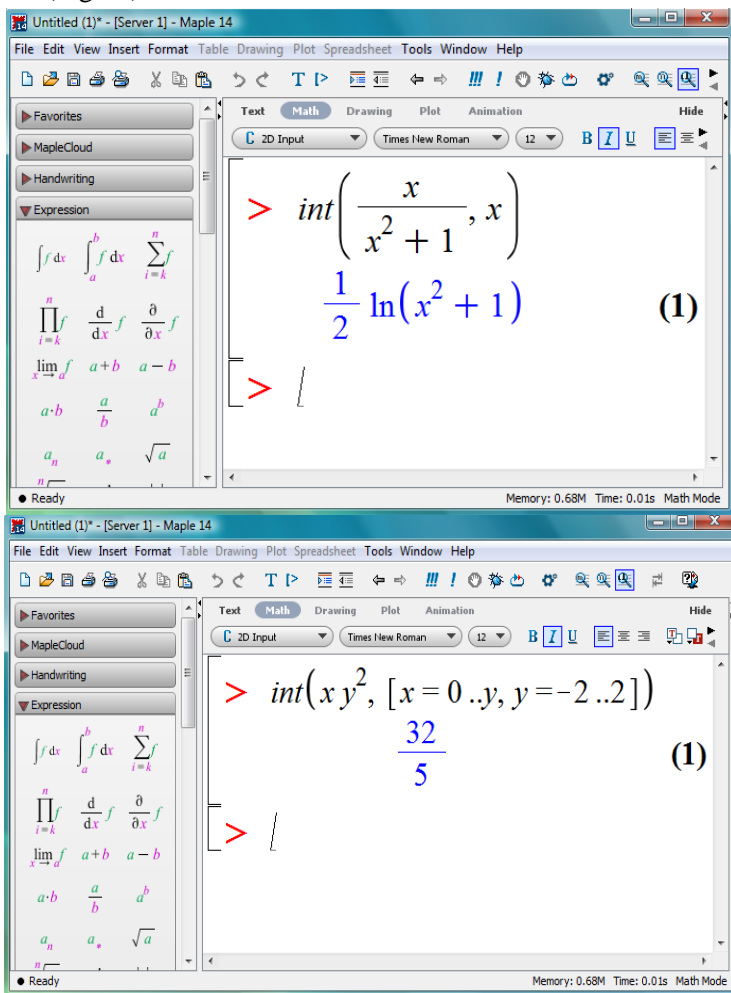


Fig. 2. Calculul integralelor cu comanda directă

Pentru a obține rezultatul în formă numerică, poate fi utilizată comanda *evalf* sau opțiunea *numeric*. (Fig. 3.)

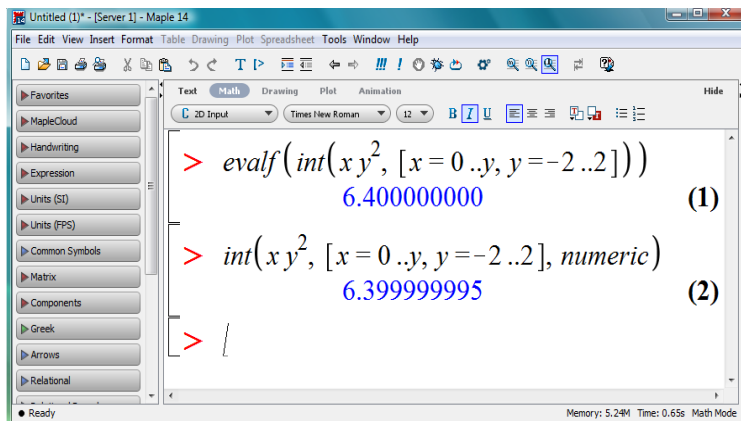
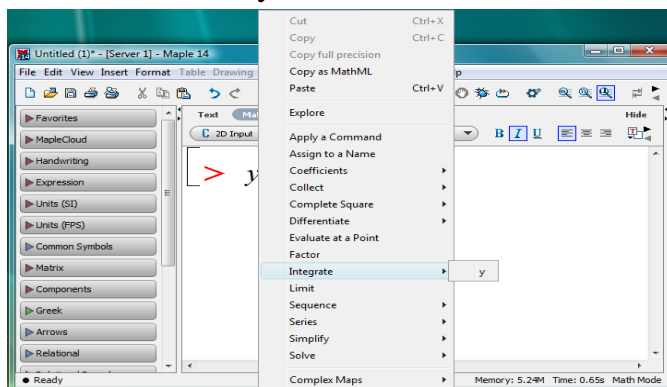


Fig. 3. Calculul numeric a integralei cu comanda directă

Integralele nedefinite pot fi calculate prin utilizarea meniului de context [2]. Pe suprafața de lucru se introduce expresia ce trebuie integrată, se tastează butonul drept al mouse-ului și se alege opțiunea *integrate*, la fel și variabila în raport cu care integrează.

Exemplul 3. Calculați: $\int y^2 dy$. (Fig. 4.)



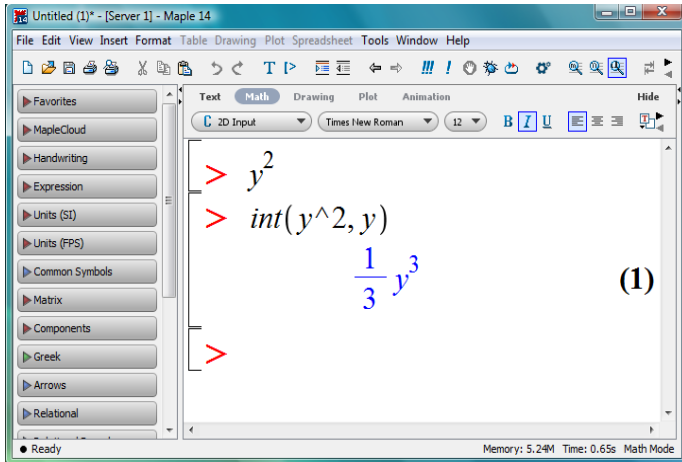


Fig. 4. Calculul integralei prin meniul de context

O altă modalitate de a calcula integrale de la funcții de o singură variabilă este modalitatea interactivă [2]. Se accesează prin meniul *Tools/Tutors/Calculus-Single Variable/Integration Methods...* sau apelul direct `Student[Calculus1][IntTutor]()`. Se deschide fereastra de lucru *Calculus1 Integration Methods*. Fereastra conține mai multe compartimente de lucru și butoane. Se introduce funcția, variabila de integrare, intervalul de integrare, dacă integrala este definită, și se tastează butonul *Start*. În fereastra de lucru apare integrala ce se dorește de calculat. În dependență, cum se dorește de urmărit calculele, tastăm *Next Step* sau *All Step*, pentru a fi efectuate iterațiile. Există posibilitatea de a reveni la un pas înapoi, alege regula de calcul, vizualiza sau nu, ce regulă a fost utilizată. După calcule, se tastează butonul *Close*.

Notă. Expresiile se introduc în forma textuală de scriere.

Exemplul 4. Calculați: $\int \sin(x)e^x dx$. (Fig. 5.)

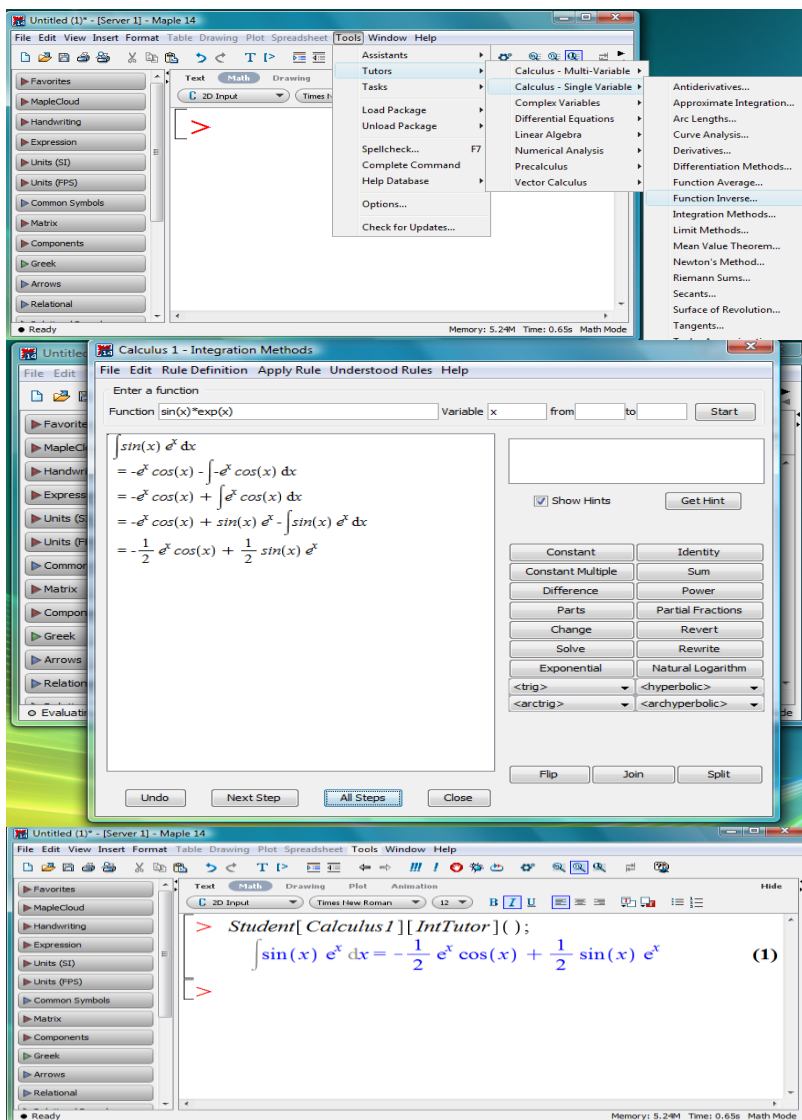


Fig. 5. Calculul integralei prin modalitatea interactivă

Pachetul Maple poate fi utilizat și ca mediu de programare. Voi reaminti metoda dreptunghiurilor de calcul numeric a

integralelor [1]. În acest caz avem următoarea formulă de calcul a integralei

$$\int_a^b f(x)dx \approx \frac{b-a}{n} \sum_{i=0}^{n-1} f\left(\frac{x_i + x_{i+1}}{2}\right). \text{ Considerăm exemplul 1.}$$

(Fig. 6).

```

> metdrept := proc(f, a, b, n)
  local i, h, integr;
  integr := 0;
  h := (b - a) / n;
  for i from 0 to n - 1 do
    integr := integr + evalf(f(a + i*h + h/2));
  end do;
  integr := integr*h;
  RETURN(evalf(integr));
end;

> f := (x -> 2*x^3);
f := x -> 2*x^3 (1)

> evalf(int(f(x), x = 1 .. 2));
7.500000000 (2)

> metdrept(f, 1, 2, 10);
7.492500000 (3)

```

Fig. 6. Calculul integralei prin metoda dreptunghiurilor

Această metodă poate fi ilustrată și grafic utilizând comanda *ApproximateInt* din pachetul *Student[Calculus1]*, cu opțiunea de animație [2]. (Fig. 7).

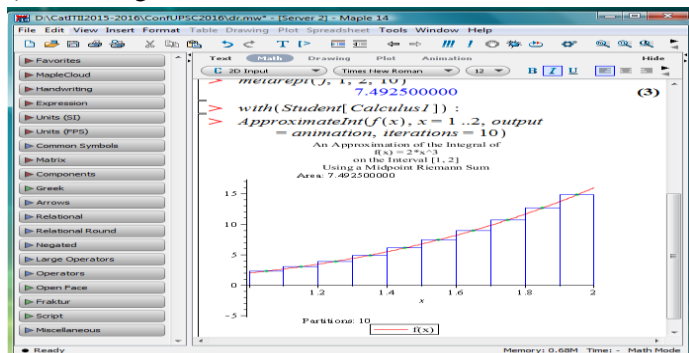


Fig. 7. Ilustrarea grafică a metodei dreptunghiurilor

În mod analog se implementează și metoda trapezelor pentru integrale, dată de formula $\int_a^b f(x)dx \approx \frac{h}{2} \sum_{i=0}^{n-1} (f(x_i) + f(x_{i+1}))$ [1].

Ilustrăm aplicarea metodei la calculul integralei din exemplul precedent. La fel arătăm și ilustrarea grafică a metodei de calcul. (Fig. 8).

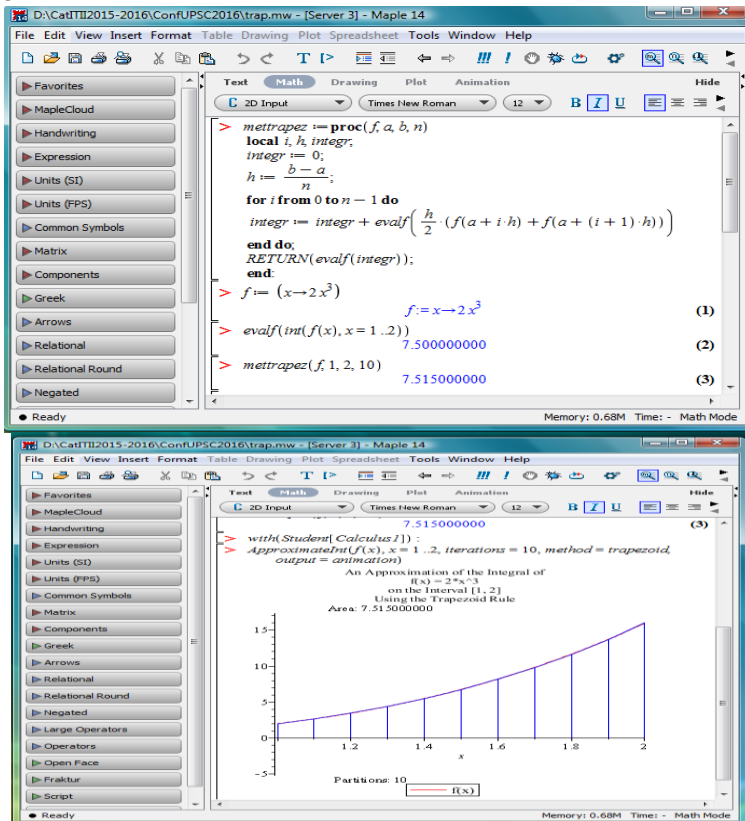


Fig. 8. Calculul integralei prin metoda trapezelor

3. Concluzie

Pachetul Maple este un instrument efectiv de calcul a integralelor atât simbolic, cât și numeric, utilizând posibilitățile

implicite ale lui. Ușor poate fi utilizat în procesul de instruire și la soluționarea unor probleme ce conduc la calculul integralelor. Mai mult, poate fi utilizat și ca mediu de programare unde se pot implementa diferite metode de calcul aproximativ al integralelor și chiar reprezentând grafic aceste metode.

Bibliografie

1. Gremalschi, A., Corlat, S., Braicov, A., *Informatică. Manual pentru clasa a XII-a*, Știința, Chișinău, 2015.
2. *Maple 14 user manual*. Maplesoft, a division of Waterloo Maple Inc.1996-2010. [accesat: 21.03.2016]. Disponibil pe Internet: www.maplesoft.com/view.aspx?SF=53244/0/Maple14UserManua.pdf

MODELAREA MATEMATICĂ ȘI SIMULAREA ASISTATĂ DE CALCULATOR A DINAMICII FLUIDELOR PERFECTE *SCHIȚCO Oleseă, lector universitar*

Summary

The work includes general aspects of the study and analyzing a mathematical model, by computer simulation of the problem situations, leads to a better perception of perfect fluid dynamics. The interactive experiment was developed in Delphi environment, enabling running of the software on most operating systems. It has made a good interference between physics, mathematics and informatics, thus am organized an interdisciplinary learning activity.

1. Introducere. În contextul modernizării și perfecționării învățământului contemporan apare ca necesară și obiectivă aplicarea informaticii în învățământ, utilizarea calculatoarelor, a programelor și limbajelor informatice în sistemul educațional modern.

Societatea noastră se află în continuă schimbare, tehnologia digitală transformă zilnic aspecte din viața noastră. Informatizarea învățământului este cerută de viață, căci din ce în ce mai multe profesii necesită utilizarea calculatorului.

Din experiența cadrelor didactice reiese că utilizarea calculatorului la simularea modelelor de natură fizică determină o revitalizare a interesului elevilor pentru disciplina *informatica și fizica*.

Noțiunea de model se definește ca un sistem care reproduce funcțiile și proprietățile fenomenului studiat din realitate, în mod simplificat și generalizat cu scopul de a pătrunde mai adânc esența acestuia [1].

A modela înseamnă a construi modele, adică a construi un sistem simplificat și generalizat al fenomenului ce urmează să fie studiat. Acest sistem reproduce anumite particularități și funcții esențiale ale originalului [1].

Din cele expuse urmează că modelul matematic reprezintă o descriere aproximativă a unui obiect (fenomen) al realității obiective, exprimată prin simbolica matematică [1].

O simulare pe calculator este un algoritm ce este rulat pe un computer, care explorează comportamentul unui model matematic și este utilizat, de obicei, pentru că acesta din urmă conține ecuații ce nu pot fi rezolvate în mod analitic [2].

Scopul lucrării este de a elabora și de a simula pe calculator un model matematic pentru fenomenul de dinamica fluidelor perfecte.

Pentru a elabora modelul matematic al unei probleme, se realizează următoarele etape:

- formularea problemei pentru toate cazurile prevăzute;
- elaborarea modelului matematic pentru fiecare caz în parte;
- elaborarea algoritmului;
- scrierea programului;
- testarea programului;
- analiza rezultatelor interpretate.

2. Considerații teoretice. În această lucrare, în calitate de activitate interdisciplinară a fost elaborată o simulare pe calculator a dinamicii fluidelor perfecte printr-o situație de problemă-model:

„Apa dintr-o conductă cu diametrul d_1 curge într-un rezervor, prevăzut la partea inferioară cu un orificiu circular de scurgere având diametrul d_2 . Nivelul inițial al apei în rezervor fiind h (Fig.1).

Să se determine și să se reprezinte:

- variația nivelului apei în rezervor, la modificarea dimensiunii diametrului orificiului;
- variația vitezei apei prin orificiu, la modificarea dimensiunii diametrului orificiului;
- variația debitului.”

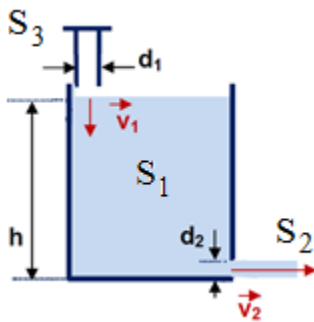


Figura 1. Conductă prin care curge apa într-un rezervor cu orificiu

Pentru a simula modelul acestei probleme, vom analiza trei cazuri, pentru fiecare din ele vom descrie modelul matematic:

Cazul I. Rezervor cu orificiu (conducta închisă) [3].

Aplicăm legea lui Bernoulli pentru curgerea fluidului din rezervorul cu suprafața liberă S_1 prin orificiul de secțiunea S_2 . Se consideră planul de referință la nivelul orificiului:

$$p_0 + \rho \frac{v_1^2}{2} + \rho gh = p_0 + \rho \frac{v_2^2}{2} \Rightarrow \rho gh = \rho \frac{v_2^2 - v_1^2}{2} \Rightarrow v_2^2 - v_1^2 = 2gh$$

Având viteza de curgere a fluidului prin conductă $v_1=0$, determinăm viteza v_2 de curgere a fluidului prin orificiu:

$$v_2^2 = 2gh \Rightarrow v_2 = \sqrt{2gh}$$

Debitul fluidului care trece prin orificiu este:

$$Q = S_2 \cdot v_2$$

Reieșind din faptul că debitul fluidului care trece prin secțiunile S_1 și S_2 este același pentru intervalul de timp $t=1s$, putem determina nivelul apei în rezervor:

$$Q = \frac{S_1 \cdot h}{t} = \frac{S_1 \cdot h}{1} = S_1 \cdot h \Rightarrow H = h - \frac{Q}{S_1}$$

Cazul II. Conductă prin care curge apa în rezervor (orificiul închis).

În cazul acesta cunoaștem viteza de curgere a apei prin conducta de secțiunea S_3 , iar viteza de curgere a apei prin orificiu $v_2=0$, astfel putem determina debitul apei care trece prin conductă:

$$Q = S_3 \cdot v_1$$

Reieșind din faptul că debitul fluidului care trece prin secțiunile S_3 și S_1 este același pentru intervalul de timp $t=1s$, putem determina nivelul apei în rezervor:

$$H = h + \frac{Q}{S_1}$$

Cazul III. Conductă prin care curge apa în rezervor cu orificiu [3].

Dacă se consideră planul de referință la baza rezervorului în care este prevăzut orificiul de secțiunea S_2 , legea lui Bernoulli este:

$$p_0 + \rho \frac{v_1^2}{2} + \rho gh = p_0 + \rho \frac{v_2^2}{2} \Rightarrow \rho gh = \rho \frac{v_2^2 - v_1^2}{2} \Rightarrow v_2^2 - v_1^2 = 2gh$$

Astfel, putem determina viteza v_2 de curgere a apei prin orificiu:

$$v_2^2 = 2gh + v_1^2 \Rightarrow v_2 = \sqrt{2gh + v_1^2}$$

Debitul fluidului care trece prin orificiu și prin conductă este:

$$Q_{orificiu} = S_2 \cdot v_2, Q_{conductă} = S_3 \cdot v_1$$

În continuare, putem determina nivelul apei în rezervor

$$H = h + \frac{Q_{conductă}}{S_1} - \frac{Q_{orificiu}}{S_1}$$

3. Simularea fenomenului de dinamica fluidelor perfecte.

Modelul de simulare a fenomenului de dinamica fluidelor perfecte este elaborat în mediul Delphi 7.0 (Fig.2).

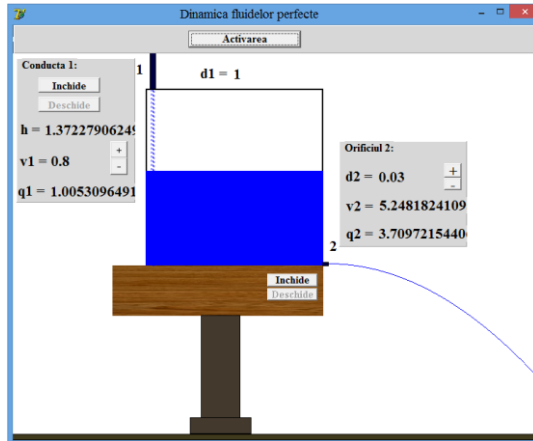


Figura 2. Simularea pe calculator a fenomenului de dinamica fluidelor

Utilizatorul, în această aplicație, are posibilitatea de a studia și de a analiza variația nivelului apei în rezervor, variația vitezei apei prin orificiu, variația debitului la modificarea dimensiunii diametrului orificiului și a vitezei de curgere a apei prin conductă, pentru cazurile când conducta este închisă, orificiul este închis și cazul în care sunt deschise conducta și orificiul.

4. Concluzie

Modelarea matematică este un instrument efectiv de analiză, de cercetare, de studiere a lumii înconjurătoare și, totodată, de a pătrunde în esența fenomenelor, obiectelor cercetate.

Educația asistată de calculator, ca modalitate de instruire, este o contribuție majoră la creșterea eficienței procesului de învățământ. Noile instrumente și metode de predare și învățare au câștigat aprecierea elevilor, studenților și profesorilor deopotrivă.

Modelul de simulare a unui fenomen fizic poate fi revăzut de câte ori este nevoie, reluarea fenomenului nu crează un mediu periculos pentru utilizatori, se pot pune în evidență urmările unui fenomen fizic.

Bibliografie

1. Gremalschi, A., Corlat, S., Braicov, A., *Informatică. Manual pentru clasa a XII-a, Știința*, Chișinău, 2015.
2. Huideș, F., *Instruirea asistată de calculator*, Editura Credis, București, 2007.
3. Coarnă, L., *Dinamica fluidelor*, Universitatea din București, 2012 [accesat 31 martie 2016]. Disponibil pe Internet: http://www.unibuc.ro/prof/scradeanu_d/docs/2012/mai/31_10_02_32_Cap3_Caiet_de_hidraulica_2012.pdf.

EVALUAREA MEDIATĂ ELECTRONIC: INTERPRETĂRI CONCEPTUALE

DUMBRĂVEANU Roza, dr., conf. univ.

Summary

The concept of e-learning is subject to different interpretations. It is difficult to have a single definition of e-learning. The different understandings of e-learning can be explained by particular professional approaches and interests. In this paper the different interpretations of e-learning concept is analyzed based on the literature review.

Conceptul modern de *e-learning* a apărut cu circa două decenii în urmă. În conformitate cu etimologia din dicționarul american Webster, termenul a apărut pentru prima dată în anul 1997. Nu se cunoaște cine este autorul sau, cel puțin, nimeni nu a revendicat

dreptul de a fi inventatorul acestui termen. Termenul a fost adoptat foarte rapid și este utilizat în întreaga lume la începutul secolului XXI. În contextul educațional din Republica Moldova se utilizează de asemenea termenul *e-learning*, deși este potrivit să se utilizeze sub denumirea de *învățare mediată electronică*. În textul acestui articol va fi utilizată varianta din limba engleză.

Conceptul *e-learning* este înțeles greșit în varii contexte, din diferite motive deseori, întrucât se face referință la lucruri diferite.

În acceptul Uniunii Europene (UE) [2]:

eLearning reprezintă programul european în domeniul Tehnologiilor Informației și de Comunicații (TIC) pentru educație și formare, care promovează includerea TIC în orice sisteme și medii de învățare (formale, non-formale, informale - școală, învățământ superior și educație și formare a adulților).

Cu alte cuvinte, Uniunea Europeană (UE) definește *e-learning* sub aspectul inițiativelor practice UE și exprimă o viziune foarte largă, dar spune foarte puține despre ceea ce de fapt TIC oferă procesului de învățare.

Societatea Americană de Dezvoltare a Talentelor Profesionale (ATD) [1] oferă o altă definiție pentru *e-learning*, preluată de [7]:

e-learning acoperă o gamă largă de aplicații și procese, precum învățarea bazată pe web, învățarea bazată pe calculator, clase virtuale și colaborarea digitală. Acesta include difuzarea de conținut prin Internet, intranet / extranet (LAN / WAN), casete audio și video, difuzare prin satelit, TV interactiv, și CD-ROM.

Definiția dată reprezintă o descriere destul de specifică tehnologic și poate să creeze confuzii celor care nu sunt familiarizați cu acești termeni. Mai apoi, ATD a modificat definiția pentru *e-learning* astfel:

E-learning se referă la orice este livrat, asigurat sau mediat de tehnologia electronică în scopul explicit al învățării.

Această definiție exclude lucruri cu referire la noțiunea „învățământ la distanță”, ce nu sînt electronice (cărți și corespondență pe suport de hârtie). Este mai largă decât definiția inițială, include învățarea online, învățarea bazată pe web și instruirea asistată de calculator. Simplu spus, dacă un calculator este utilizat într-un mod sau altul pentru a influența învățarea, aceasta este deja *e-learning*.

În lucrarea [3] este făcută o analiză amplă a conceptului *e-learning*, concluzia fiind că *e-learning* este o abordare a învățării și dezvoltării: o colecție de metode de învățare cu utilizarea tehnologiilor digitale, care asigură, distribuie și sporesc procesul de învățare.

Dificultatea de a veni cu o definiție și interpretare unică pentru *e-learning*, care să fie acceptată de majoritatea comunității științifice, este condiționată de abordări și interese profesionale diferite.

În 2012 a fost realizat un proiect internațional [6], pentru a adopta o definiție comună pentru *e-learning*. În cadrul proiectului au fost întreprinse două activități principale de cercetare. În primul rând, a fost făcut un studiu aprofundat al literaturii de specialitate, prin analiza jurnalelor adnotate, a rapoartelor guvernamentale, a cărților din domeniu, precum și a paginilor web specializate (surse recente, editate după anul 2005). În al doilea rând, a fost efectuat un sondaj pentru a colecta opiniile unor experți recunoscuți în domeniul educației și tehnologiei în ceea ce privește conceptul de *e-learning*.

Termenului *e-learning* i-au fost atribuite diferite sensuri, fiind substituit cu alți termeni, precum învățarea asistată de calculator, instruirea bazată pe tehnologie, instruirea bazată pe calculator, noțiuni, care, de fapt, au precedat prima mențiune a termenului de *e-learning* la mijlocul anilor 1990 [4]. Mai recent *e-learning* este

confundat cu termenul de învățare online sau cu termenul învățare bazată pe web. Mai mult decât atât, unii oameni confundă conceptul de *e-learning* cu conceptul de cursuri online, care pot face parte din *e-learning*, dar care nu îl definesc în totalitate.

Discuțiile cu privire la definire și la interpretările diferite ale termenului *e-learning* pot fi justificate prin aceea că acest concept este la intersecția domeniilor din educație, predare și învățare cu cel din TIC. Fără îndoială, conceptul *e-learning* a rezultat din alte două concepte: tehnologia educațională și învățământul la distanță. Ambele au contribuit în mod semnificativ la utilizarea intensivă a TIC în scopuri educaționale, dar niciunul nu poate fi strict echivalat cu *e-learning*.

E-learning poate fi considerat ca o evoluție naturală a învățării la distanță, care a profitat întotdeauna de cele mai recente instrumente TIC. Unii autori consideră că *e-learning* este o nouă generație de învățământ la distanță, chiar dacă tot ei indică diferențe semnificative între cele două concepte și subliniază că: „*E-learning* nu reprezintă mai mult decât ceva (...). *E-learning* constă în a face lucrurile diferit” [5].

Conform autorilor [6], definițiile *e-learning* colectate din literatura de specialitate pot fi clasificate în patru categorii: 1) axate pe tehnologii, 2) bazate pe sisteme de livrare, 3) orientate pe comunicare, 4) bazate pe paradigma educațională.

Definiții e-learning axate pe tehnologii. Acestea provin în mare parte de la companii ce pun accentul pe aspectele tehnologice *e-learning*, celelalte caracteristici fiind considerate secundare, esența *e-learning* fiind utilizarea tehnologiei pentru învățare. Unele exemple reprezentative din această categorie [6]:

- *E-learning* constă în utilizarea mijloacelor electronice pentru o varietate de scopuri de învățare: de la funcționalități suplimentare în sălile de clasă pînă la substituția completă a întâlnirilor față-în-față prin întâlniri online.

- *E-learning* constă în a studia un curs online folosind un modem, conexiune fără fir sau o conexiune prin cablu pentru a avea acces la materialele de curs universitar printr-un computer sau un dispozitiv portabil.

- *E-learning* constă în utilizarea tehnologiei pentru a oferi programe de învățare și de formare.

Definiții e-learning bazate pe sisteme de livrare. În aceste definiții *e-learning* este reprezentat ca mijloc de accesare a cunoștințelor. Punctul central al acestor definiții constă în accesibilitatea resurselor, dar nu și în rezultatele obținute. Exemple din această categorie:

- *E-learning* constă în facilitarea educației (activități relevante pentru instruire, predare și învățare) prin diverse medii electronice.

- *E-learning* este o educație online definită ca livrarea instruirii în timp real sau în ritm propriu prin Internet către dispozitivele utilizatorului final.

- *E-learning* constă în furnizarea unui program de formare, de învățare sau de studii prin mijloace electronice.

Definiții e-learning orientate pe comunicare. Definițiile din această categorie consideră că *e-learning* este un instrument de comunicare, de interacțiune, de colaborare și atribuie roluri secundare altor aspecte și caracteristici ale conceptului. Exemple, ce provin, mai ales, din sectorul academic:

- *E-learning* este procesul de educație care utilizează sisteme de comunicații computerizate ca mediu de comunicare, schimb de informații și de interacțiune între studenți și instructori.

- *E-learning* reprezintă învățarea bazată pe TIC având ca substrat interacțiunea pedagogică între studenți și conținut, studenți și instructori sau între studenți prin intermediul web.

- *E-learning* este o învățare facilitată de utilizarea instrumentelor digitale și a conținutului, ce implică o anumită formă

de interactivitate, care poate include interacțiunea online între studenți și profesor sau între colegi.

Definiții e-learning orientate pe paradigma educațională. Definițiile din această categorie interpretează conceptul *e-learning* ca un nou mod de învățare sau ca o îmbunătățire a unei paradigme educaționale existente. Majoritatea autorilor din această categorie sunt din domeniul academic. Unele dintre cele mai reprezentative exemple:

- *E-learning* este utilizarea noilor tehnologii multimedia și a Internet-ului pentru a îmbunătăți calitatea învățării prin facilitarea accesului la resurse și la servicii, precum și colaborare la distanță.

- *E-learning* este o combinație largă de procese, conținut și infrastructură pentru a utiliza calculatoarele și rețelele în scopul de a îmbunătăți una sau mai multe părți semnificative ale unui lanț valoric de învățare.

- *E-learning* se referă la procesele educaționale care utilizează TIC pentru a media activitățile de învățare și de predare sincrone sau asincrone.

Sondajul realizat în cadrul proiectului [6] în privința conceptului *e-learning* a inclus experți din lumea întreagă. Contribuția lor în clarificarea conceptului *e-learning* poate fi rezumată în următoarele afirmații:

- În stabilirea unei definiții pentru *e-learning* trebuie să fie luate în considerare schimbările rapide în utilizarea tehnologiei în predare și în învățare.

- *E-learning* poate fi utilizat nu numai pentru învățarea prin colaborare, dar și pentru învățarea autonomă, individuală.

- *E-learning* este un mijloc de facilitare a realizării obiectivelor învățării (formale sau informale).

- *E-learning* reprezintă un nou model de învățare.

• Conceptul *e-learning* are la bază anumiți factori socio-economici, care pot să nu fie incluși în mod explicit în definiție, dar de care trebuie să se țină cont.

Definiția la care au ajuns autorii lucrării [6]:

E-learning este o abordare a predării și învățării, reprezentând componentele unui model educațional, care se bazează pe utilizarea dispozitivelor electronice ca instrumente de îmbunătățire a accesului la instruire, comunicare și interacțiune și care facilitează adoptarea unor noi modalități de înțelegere a procesului de învățare. Această interpretare pentru *e-learning* este în consens cu interpretarea din lucrarea [3], menționată la începutul acestui articol.

Bibliografie

1. Association for Talent Development. <https://www.td.org/> [vizitat 03 martie 2016].
2. eLearning. <http://eacea.ec.europa.eu/static/en/elearning/index.htm>. [vizitat 03 martie 2016].
3. Fee, K., *Delivering Elearning: a complete strategy for design, application, and assessment*, Kogan Page Limited, 2009.
4. Friesen, N., *Re-thinking e-learning research: Foundations, methods and practices*. <https://www.lipsmedia.net>. [vizitat 02 martie 2016].
5. Garrison, D., Anderson, T., *E-learning in the 21st century. A framework for research and practice*. [http://portal.ou.nl/documents/89037/89380/Garrison+%26%20Anderson+\(2003\).pdf](http://portal.ou.nl/documents/89037/89380/Garrison+%26%20Anderson+(2003).pdf). [vizitat 03 martie 2016].
6. Sangrà, A., Vlachopoulos, D., and Cabrera, N., *Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework*. *The international review of research in open and distributed learning*. Vol.13, n2, 2012. [vizitat 10 martie 2016]. Accesibil online: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1161>
7. What is E-Learning (Electronic Learning). <http://www.igi-global.com/dictionary/e-learning-electronic-learning/8786>. [vizitat 10 martie 2016].

UNELE ASPECTE METODOLOGICE/DIDACTICE CE ȚIN DE PRACTICILE DE NIVELUL I ȘI PRACTICILE DE NIVELUL II

CUȘCĂ Valentin, dr., conf. univ.

Summary

The author touches upon the theory of the policies of level I (sensorial) and level II (abstract) and their application in education. So, education, similar to philosophy and arts, creatively shapes the character within the human values. Educational process is an antinomic phenomenon (freedom of the person) natural, social, limited by the restrictive regulations that the human has to conform to.

Concepția modernă de practici de nivelul I și nivelul II are anumite similitudini cu viziunea filosofică anterioară care diviza fenomenul, procesul cunoașterii în două nivele – sensibile/nemijlocite, realizate cu ajutorul senzației, percepției și reprezentării și abstracte/mijlocite, realizate cu ajutorul limbajului.

Teoria practicilor de nivelul I și nivelul II este ancorată în tradiția fenomenologică. Astfel, este considerată practica de nivelul I fenomenul complex care presupune prezența întrupată a unui organism viu și conștient într-un mediu, o serie de deprinderi cognitive, dar și corporale, afective, cum ar fi capacitatea de a te apropia și distanța de obiecte, de a focaliza privirea pe ele. Astfel, percepția nu e ceva ce se întâmplă „în creier”, ci „în lume” și „în trup”. Este o abordare sensori-motorie cu privire la percepție și conștiință. Într-o atare viziune, atât percepția sensibilă este „în lume” (reflectă realitatea), cât și conștiința e întrupată și e în lume. Așa se constituie *practica cunoașterii* ca o relație dialectică dintre realitate și „întruparea” ei în forme sensibile/percepții și conștiință (redată prin limbaj).

În aceeași manieră fenomenologică, autorul [II] descrie felul comun în care omul este în lume. Interacționăm cu un mediu în care

lucrurile ne par de la sine înțelese, pentru că ne-am deprins cu ele. Un scaun sau un mâner de ușă sunt pentru noi *unelte* pe care le utilizăm în vederea anumitor scopuri și cărora nu le acordăm atenție *în calitate de obiecte*, ci doar ca elemente într-un sistem pe care le privim în funcție de relevanța pe care o au ele pentru noi. Majoritatea activităților pe care le desfășurăm în acest mediu sunt *organizate*, adică presupun o serie de deprinderi de ordin corporal și cognitiv, dar de care, iarăși, nu suntem conștienți la modul explicit și cărora, de obicei, nu le acordăm nici o atenție.

Practicile de nivelul II scot „la lumină” (tematic) modul nostru de a fi în lume pentru a le *contempla*/sesiza. Cele mai relevante la acest capitol sunt filosofia și arta. În acest sens toți oamenii sunt „filosofi” și „artiști”, se manifestă astfel pentru că au reflecții asupra lumii și au un anumit gust estetic. Această practică evident este bazată pe utilizarea sistemului II de comunicare – *limbajul*.

Relația dintre practicile de nivelul I și nivelul II reprezintă o *chestionare* și o *reorganizare* similară relației dintre vorbire și scriere. Scrierea e bazată pe vorbire și apare *datorită* ei, pe *fundalul*, dar sfârșește prin a o reorganiza: concepția pe care o avem acum despre limbaj e influențată de scris. Scrisul ne oferă o imagine a limbajului și a regularităților acestuia, ne face conștienți de cuvinte ca având o structură anumită, de fraze, ca respectând reguli sintactice etc.

Și prin scris, limbajul se transformă el însuși. Astfel scrisul este o practică *reorganizațională* care *lucrează* asupra vorbirii.

Într-o manieră similară funcționează filosofia și arta. Adică ele sunt unelte pe care nu le putem utiliza, nu au nici un conținut practic, sunt inutile, spre deosebire de alte domenii cum sunt fizica, matematica sau economia. Imaginile artistice (modelul arhitectului, un tablou etc.) îți sugerează ceva, dar nu le poți utiliza practic, ele sunt separate de viață. Este ceva similar cu bisericile ca spațiu religios în care se poate întâmpla autotransformarea, dar poate să nu se întâmple nimic.

Astfel, filosofia și arta ca practici de nivelul II au funcția de a ne prezenta pe noi nouă înșine. Ele ne fac conștienți de ceea ce suntem în mod obișnuit. Prin aceasta ele ne oferă resursele pentru a ne schimba sau chiar ne schimbă, indiferent dacă o vrem sau nu.

În context educațional/didactic, practicile de nivelul I și nivelul II conlucrează, generând acțiuni formative care se materializează în finalități educaționale și competențe.

Desigur este vorba atât de o *educație naturală* privită ca o coexistență a naturii nealterate cu producțiile spiritului uman, cât și a educației condiționate social. Dacă idealul educației naturale este libertatea totală a individului, cel al educației sociale este conformitatea, indispensabilă apartenenței la grup.

Idealul educațional este produsul unei viziuni filosofice care sistematizează unele valori sociale (etice, estetice, cognitive, familiale, etc.) și se concentrează într-o axiologie a educației.

Desigur că și cultura/arta influențează sfera educației. Prin educație, ființa umană trebuie să acceadă de la starea de natură la starea de cultură. Cultura nu se limitează la cunoaștere, înseamnă depășirea acesteia prin creație. Educația constituie un vehicul al culturii, în toate formele sale de manifestare, atât prin transmiterea cunoașterii, cât și prin construirea cadrului de manifestare a potențialului creativ al celor educați.

În lucrarea *Critica puterii de judecare* (1790) filosoful Im. Kant abordează problemele de estetică. Frumosul artistic este strâns legat de alcătuirea naturii, în special când aceasta dă prilejul senzației de sublim. „Frumos” în sens estetic este ceea ce se contemplă cu o satisfacție dezinteresată, lipsită de intenție sau scop personal, în forma sa cea mai pură. Estetica lui Kant pornește de la o problemă fundamentală, pe care el a formulat-o în mai multe feluri, dându-i uneori structura unei „antinomii”. Conform „antinomiei gustului”, judecata estetică pare să fie în conflict cu ea însăși: ea nu poate să fie estetică (o expresie a unei experiențe subiective) și în același timp o judecată (pretinzând acord universal). Și totuși oamenii, numai în

virtutea raționalității lor, sunt dispuși să emită astfel de judecăți. Pe de o parte, un anumit obiect le produce o senzație de plăcere, o plăcere imediată, care nu se bazează pe o conceptualizare a obiectului sau pe o cercetare a cauzei, scopului sau alcătuirii acestuia. Pe de altă parte, ei își exprimă plăcerea sub forma unei judecăți, vorbind despre „frumusețe ca și cum ar fi o proprietate a obiectului”, reprezentând astfel plăcerea pe care o resimt ca fiind valabilă în mod obiectiv. Atitudinile, sentimentele și judecățile noastre sunt numite estetice tocmai pentru motivul că au o legătură directă cu experiența. Prin urmare, nimeni nu poate să judece asupra frumuseții unui obiect pe care nu l-a văzut sau nu l-a auzit niciodată. Numai experiența este aceea care face posibilă întotdeauna o judecată estetică, ci nu gândirea conceptuală, astfel că orice factor care alterează experiența unui obiect alterează și semnificația sa estetică (de aceea poezia nu poate fi tradusă fără a pierde ceva din frumusețea originală).

Noțiunea centrală a limbajului pedagogic – educația – este și una dintre cele mai puțin conturate concepte. Limbajul pedagogic este departe de limbajul științific, în sensul restrictiv al termenului. Ceea ce se reproșează discursului pedagogic sunt inconsistența și incoerența semantică, nivelul descriptiv al enunțurilor și incapacitatea de a accede la explorarea științifică (formularea de teorii). Doar cu condiția acceptării unui statut special al științelor socioumane, se poate lua în discuție statutul de știință a pedagogiei.

Reconsiderarea statutului disciplinei nu rezolvă de la sine problema ambiguității și a confuziilor terminologice; trebuie să recunoaștem o anumită rămânere din punct de vedere epistemologic în urmă a pedagogiei în raport cu alte discipline. Ambiguitățile semantice ale pedagogiei se datorează în parte specificului limbajului pedagogic; nici o altă disciplină nu dispune de o terminologie cu o circulație atât de mare în limbajul uzual.

Întâlnirea cu conceptele pedagogice pare multora o reîntâlnirea cu ceea ce este deja cunoscut. Acest „deja cunoscut” acționează ca

un obstacol epistemologic nu doar asupra individului, ci și în interiorul disciplinei, încetinind evoluția conceptelor și favorizând amalgamarea sensurilor.

Toată lumea vorbește despre educație, dar accepțiunea conceptului diferă de la autor la autor. Unii analiști afirmă că această stare de fapt nu se datorează nici pedagogiei, nici pedagogilor, ci se explică prin interese diferite, parțial mascate, ale unor grupuri diverse sau a unor promotori de concepte de viață diferite.

Astfel putem conchide că sfera educației este un domeniu în care practicile de nivelul I și nivelul II lucrează eficient având obiective didactice formative – creând personalitatea umană, schimbând-o și transformând-o permanent.

Bibliografie

1. Cioclea, Emilia, *Adevăr și cunoaștere în raționamentul critic*, Iași, 2009.
2. Halva, Noe, *Unele străni: arta și cultura umană*, 2015.

CALCULUL PROBABILITĂȚII GEOMETRICE ASISTAT DE CALCULATOR

NEAGU Natalia, lector universitar

Summary

In this article is described a simulation of problem of geometric probability in Delphi. This simulation represent an experiment of n samples, where the data we can be included manually or randomly.

Probabilitatea unui eveniment A este egală cu raportul dintre numărul de cazuri favorabile N_f și numărul total de cazuri posibile N_t [1]

$$P(A) = \frac{N_f}{N_t}, \quad (1)$$

Dacă cazurile favorabile și cele totale pot fi reprezentate geometric, prin segmente, figuri plane sau corpuri geometrice, atunci se utilizează probabilitatea geometrică.

Considerăm un segment de lungimea L și în interiorul lui fixăm un segment $l \subset L$. Probabilitatea că un punct P , luat aleator, $P \in L$, să aparțină și segmentului l , se determină cu ajutorul raportului lungimilor segmentelor

$$P(A) = \frac{\text{lung } l}{\text{lung } L}, \quad (2)$$

Dacă o figură plană G include o figură plană g ($g \in G$), atunci probabilitatea selectării unui punct arbitrar din figura G care să aparțină și figuri g se calculează prin raportul dintre ariile acestor figuri

$$P(A) = \frac{\text{aria } g}{\text{aria } G}. \quad (3)$$

În spațiu ($v \in V$), probabilitatea se calculează prin raportul dintre volume

$$P(A) = \frac{\text{vol } v}{\text{vol } V}.$$

Exemplu. Fie două cercuri concentrice C_1 și C_2 de raze $r_1 = 200$ și $r_2 = 100$. Calculați probabilitatea că un punct selectat la întâmplare din cercul C_1 , să aparțină discului format de aceste cercuri (fig. 1) [2].

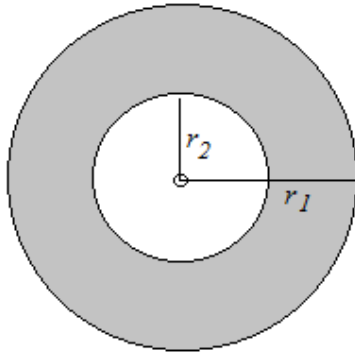


Fig. 1. Discul format de cercurile C_1 și C_2 .

Aria cercurilor C_1 și C_2 este

$$A_{c1} = \pi r_1^2 \quad \text{și} \quad A_{c2} = \pi r_2^2,$$

iar aria discului A_h

$$A_h = \pi r_1^2 - \pi r_2^2 = \pi(r_1^2 - r_2^2) = \pi(40000 - 10000) = 30000 \pi$$

$$P(A) = \frac{A_h}{A_{c1}} = \frac{30000 \pi}{40000 \pi} = \frac{3}{4} = 0,75$$

Cu ajutorul formulelor (1)-(4) se obține probabilitatea teoretică, însă pentru a calcula probabilitatea experimentală, trebuie să realizăm un număr cât mai mare de experimente sau să utilizăm un soft ce conține simularea experimentului dat.

Condițiile acestui exemplu, au fost simulate pe calculator în Delphi (fig. 2).

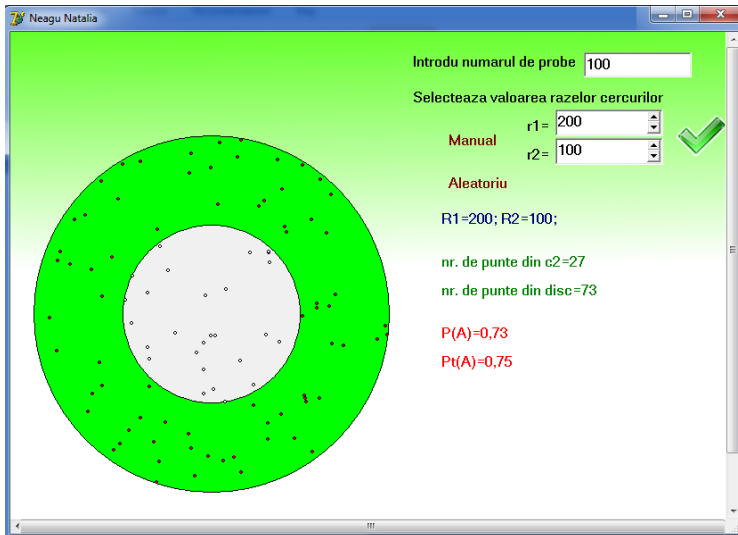


Fig. 2. Simularea pe calculator a unui experiment din 100 probe

La activarea soft-ului, se pornește un *Timer1*, care extrage numărul de probe (N), de pe formă, dintr-un *Edit*

$N := \text{strtoint}(\text{edit1.Text});$

În această simulare s-au programat două modalități de selectare a valorilor razelor cercurilor: manual și aleatoriu. După ce sunt selectate aceste date, se construiesc două cercuri pe un *Paintbox1*

```
paintbox1.Canvas.Ellipse(x0-r1,y0-r1,x0+r1,y0+r1);
```

```
paintbox1.Canvas.Ellipse(x0-r2,y0-r2,x0+r2,y0+r2);
```

unde (x_0, y_0) – centrul cercurilor și r_1, r_2 – razele cercurilor.

Apoi se pornește un *Timer2* ce realizează N probe, adică aleatoriu construiește N puncte pe cercul C_1

```
x:=random(paintbox1.width);
```

```
y:=random(paintbox1.Height);
```

```
d:=sqrt(sqr(x-x0)+sqr(y-y0));//distanța de la punctul luat
```

aleatoriu pînă la centru

```
if d<r1 then
```

```
begin
```

```
if d>=r2 then
```

```
begin
```

```
sc1:=sc1+1;
```

```
paintbox1.Canvas.Brush.Color:=clred;
```

```
paintbox1.Canvas.Ellipse(x-2,y-2,x+2,y+2);
```

```
end;
```

```
if d<r2 then
```

```
begin
```

```
sc2:=sc2+1;
```

```
paintbox1.Canvas.Brush.Color:=clwhite;
```

```
paintbox1.Canvas.Ellipse(x-2,y-2,x+2,y+2);
```

```
end;
```

```
n:=n+1;
```

```
end;
```

În același timp se numără punctele din cercul C_2 și din discul format de aceste cercuri

sc1 – variabilă contor ce numără punctele din disc

sc2 – variabilă contor ce numără punctele din cercul C_2 .

După ce s-au construit N puncte, *Timer2* se oprește, iar la un experiment nou se activează, și respectiv la finisare - se dezactivează.

Într-un *Label*, pe formă, se afișează și probabilitatea teoretică
 $label7.Caption:='Pt(A)='+floattostr((sqr(r1)-sqr(r2))/(sqr(r1)));$
care se calculează în baza formulei (3).

Realizînd un alt experiment, dintr-un număr de probe mai mare/mic ca precedentul (fig. 3), concludem: *cu cît numărul de probe este mai mare cu atît probabilitatea experimentală este mai exactă.*

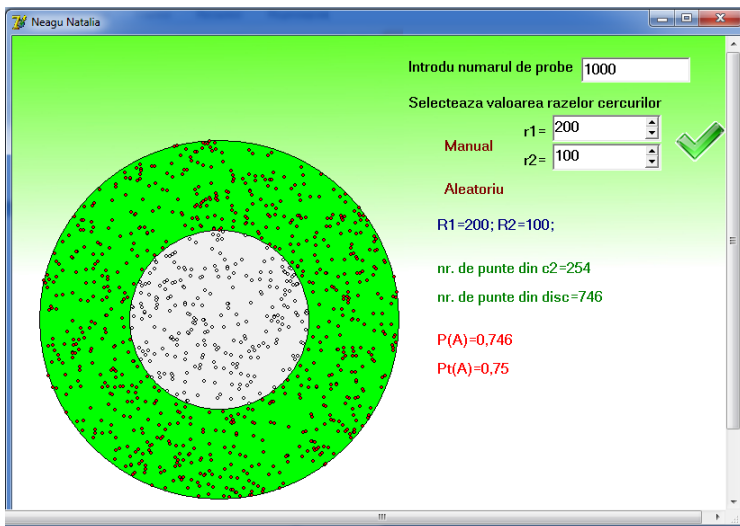


Fig. 3. Realizarea unui experiment din 1000 probe

Bibliografie

1. Blaga, P., *Calculul probabilităților și statistic matematică. Curs și culegere de probleme*, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, 1994.
2. Mihoc, I., Fătu, C. I., *Calculul probabilităților și statistic matematică*, Casa de editură – Transilvania Press, Cluj-Napoca, 2003.

3. Petrehus, V., Popescu, S.-A., *Probabilități și statistică*, Universitatea Tehnică de construcții din București, București, 2005.
<http://www.civile.utcb.ro/cmat/cursrt/psvp.pdf> (vizitat 17.03.2016).
3. Probabilitate și statistică. 302 p.
<http://www.edumanager.ro/community/documente/probabilitati%20si%20statistica.pdf> (vizitat 18.02.2016).

SOLUȚIONAREA ECUAȚIILOR ȘI SISTEMELOR DE ECUAȚII DIFERENȚIALE CU AJUTORUL APLICAȚIEI MAPLE

*PORT Sergiu, dr., conf. univ.,
NEAGU Natalia, lector universitar*

Summary

In this article we show traditional solving of differential equations and using Maple, because they play an important role in many disciplines including engineering, physics, economics, biology, etc. Maple is the world leader when it comes solving and constructions of graphics.

Ecuțiile diferențiale reprezintă unul dintre cele mai importante instrumente matematice, necesar pentru înțelegerea unor fenomene din mecanică, fizică, etc. Odată stabilit, fenomenul fizico-tehnic și ecuațiile diferențiale care îl guvernează, coeficienții și condiții la limită, rămâne să-i determinăm soluțiile.

În caz general, o ecuație diferențială de ordinul n are forma

$$F(x, y, y', y'', \dots, y^{(n)}) = 0 \quad (1)$$

unde este inclusă variabila independentă x , funcția necunoscută y și derivatele acesteia pînă la ordinul n .

Se cunosc mai multe metode standarde de soluționare a ecuațiilor diferențiale [1], în dependență de tipul ecuației (1).

Soluțiile ecuațiilor diferențiale pot fi obținute, de asemenea, și cu ajutorul aplicației Maple, utilizând comanda de soluționare *dsolve*, care are sintaxa

$> dsolve(\{ecuatia_diferentiala, conditii_initiale\}, optiuni).$

Opțiunile sunt de forma *cuvînt cheie=valoare*, însă prezența lor și a condițiilor inițiale nu este obligatorie.

Derivatele se scriu utilizând sintaxa *diff* sau *D*, dacă derivata este de ordinul *k*, atunci *diff(y(x), \$k)* sau $(D@@k)(y)(x)$, iar condiția inițială de forma $y^{(k)}(x_0)=y_0k$, se scrie prin $(D@@k)(y)(x_0)=y_0k$.

Graficul soluțiilor aproximative se reprezintă utilizând comanda *DEplot*, iar în cazul reprezentărilor tridimensionale - *DEplot3d*. Comenzile *DEplot* și *DEplot3d* fac parte din pachetul *DEtools*, deci înainte da a fi utilizate, trebuie încărcat pachetul respectiv - *with(DEtools)*.

Exemplul 1. Rezolvați ecuația diferențială $y' + \frac{1}{x}y = \frac{\sin(x)}{x}$.

Ecuația dată este liniară de ordinal I, în conformitate cu [2] obținem soluția generală a ecuației

$$y = e^{-\int \frac{1}{x} dx} \left[\int \frac{\sin(x)}{x} e^{\int \frac{1}{x} dx} dx + C \right] = e^{-\ln|x|} \left[\int \frac{\sin(x)}{x} e^{\ln|x|} dx + C \right] =$$

$$\frac{1}{x} \left(\int \frac{\sin(x)}{x} x dx + C \right) = \frac{1}{x} \left(\int \sin(x) dx + C \right) = \frac{1}{x} (-\cos(x) + C)$$

$$\text{Răspuns: } \frac{1}{x} (-\cos(x) + C)$$

Pentru a rezolva ecuația din exemplul 1, în Maple, prin metoda directă, se introduce ecuația, conform comenzilor descrise mai sus, apoi se tastează *Enter* (fig. 1).

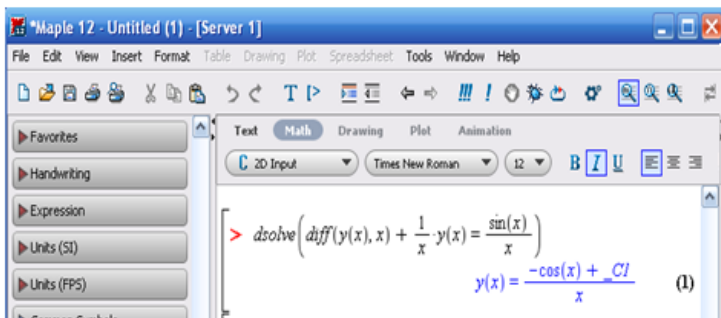


Fig. 1. Soluționarea ecuației diferențiale de ordinul I, în Maple, prin comenzi directe

Observație. Rezultatele obținute prin metoda standardă (teoretică) și prin Maple sunt egale.

Exemplul 2. Rezolvați ecuația diferențială $2 \cdot y'' + 5 \cdot y' = 2 \sin x \cdot \cos 2x$.

Este dată o ecuație de ordinul II neomogenă. Se transformă partea dreaptă a ecuației ca o sumă de funcții elementare

$$2 \sin x \cdot \cos 2x = \frac{2(\sin(x + 2x) + \sin(x - 2x))}{2} = \sin 3x - \sin x$$

Formăm ecuația caracteristică

$$2r^2 + 5r = 0 \Rightarrow r_1 = 0, r_2 = -\frac{5}{2}$$

$$\Phi(x) = C_1 + C_2 e^{-\frac{5}{2}x}$$

$$2y'' + 5y' = \sin 3x = f_1(x)$$

$$y_1 = A \cos 3x + B \sin 3x$$

$$y_1' = -3A \sin 3x + 3B \cos 3x$$

$$y_1'' = -9A \cos 3x - 9B \sin 3x$$

$$2(-9A \cos 3x - 9B \sin 3x) + 5(-3A \sin 3x + 3B \cos 3x) = \sin 3x$$

$$\begin{cases} -18A + 15B = 0 \\ -15A - 18B = 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} A = \frac{5B}{6} \\ -61B = 2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} A = -\frac{5}{183} \\ B = -\frac{2}{61} \end{cases}$$

$$y_1(x) = -\frac{5}{183} \cos 3x - \frac{2}{61} \sin 3x$$

$$2y'' + 5y' = -\sin x = f_2(x)$$

$$y_2 = A \cos x + B \sin x$$

$$y_2' = -A \sin x + B \cos x$$

$$y_2'' = -A \cos x - B \sin x$$

$$2(-A \cos x - B \sin x) + 5(-A \sin x + B \cos x) = -\sin x$$

$$\begin{cases} -2A + 5B = 0 \\ -5A - 2B = -1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} A = \frac{5}{29} \\ -2B - 5A = -1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} A = \frac{5}{29} \\ B = \frac{2}{29} \end{cases}$$

$$y_2(x) = \frac{5}{29} \cos x + \frac{2}{29} \sin x$$

$$\text{Răspuns: } y = C_1 + C_2 e^{\frac{5}{2}x} - \frac{5}{183} \cos 3x - \frac{2}{61} \sin 3x + \frac{5}{29} \cos x + \frac{2}{29} \sin x$$

Pentru a soluționa ecuația din exemplul 2, prin metoda interactivă, se utilizează din bara de meniu:

Tools → *Assistants* → *ODE Analyzer* → *Edit* (se introduce ecuația diferențială) → *Add* → *Done*.

Se alege modalitatea de rezolvare, în dependența de forma în care dorim să obținem soluția (fig. 2):

- *Solve Symbolicaly* – soluție în formă analitică,
- *Solve Numericaly* – soluție în formă numerică pentru careva condiții inițiale.

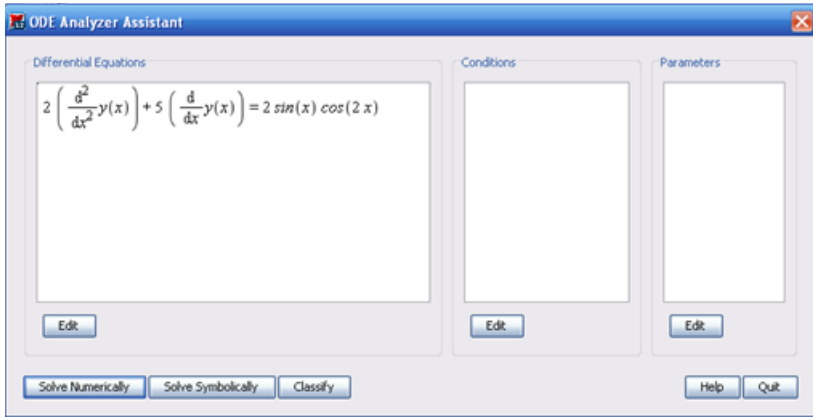


Fig. 2. Fereastra de editare a ecuației diferențiale și a condițiilor inițiale

După ce se selectează modalitatea de rezolvare, de exemplu *Solve Symbolicaly*, se deschide o nouă fereastră, în care este amplasat butonul *Solve* (fig. 3) care are funcția de soluționare, în așa mod obținem soluția generală a ecuației diferențiale.

Observație. Soluția obținută pe calculator este echivalentă cu cea obținută prin metoda standardă.

Pentru a reprezenta graficului soluției, tastăm

Plot Options → (introducem valori pentru constantele C_1 și C_2) → *Done* → *Plot*

În rezultat, obținem graficul soluției particulare (fig. 3) (pentru valorile constantelor introduse).

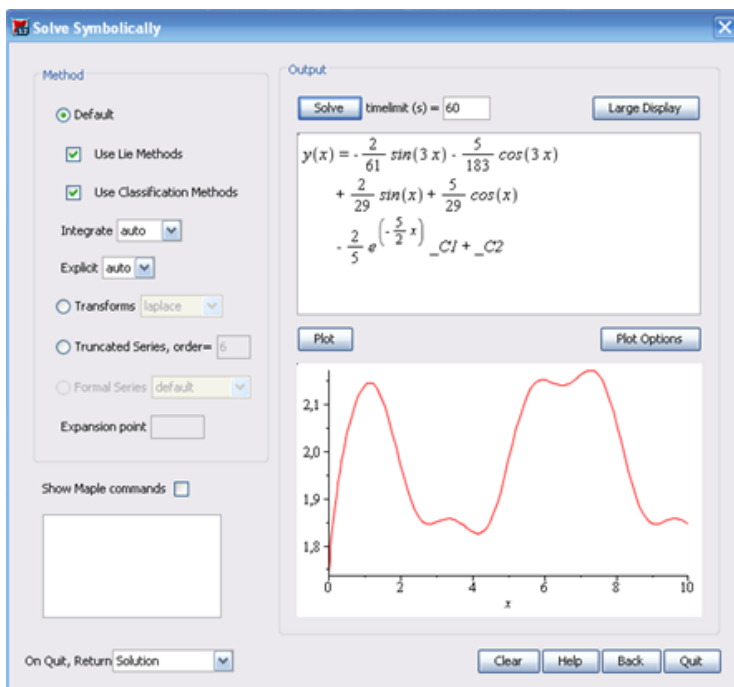


Fig. 3. Soluționarea și reprezentarea graficului unei soluții particulare

Exemplul 3. Rezolvați sistemul de ecuații diferențiale

$$\begin{cases} \dot{x} = -7 \cdot x + y \\ \dot{y} = -2 \cdot x - 5 \cdot y \end{cases}$$

$$\begin{vmatrix} 7 - r & 1 \\ -2 & -5 - r \end{vmatrix} = r^2 + 12r + 37$$

$$r^2 + 12r + 37 = 0$$

$$r_{1,2} = +6 \pm i$$

$$\begin{cases} (-7 + 6 - i)k_1 + k_2 = 0 \\ -2k_1 - (5 - (-6 + i))k_2 = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} (-1 - i)k_1 + k_2 = 0 \\ -2k_1 + (1 - i)k_2 = 0 \end{cases}$$

$$\begin{aligned} -2 \cdot (-1 - i)k_1 - 2k_2 &= 0 \\ (-1 - i)k_1 + k_2 &= 0 \\ k_1 &= 1, \quad k_2 = 1 + i \end{aligned}$$

$$\begin{cases} x = e^{(-6+i)t} \\ y = (1+i)e^{(-6+i)t} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = e^{-6t} e^{it} \\ y = (1+i)e^{-6t} e^{it} \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} x = e^{-6t} (\cos(t) + i \sin(t)) \\ y = (1+i)e^{-6t} (\cos(t) + i \sin(t)) \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} x = e^{-6t} (\cos(t) + i \sin(t)) \\ y = e^{-6t} (\cos(t) - \sin(t) + i(\cos(t) + \sin(t))) \end{cases}$$

Formăm soluția generală a sistemului

$$\begin{cases} x = c_1 e^{-6t} \cos(t) + c_2 e^{-6t} \sin(t) \\ y = c_1 e^{-6t} (\cos(t) - \sin(t)) + c_2 e^{-6t} (\cos(t) + \sin(t)) \end{cases}$$

Soluționarea sistemelor de ecuații diferențiale în Maple, este analog soluționării ecuațiilor diferențiale (fig. 4).

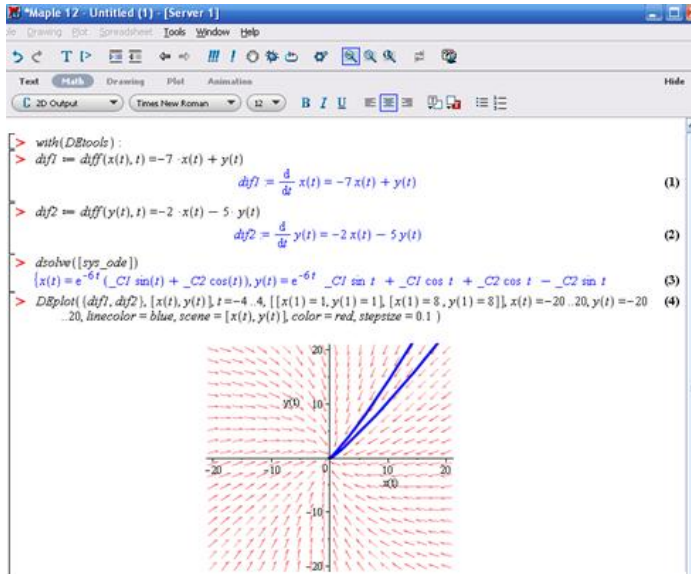


Fig. 4. Soluționarea sistemelor de ecuații diferențiale (exemplul 3)

Bibliografie

1. Stepaniuc, V.V., *Curs de ecuații diferențiale*, Lumina, Chișinău 1970.
2. Ecuații diferențiale de ordinul întâi rezolvabile prin metode elementare
http://web.info.uvt.ro/~braescu/courses/EDP_romana.pdf (vizitat 15.02.2016)
3. Maple 12, *The Essential Tool for Mathematics and Modeling*, User Manual, Maplesoft, a division of Waterloo Maple Inc. 2008.

BUCLE MOUFANG

ȚARĂLUNGĂ Boris, dr., conf. univ.

Summary

Is proved that: 1) if the IP loop (Q, \cdot) isotope is the type WIP then, loop (Q, \cdot) is a Moufang loop. 2) if the IP loop (Q, \cdot) isotope is the type WIP₁, then loop (Q, \cdot) is a Moufang loop. 3) if the CI

loop (Q, \cdot) isotope is the type *WIP*, then *loop* (Q, \cdot) is a *Moufang commutative loop*.

În teoria buclelor și cuasigrupurilor, buclele Moufang reprezintă un clas de bucle cel mai intens studiat.

Bucla (Q, \cdot) se numește buclă Moufang, dacă pentru orice x, y, z din Q se verifică condiția

$$(xz \cdot y) \cdot z = x \cdot (z \cdot yz) \text{ [2,pag.420].}$$

O problemă importantă în teoria buclelor este problema isotopiei. Se spune că bucla (Q, \cdot) este isotopă buclei $(Q, *)$, dacă există substituțiile α, β, γ a mulțimii Q , încât $\gamma(x * y) = \alpha(x) \cdot \beta(y)$. Bucla (Q, \cdot) se numește IP buclă, dacă pentru orice x, y din Q se verifică relațiile $xy \cdot Iy = x$ și $I^{-1}y \cdot yx = x$, unde $Ix = x^{-1}$, iar $I^{-1}x = {}^{-1}x$ [3,pag.70]. Bucla (Q, \cdot) se numește CI buclă, dacă pentru orice x, y din Q se verifică relația $yx \cdot Iy = x$ [1,pag.450]. Bucla (Q, \cdot) se numește WIP buclă, dacă pentru orice x, y din Q se verifică relația $y \cdot I(xy) = Ix$ [3, pag.187]. Bucla (Q, \cdot) se numește WIP₁ buclă, dacă pentru orice x, y din Q se verifică relația $I(xy) \cdot I^2x = Iy$.

În lucrarea dată se demonstrează: 1) dacă pentru bucla IP (Q, \cdot) isotopul este o buclă de tipul WIP, atunci bucla (Q, \cdot) este o buclă Moufang ; 2) dacă pentru bucla IP (Q, \cdot) isotopul este o buclă de tipul WIP₁, atunci bucla (Q, \cdot) este o buclă Moufang ; 3) dacă pentru bucla CI (Q, \cdot) isotopul este o buclă WIP, atunci bucla (Q, \cdot) este o buclă Moufang comutativă.

Teorema1. Dacă pentru IP bucla (Q, \cdot) isotopul $(Q, *)$ este o buclă WIP, atunci bucla (Q, \cdot) este o buclă Moufang.

Demonstrație. Considerăm isotopul $x * y = R_a^{-1}x \cdot L_b^{-1}y$. Din relația $x * \bar{I}x = ba$ obținem $R_a^{-1}x \cdot L_b^{-1}\bar{I}x = ba$. Cum (Q, \cdot) este IP buclă, rezultă $\bar{I} = L_b R_{ba} I^{-1} R_a^{-1}$.

Fie $(Q, *)$ este o buclă WIP, deci se verifică relația $x * \bar{I}(y * x) = \bar{I}y$. Atunci $R_a^{-1}x \cdot L_b^{-1}\bar{I}(R_a^{-1}y \cdot L_b^{-1}x) = \bar{I}y$. Cum (Q, \cdot)

este IP buclă avem $L_b^{-1}\bar{I}(R_a^{-1}y \cdot L_b^{-1}x) = I^{-1}R_a^{-1}x \cdot \bar{I}y$. Înlocuim \bar{I} și obținem $R_{ba}I^{-1}R_a^{-1}(y \cdot x) = I^{-1}R_a^{-1}L_b x \cdot L_b R_{ba}I^{-1}y$. Fie acum $a = 1$. Atunci $R_b I^{-1}(y \cdot x) = I^{-1}L_b x \cdot L_b R_b I^{-1}y$. Cum substituția I^{-1} posedă proprietatea $I^{-1}(x \cdot y) = I^{-1}(y) \cdot I^{-1}(x)$ în buclele IP, rezultă $R_b(I^{-1}x \cdot I^{-1}y) = R_b^{-1}I^{-1}x \cdot L_b R_b I^{-1}y$ sau $R_b(x \cdot y) = R_b^{-1}x \cdot L_b R_b y$. Substituim x prin $R_b x$. Atunci $R_b(R_b x \cdot y)x \cdot L_b R_b y$ sau $(xb \cdot y) \cdot b = x \cdot (b \cdot yb)$, deci (Q, \cdot) este o buclă Moufang. Teorema este demonstrată.

Teorema 2. Dacă pentru IP bucla (Q, \cdot) izotopul $(Q, *)$ este o buclă WIP_1 , atunci bucla (Q, \cdot) este o buclă Moufang.

Demonstrație. Consideram isotopul $x * y = R_a^{-1}x \cdot L_b^{-1}y$. Din relația $x * \bar{I}x = ba$ obținem $R_a^{-1}x \cdot L_b^{-1}\bar{I}x = ba$. Cum (Q, \cdot) este IP buclă, rezultă $\bar{I} = L_b R_{ba}I^{-1}R_a^{-1}$

Fie $(Q, *)$ este o buclă WIP_1 , deci se verifică relația $\bar{I}(y * x) * \bar{I}^2 x = \bar{I}y$. Atunci $R_a^{-1}\bar{I}(R_a^{-1}x \cdot L_b^{-1}y) \cdot L_b^{-1}\bar{I}^2 x = \bar{I}y$. Cum (Q, \cdot) este IP buclă avem $R_a^{-1}\bar{I}(R_a^{-1}x \cdot L_b^{-1}y) = \bar{I}y \cdot IL_b^{-1}\bar{I}^2 x$. Înlocuim x prin $R_a x$, y prin $L_b y$ cît și \bar{I} și obținem

$$R_a^{-1}L_b R_{ba}I^{-1}R_a^{-1}(x \cdot y) = R_{ba}I^{-1}R_a^{-1}L_b y \cdot IL_b^{-1}L_b R_{ba}I^{-1}R_a^{-1}L_b R_{ba}I^{-1}x.$$

Punem $a = 1$. Atunci $L_b R_b I^{-1}(x \cdot y) = L_b R_b I^{-1}L_b y \cdot IR_{ba}I^{-1}L_b R_b I^{-1}x$. Cum substituția I^{-1} posedă proprietatea $I^{-1}(x \cdot y) = I^{-1}y \cdot I^{-1}x$ în bucla IP avem $L_b R_b(y \cdot x) = L_b R_b L_{I^{-1}b}y \cdot R_{Ib}L_b R_b x$. Dacă $y = 1$, atunci $L_b R_b x = L_b R_{Ib}L_b R_b x$, de unde rezultă $R_{Ib}L_b = 1$ și $R_b L_{I^{-1}b} = 1$. Substituim și obținem $L_b R_b(y \cdot x) = L_b y \cdot R_b x$ sau $b \cdot (yx \cdot b) = by \cdot xb$, deci (Q, \cdot) este o buclă Moufang. Teorema este demonstrată.

Teorema 3. Dacă pentru CI bucla (Q, \cdot) isotopul $(Q, *)$ este o buclă WIP , atunci bucla (Q, \cdot) este o buclă Moufang comutativă.

Demonstrație. Considerăm isotopul $x * y = R_a^{-1}x \cdot L_b^{-1}y$. Din relația $x * Ix = ba$ obținem $R_a^{-1}x \cdot L_b^{-1}\bar{I}x = ba$. Cum (Q, \cdot) este CI buclă, rezultă $\bar{I} = L_b L_{ba} I^{-1} R_a^{-1}$.

Fie $(Q, *)$ este o buclă WIP, deci se verifică relația $x * \bar{I}(y * x) = \bar{I}y$. Atunci $R_a^{-1}x \cdot L_b^{-1}\bar{I}(R_a^{-1}y \cdot L_b^{-1}x) = \bar{I}y$. Cum (Q, \cdot) este CI buclă avem $L_b^{-1}\bar{I}(R_a^{-1}y \cdot L_b^{-1}x) = \bar{I}y \cdot IR_a^{-1}x$. Înlocuim \bar{I} și obținem $L_{ba}IR_a^{-1}(R_a^{-1}y \cdot L_b^{-1}x) = L_b L_{ba} I^{-1} R_a^{-1} y \cdot IR_a^{-1}x$. Substituim x prin $L_b x$, y prin $R_a y$ și obținem $L_{ba}IR_a^{-1}(y \cdot x) = L_b L_{ba} I y \cdot IR_a^{-1} L_b x$. Cum (Q, \cdot) este CI buclă $L_{ba}IL_{I^{-1}a}(y \cdot x) = L_b L_{ba} I y \cdot IL_{I^{-1}a} L_b x$. În bucla CI substituția I posedă proprietatea $I(y \cdot x) = I(y \cdot x)$. Atunci $L_{ba}L_a(y \cdot x) = L_b L_{ba} y \cdot L_a L_{Ib}x$. Dacă $b = 1$, obținem $(\cdot) \cdot = \cdot$. Punem $= 1$. Atunci $\cdot = \cdot$. Înlocuim prin \cdot . Atunci $(\cdot) \cdot = \cdot$. Punem acum $y = 1$ și obținem $(\cdot) \cdot = \cdot$. Substituim prin \cdot . Atunci $(\cdot) \cdot = \cdot(\cdot)$ sau $(\cdot) \cdot = \cdot$, deci (\cdot) este o buclă Moufang comutativă. Teorema este demonstrată.

Bibliografie

1. Artzy, R., On loops with special property, *Proc. Amer. Math. Soc.* 6(1955), pp. 448-453.
2. Mufang, R., Zur Struktur von Alternativ Korpern. *Math. Ann.* 1935, 110, pp. 416-430.
3. Белоусов, В., *Основы Теории Квазигрупп и Луп*, Издательство «Наука», Москва, 1967.

PROBLEME CU LIMITE DE FUNCȚII

*GHILAN Zinaida, dr., conf. univ.,
COVALSCHI Anatolie, lector*

Summary

In this paper we present some brief definitions, concepts and properties that can be used to solve the problems with limits of functions. The concept of the limit of a function at a point is rooted in the XVII and XVIII centuries. The definition of the limit of a function at a point was formulated by Karl Weierstrass, using the concept of a

point neighborhood. The calculation of limits of functions supposes knowledge of methods for determining the limits of elementary functions, limits of remarkable and of the algorithms to eliminate non-determinations that may arise in this context.

În analiza matematică, prin *limită* a unei funcții într-un punct din domeniul de definiție se înțelege o valoare de care valoarea funcției se apropie oricât de mult atunci când valoarea de intrare (argumentul funcției) se apropie suficient de mult de punctul în care se caută limita. În limbajul curent, înțelesul obișnuit al termenului *limită* este acela de graniță, hotar; figurativ, prin *limită* se înțelege un punct până la care pot ajunge posibilitățile sau mijloacele cuiva. În matematică, limita unui șir și (sau) limita unei funcții într-un punct este un număr. Studiarea analizei matematice în școală începe cu studiarea noțiunilor de limită și continuitatea funcțiilor, care se consideră una din cele mai dificile noțiuni matematice. În aceasta lucrare se propun un șir de exerciții, care cere o cunoaștere profundă și conștientă a materialului teoretic.

Definiție. Se spune că numărul l este limita funcției $y = f(x)$ în punctul x_0 , când x tinde către x_0 , și scriem $f(x) \rightarrow l$ când $x \rightarrow x_0$ sau $\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) = l$, dacă pentru orice număr $\varepsilon > 0$ arbitrar, există un astfel de număr $\delta = \delta(\varepsilon) > 0$, încât din inegalitatea $0 < |x - x_0| < \delta$ rezultă inegalitatea $|f(x) - l| < \varepsilon$.

Exemplul 1. Să demonstrăm că: $\lim_{x \rightarrow 3} x^2 = 9$

Rezolvare: Conform definiției trebuie să demonstrăm că pentru orice număr pozitiv $\varepsilon > 0$ se poate afla un astfel de număr $\delta > 0$, încât din inegalitatea $0 < |x - 3| < \delta$ rezultă inegalitatea $|x^2 - 9| = |x + 3| \cdot |x - 3| < \varepsilon$.

Numărul δ îl vom alege treptat. Inițial vom considera vecinătatea punctului 3 de raza 1 ($\delta = 1$), adică valorile lui x pentru care $|x - 3| < 1$.

În vecinătatea considerată avem $|x + 3| = |x - 3 + 6| \leq |x - 3| + 6 < 7$, deci $|x + 3| \cdot |x - 3| < 7|x - 3|$.

Pentru ca inegalitatea să fie adevărată, este suficient ca $|x - 3| < \frac{\varepsilon}{7}$.

Așadar $\delta = \min(1; \frac{\varepsilon}{7})$.

Exemplul 2. Să se calculeze limitele

$$a) \lim_{x \rightarrow 1} \frac{x^4 + x^2 - 2}{x^2 - 1}$$

Rezolvare: În acest caz avem nedeterminare $\frac{0}{0}$. Dacă vom

încerca să scriem polinomul de la numărător ca produs de două polinoame $(x^2 + 2)(x^2 - 1)$, atunci

$$\lim_{x \rightarrow 1} \frac{x^4 + x^2 - 2}{x^2 - 1} = \left(\frac{0}{0} \right) = \lim_{x \rightarrow 1} \frac{(x^2 + 2)(x^2 - 1)}{x^2 - 1} = \lim_{x \rightarrow 1} (x^2 + 2) = 3.$$

$$b) \lim_{x \rightarrow 0} \frac{1 - \cos x \sqrt{\cos 2x}}{x^2}.$$

Rezolvare: Înlocuim valoarea lui $x=0$ în limita funcției și obținem nedeterminare $\frac{0}{0}$. Înmulțim numărătorul și numitorul la conjugatul funcției de la numărător, în rezultatul unor transformări obținem

$$\begin{aligned}
\lim_{x \rightarrow 0} \frac{1 - \cos x \sqrt{\cos 2x}}{x^2} &= \left(\frac{0}{0} \right) = \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\overbrace{(-\cos x \sqrt{\cos 2x})} \cdot \overbrace{(-\cos x \sqrt{\cos 2x})}}{x^2 \underbrace{(+\cos x \sqrt{\cos 2x})}} \\
&= \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\overbrace{(-\cos^2 x \cdot \cos 2x)} \cdot \overbrace{(-\cos^2 x \cdot (1 - 2\sin^2 x))}}{x^2 \underbrace{(+\cos x \sqrt{\cos 2x})}} = \\
&= \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\overbrace{(\sin^2 x (3 - 2\sin^2 x))} \cdot \overbrace{(\sin^2 x \cdot (3 - 2\sin^2 x))}}{x^2 \underbrace{(+\cos x \sqrt{\cos 2x})}} = \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin^2 x \cdot (3 - 2\sin^2 x)}{x^2 \underbrace{(+\cos x \sqrt{\cos 2x})}} \\
&= \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin^2 x}{x^2} \cdot \lim_{x \rightarrow 0} \frac{(3 - 2\sin^2 x)}{\underbrace{(+\cos x \sqrt{\cos 2x})}} = 1 \cdot \frac{3}{2} = \frac{3}{2}
\end{aligned}$$

$$c) \lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{2x+3}{2x+1} \right)^{x+1}$$

Rezolvare: În acest exercițiu baza limitei este egală cu 1, iar puterea numărului tinde la infinit și avem nedeterminarea de tipul 1^∞ . Deseori în acest caz se spune că avem „nedeterminarea de tip e”. Pentru a rezolva o astfel de nedeterminare este suficient ca baza limitei să o exprimăm prin $\underbrace{(+\alpha)}$, iar puterea $\frac{1}{\alpha}$.

$$\begin{aligned}
\lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{2x+3}{2x+1} \right)^{x+1} &= \left(\infty \cdot \infty \right) \Rightarrow \lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{2x+3}{2x+1} - 1 \right)^{x+1} = \\
&= \lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{2x+3-2x-1}{2x+1} \right)^{x+1} = \lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{2}{2x+1} \right)^{\frac{2x+1}{2} \cdot \frac{2(x+1)}{2x+1}} = \\
&= \lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{2}{2x+1} \right)^{\frac{2x+1}{2} \cdot \frac{2(x+1)}{2x+1}} = \lim_{x \rightarrow \infty} \left[\left(1 + \frac{2}{2x+1} \right)^{\frac{2x+1}{2}} \right]^{\frac{2(x+1)}{2x+1}} = \\
&= \left[\lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{2}{2x+1} \right)^{\frac{2x+1}{2}} \right]^{\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{2(x+1)}{2x+1}} = e^{\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{2(x+1)}{2x+1}} = e^{\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x(2+\frac{2}{x})}{x(2+\frac{1}{x})}} = e.
\end{aligned}$$

d) $\lim_{x \rightarrow \infty} x - \sqrt{x^2 - 2x + 2}$.

$$\begin{aligned}
\lim_{x \rightarrow \infty} x - \sqrt{x^2 - 2x + 2} &= \left(\infty - \infty \right) \Rightarrow \\
&= \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{\left(-\sqrt{x^2 - 2x + 2} \right) \cdot \left(+\sqrt{x^2 - 2x + 2} \right)}{x + \sqrt{x^2 - 2x + 2}} = \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x^2 - x^2 + 2x - 2}{x + \sqrt{x^2 - 2x + 2}} = \\
&= \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{2x - 2}{x + \sqrt{x^2 - 2x + 2}} = \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x(2 - \frac{2}{x})}{x \left(1 + \sqrt{1 - \frac{2}{x} + \frac{2}{x^2}} \right)} = 1
\end{aligned}$$

Exemplul 3. Fie funcția $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, definită prin

$$f(x) = \begin{cases} \frac{\sin m(x^2 - 2x - 3)}{n(x-3)}, & \text{dacă } x < 3 \\ \frac{n}{m + 2^{3-x}}, & \text{dacă } x > 3 \\ m + n + 1, & \text{dacă } x = 3 \end{cases}, \text{ unde } m \text{ și } n \text{ sunt}$$

parametri reali. Să se determine valorile parametrilor m și n pentru care funcția f are limită în punctul $x=3$. În ce caz aceasta limită este egală cu $f(3)$?

Rezolvare: Din condiția problemei rezultă că $n \neq 0$.

a) Fie $n < 0$, atunci calculând limita de dreapta în punctul $x=3$ obținem

$$l_d = \lim_{x \rightarrow 3+0} \frac{n}{m + 2^{\frac{n}{3-x}}} = \frac{n}{m + 2^{\frac{n}{0}}} = \frac{n}{m + 2^\infty} = 0$$

și respectiv pentru limita de stînga

$$\begin{aligned} l_s &= \lim_{x \rightarrow 3-0} \frac{\sin m(x^2 - 2x - 3)}{n(x-3)} = \lim_{x \rightarrow 3-0} \frac{\sin m(x^2 - 2x - 3)}{m(x^2 - 2x - 3)} \cdot \frac{m(x-3)(x+1)}{n(x-3)} = \\ &= \frac{m}{n} \lim_{x \rightarrow 3-0} \left(\frac{\sin m}{m} + 1 \right) = 4 \frac{m}{n} \end{aligned}$$

Dacă $4 \frac{m}{n} = 0$, adică $m=0$ în acest caz funcția $f(x)$ are limită în punctul $x=3$ și $\lim_{x \rightarrow 3} f(x) = l_d(3) = l_s(3) = 0$. Calculăm valoarea funcției pentru $x=3$, $f(3)=m+n+1$, $m=0$, atunci rezolvând ecuația $m+n+1=0$ obținem $m=0$ și $n=-1$.

b) Pentru $n > 0$, atunci ca și în cazul a) calculăm limitele funcției de dreapta și de stînga. De unde

$$\begin{aligned} l_d &= \lim_{x \rightarrow 3+0} \frac{n}{m + 2^{\frac{n}{3-x}}} = \frac{n}{m + 2^{\frac{n}{0}}} = \frac{n}{m + 2^\infty} = \frac{n}{m} \\ l_s &= \lim_{x \rightarrow 3-0} \frac{\sin m(x^2 - 2x - 3)}{n(x-3)} = \lim_{x \rightarrow 3-0} \frac{\sin m(x^2 - 2x - 3)}{m(x^2 - 2x - 3)} \cdot \frac{m(x-3)(x+1)}{n(x-3)} = \\ &= \frac{m}{n} \lim_{x \rightarrow 3-0} \left(\frac{\sin m}{m} + 1 \right) = 4 \frac{m}{n} \end{aligned}$$

Funcția are limită în punctul $x=3$, dacă $l_d(3) = l_s(3)$, atunci

$\frac{4m}{n} = \frac{n}{m}$, de unde obținem $4m^2 = n^2$ și $n > 0$, $2m = \pm n$. Avem

două cazuri: $2m = n$ cu limita $\lim_{x \rightarrow 3} f(x) = \frac{n}{m} = 2$ și $2m = -n$ cu limita

$\lim_{x \rightarrow 3} f(x) = \frac{n}{m} = -2$. Condiția problemei $\lim_{x \rightarrow 3} f(x) = f(3)$ ne

aduce la două sisteme de ecuații $\begin{cases} 2m = n \\ m + n + 1 = 2 \end{cases}$ și $\begin{cases} 2m = -n \\ m + n + 1 = -2 \end{cases}$.

Rezolvând aceste sisteme de ecuații obținem următoarele soluții

$\left(\frac{1}{3}; \frac{2}{3}\right)$ și $(3; -6)$ și numai prima satisface condiția $n > 0$.

Astfel funcția $f(x)$ are limită în punctul $m=0$ și $n < 0$ sau

$2|m| = n$ și $n > 0$. Limita dată coincide cu $f(3)$ și $n = -1$ sau $m = \frac{1}{3}$ și

$n = \frac{2}{3}$.

Exemplul 4. Fie funcția $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, definită prin

$$f(x) = \begin{cases} \frac{e^x - e}{x - 1}, & \text{dacă } x < 1 \\ \frac{ex^2}{m}, & \text{dacă } x \geq 1 \end{cases}.$$

Să se determine valorile parametrului m pentru care funcția f are limită în punctul $x=1$.

Rezolvare: Calculăm limita la dreapta în punctul $x=1$ și $m \neq 0$, de unde obținem $l_d(1) = \lim_{x \rightarrow 1+0} \frac{ex^2}{m} = \frac{e}{m}$. Analog se calculează limita de stînga în punctul $x=1$, avem

$l_s(1) = \lim_{x \rightarrow 1-0} \frac{e^x - e}{x - 1} = \lim_{x \rightarrow 1-0} e \frac{e^{x-1} - 1}{x - 1} = e \cdot 1$. Funcția $f(x)$ are

limită în punctul $x=1$, dacă și numai dacă
 $l_s(1) = l_d(1) \Rightarrow e = \frac{e}{m} \Rightarrow m = 1.$

$$\text{Exemplul 5. } f(x) = \begin{cases} \frac{2x+1}{x}, & \text{dacă } x < -1, \\ 2-x^2, & \text{dacă } -1 \leq x < 2, \\ -3, & \text{dacă } x \geq 2. \end{cases}$$

Să se studieze continuitatea funcției.

Rezolvare: Din teorema despre continuitatea sumei, produsului, cîtului funcțiilor rezultă că funcția este continuă în orice punct pentru $x \neq -1$ și $x \neq 2$. Vom studia continuitatea funcției în

punctul $x=-1$. Calculăm $l_s = \lim_{x \rightarrow -1-0} f(x) = \lim_{x \rightarrow -1-0} \frac{2x+1}{x} = 1$,

$$l_d = \lim_{x \rightarrow -1+0} f(x) = \lim_{x \rightarrow -1+0} (2-x^2) = 1 \quad \text{și}$$

$$\lim_{x \rightarrow -1} f(x) = \lim_{x \rightarrow -1} (2-x^2) = 1. \text{ Așa dar } \lim_{x \rightarrow -1} f(x) = f(-1) = 1. \text{ Prin}$$

urmare funcția este continuă în punctul $x=-1$.

Să analizăm continuitatea funcției în punctul $x=2$. Calculăm

$$\lim_{x \rightarrow 2-0} f(x) = \lim_{x \rightarrow 2-0} (2-x^2) = \lim_{x \rightarrow 2} (2-x^2) = -2,$$

$$\lim_{x \rightarrow 2+0} f(x) = \lim_{x \rightarrow 2+0} (-3) = \lim_{x \rightarrow 2} (-3) = -3.$$

Deoarece $\lim_{x \rightarrow 2-0} f(x) \neq \lim_{x \rightarrow 2+0} f(x)$, atunci $\lim_{x \rightarrow 2} f(x)$ nu există. Prin urmare funcția $f(x)$ în punctual $x=2$ nu este continuă ci $x=2$ este punct de discontinuitate.

Bibliografie

1. Галицкий, М.Л., Мошкович, М. М., Шварцбург, С.И., *Изучение курса алгебры и математического анализа*, М., 1986.
2. Bivol, L., Bulat, M., *Leții de analiza matematică*, Evrica, Chișinău, 2002.

3. Nicolescu, M., Nicolescu, C., *Analiza matematică. Exerciții și probleme pentru elevii claselor XI-XII*. Concursul de admitere în învățământul superior, București, 2000.

SECȚIUNEA DE AUR ÎN ARTĂ

*PORT Sergiu, dr., conf. univ.,
TRIFAN Veronica, lector univ.*

Summary

This Article play the surprising properties of the golden section in art.

Number PHI (1.618 ...) is called the number (area) of gold, because it defines the harmonic proportions of the human body and biological spiral of living organisms. The number of the gold is present in particular in nature: plant, animal, human body; also architectural constructions and works of art: paintings, statuary.

PHI este unul dintre numerele considerate magice de matematicieni și artiști pentru că redă proporția după care ar fi construit Universul și este totodată o „mască” a frumuseții.

Acest număr este utilizat mai des în forma sa scurtă de 1,618. Uimitor este că fauna, plantele, corpul uman și apoi construcții arhitecturale, cum ar fi Marea Piramidă din Egipt și catedrala Notre Dame din Paris respectă această proporție de aur.

Fenomenul dat se observă la *Omul vitruvian* al lui Leonardo da Vinci. Or, în corpul omenesc se găsește această proporție: ombilicul împarte corpul în secțiunea de aur (distanța de la ombilic la genunchi și distanța de la genunchi la sol, distanța de la ombilic la sol și distanța de la ombilic la genunchi), înălțimea corpului, distanța de la umăr la degetul mijlociu și distanța de la linia umerilor la vârful capului și lungimea capului – toate aceste exemple se referă la acest număr. De asemenea, segmentele brațului și ale palmei sunt proporționate în secțiunea de aur.

Cochilia melcului are forma spiralei logaritmice, proprietățile căreia sunt relativ ciudate. Dacă intersectăm spirala cu o dreaptă dusă prin centru și apoi ducem tangente în punctele de intersecție, unghiul făcut de tangente cu raza va fi constant $= \theta$, proprietate care o înrudește cu cercul. Dacă unghiul θ ar avea 90° , atunci spirala se închide, transformându-se în cerc. Dar, mai important e că segmentele determinate de fiecare spiră pe rază sunt în secțiune de aur. Chiar și ochiurile de pe coada păunului sunt așezate după două spirale logaritmice, ea având la bază raportul de aur.

Acest număr a fost descoperit din timpul Școlii lui Pitagora (secolul VI î.e.n.), care avea drept simbol steaua pentagonală regulată. Raportul dintre lungimile segmentelor de dreapta ale stelei pentagonale regulate este PHI. Unghiul de 36 de grade, steaua pentagonală, pentagonul regulat și dodecaedrul – toate fac parte din familia acestei proporții, considerate divine. Numărul de aur este și rezultatul raportului dintre muchiile cubului și dodecaedru. În mod surprinzător, unghiul de opozabilitate al palmei umane este același cu controversatul unghi de la baza Piramidei lui Keops.

Proporția divină descrie creșterea organismelor vii. Ea se regăsește în alcătuirea armoniilor și chiar a gamelor muzicale, precum și în creațiile arhitecturii și artei (statuile antice, „modulorul” lui Corbussier, Coloana Infinitului, artizanat, etc.)

Specialiștii români, fotografiind în infraroșu vortexul format în interiorul unei piramide, au stabilit că acesta are configurația acidului dezoxiribonucleic (ADN).

Se admite că ar fi fost posibilă utilizarea de către constructorii *marii piramide* a unei alte constante a Cercului (PI), derivată din *proporția divină*. Constanta cercului (PI) este raportul dintre circumferința/lungimea cercului și *latura pătratului* circumscris (egală, la rândul ei, cu diagonala pătratului înscris), aceasta devenind *diametrul cercului*.

O analiză meticuloasă a feței umane arată că un om este considerat mai frumos cu cât trăsăturile sale respectă mai mult sus-

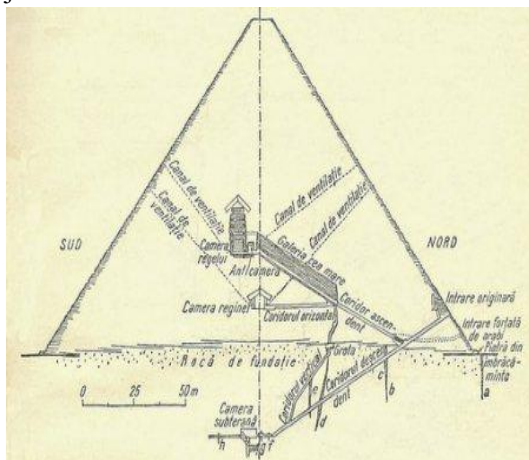
numitul raport. Leonardo da Vinci cunoștea acest raport de aur și-l folosea în pictura sa. Alții, la fel, au recurs în artă la această serie de numere, descrisă de Fibonacci, al căror raport dau numărul de aur. Mircea Mugurel Șerban a descoperit o relație matematică între $\pi=3,14$ și $\phi=1,618$.

Inginerii lui Napoleon au constatat că meridianul, care trece prin vârful Piramidei lui Keops, împarte Delta Nilului în două sectoare cu arii egale, fiecare sector având un unghi la centru de 45 de grade. Mai mult decât atât, acesta este meridianul ideal, deoarece traversează cele mai multe continente și împarte întregul uscat de pe glob în 2 părți egale.

Perimetrul piramidei împărțit la dublul înălțimii dă valoarea lui π . Relația dintre ($\pi= 3,14159\dots$) (valoarea raportului dintre aria unui cerc și pătratul razei sale) și ϕ ($\phi= 1,618033\dots$) (proporția de aur), este exprimată în părțile de baza ale Marii Piramide.

Geofizicienii au ajuns la concluzia că unitatea de măsură – cotul – utilizat de constructorii Marii Piramide reprezintă unitatea ideală, deoarece este a zece-milioană parte din raza polară a Terrei (care are 6.356,7 km).

Marea Piramidă este situată în centrul greutatei Pământului. Centrele



celor patru laturi sunt aliniate matematic formând singura piramidă din lume cu opt laturi. Diagonalele piramidei, prelungite, trec prin inimile tuturor continentelor, ca niște solii ale bazei. Greutatea Marii Piramide (cca 5.955.000 t) înmulțită cu o sută de miliarde dă

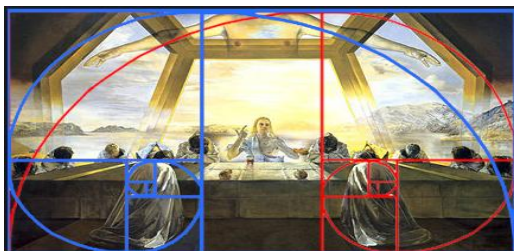
greutatea planetei (cca $5,972E24$ kg). Curbura proiectată pe laturile piramidei se potrivește cu raza Pământului (6378,136 km la ecuator).

Dimensiunea bazei indică o măsură a timpului, anul, care are 365 de zile și $1/4$, calcul rezultat din suma diagonalelor ce reflectă precesia echinocțiilor. Mai mult, dublul perimetrului bazei (55.000 m^2) dă valoarea unui minut de grad pe meridianul ecuator, iar înălțimea piramidei înmulțită cu un miliard aproximează distanța medie de la Pământ la Soare.

Marea Piramidă de pe platoul din Gizeh are 148, 208 m, este formată prin îmbinarea perfectă a 2.300.000 de blocuri de piatră de câteva tone fiecare, blocurile sunt așezate la un unghi de 60 de grade față de sol. Unghiurile pe care le face baza piramidei pe sol sunt unghiuri drepte, cu o eroare de 3 minute pe grad, colțurile pătratului bazei sunt îndreptate spre cele patru puncte cardinale. Dublul perimetrului bazei dă valoarea unui minut de grad pe meridianul ecuator.

Despre secretul piramelor s-a studiat enorm de mult, și s-a observat că axul culoarului este centrat pe steaua polară din epoca respectivă cu mare exactitate: 4 minute ale unghiului făcut în raport cu steaua "Alfa" a Dragonului reprezintă nordul geografic, iar cele 4 unghiuri ale bazei sunt îndreptate spre nord, est, sud și vest cu aceeași corectitudine. Înălțimea piramidei înmulțită cu un miliard reprezintă distanța Pământ – Soare (150 milioane Km). Perimetrul bazei împărțit la înălțime dă dublul lui 3,14, ceea ce s-a putut verifica abia după 1670 de Leibnitz. Raportul între apotema și baza triunghiurilor este 1,618 – numărul de aur.

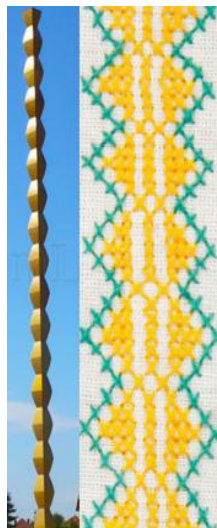
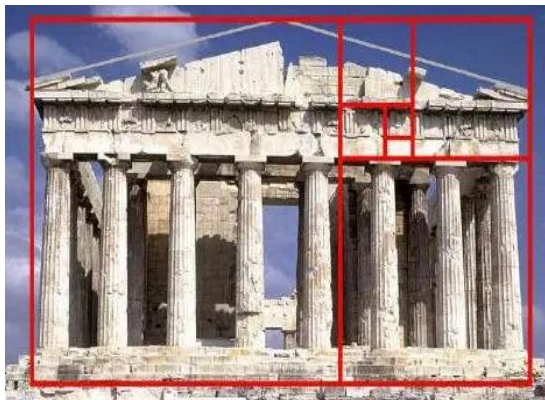
Secțiunea de Aur redă frumusețea și echilibrul în artă. Ea a fost folosită extensiv de Leonardo da Vinci. În tabloul „Cina cea de



Taină” toate dimensiunile-cheie ale camerei și ale mesei respectă Secțiunea de Aur, care era cunoscută în perioada renesanțistă ca „Proporția Divină”. Tabloul are o schemă simplă. Compoziția este centrată pe Isus. Traseul comportă un pătrat central între două jumătăți de pătrat, în pătratul central se înscrie un pătrat mic, al cărui latură corespunde înălțimii panourilor laterale. În dreapta și în stânga, pătratul este mărginit de ferestre, iar jos, de suprafața mesei. Dacă se trasează cercul ce se creează deasupra deschiderii centrale, el va forma o mare aureolă în jurul capului Mântuitorului. Diagonalele dreptunghiului dau perspectiva panourilor laterale, care ne axează privirea spre Isus.

Salvador Dali a încadrat pictura „Sacramentul Cinei cea de Taină” într-un dreptunghi de aur. Urmând tehnica lui da Vinci, Dali a poziționat masa exact la Secțiunea de Aur a înălțimii picturii sale, iar locul celor doi discipoli, lângă partea lui Iisus, la Secțiunile de Aur a lățimii compoziției. În plus, ferestrele din fundal sunt formate din 12 pentagoane, care exprimă relațiile phi în proporțiile lor.

Templul antic Panteon din Atena se încadrează aproape perfect într-un dreptunghi de aur.



Marele maestru și geniu, Constantin Brâncuși și-a construit opera în baza proporției divine. La o analiză a lucrărilor sale, observăm

că acestea sunt create în jurul numărul Phi, considerat raportul care dă proporția divină.

Deși inițial s-a considerat că este alcătuită din 17 elemente, brâncușologii au demonstrat cum „Coloana Infinitului” are doar 16. Primul și ultimul sunt în realitate semielemente, adică unul singur, secționat și amplasat în locuri diferite. „Coloana fără sfârșit este compusă din 16 elemente în formă de romburi. Primul este tăiat la mijloc și pus chiar pe pământ, în timp ce ultimul reia, în vârf, cealaltă jumătate”, susține Ionel Jianu, în lucrarea sa „Brâncuși”. Acest motiv este întâlnit și pe iile populare.

La rândul său, Pavel Floresco face legătura apoi între numărul divin și Coloana Infinită. „Astfel, dacă alăturăm cifrei 16 (numărul elementelor „Coloanei...”) înălțimea fiecăruia dintre celelalte 15 elemente întregi, adică 1,8 metri, obținem 16 1,8, exact cifrele din care este constituit numărul de aur, 1,618”.

Mai mult, György Tözser ne-a evidențiat că structura fiecărui element face trimitere la dodecaedru (care este simbolul universului) și la unghiul sau de 35 de grade. „În Coloana Infinită, unghiul de 36 de grade este în structura tuturor rombaedrelor. Brâncuși a utilizat unghiul de 36 de grade, unghiul la vârf al trunchiurilor de piramidă”, ne explica acesta.

La **Poarta Sărutului** găsim exact raportul dintre lungimile segmentelor de dreaptă ale stelei pentagonale regulate. Phi se întâlnește în Poarta Sărutului în raportul dintre semilungimea grinzii și grosimea acesteia, a descoperit Tozser.



Pe fiecare latură mare a părții inferioare a coloanei sunt inscripționate câte 16 săruturi înșiruite. Dacă la acestea le adunăm pe cele două de pe stâlpi se



ajunge la cifra 18, alăturând ambele numere (adică 16 și 18), obținem iarăși 1618.

Apoi așa-zișii ochi alipiți de pe stâlpii „Porții...”, reprezentați prin alăturarea a două semicercuri ori printr-un cerc barat, sunt în același timp o reprezentare artistică a simbolului grecesc Φ , prin care matematicienii antichității îl exprimau pe 1,618.

Modulul de aur este raportul între două mărimi (segmente). Segmentele, ale căror lungimi sunt în secțiune de aur, stârnesc instinctiv sentimentul de armonie. Cel mai concludent exemplu i se atribuie liniei orizontului, care este așezată astfel încât grosimea celor două benzi să fie una față de alta în raportul secțiunii de aur.

O altă proprietate a raportului de aur e că dacă scădem din primul segment pe cel de-al doilea, segmentul obținut se află și el în raport de aur.

Chiar și în arhitectură ochiul uman este influențat, în primul rând, de raportul dintre volumul construit și acela al spațiului care îl adăpostește. Le Corbusier construiește modulorul (o nouă scară de proporții, ce redă raportul de aur) al cărui arhetip dezvoltă sentimentul frumosului, al echilibrului și al armoniei. Etalonul lui Le Corbusier este un segment egal cu înălțimea unui om mijlociu stând în picioare și având un braț ridicat, adică 216 cm. În acest caz, ombilicul împarte acest segment în două părți egale de 108 cm. Ținând seama că unul dintre cele două segmente de 108 cm este împărțit (aproximativ) în secțiunea de aur prin lungimea de la vârful degetelor la cap (41. 5) și de la cap la ombilic (66. 5), se formează astfel un șir aditiv: 41.5, 66.5, 108, 174,5.... care reprezintă scara modului.



Bibliografie

1. Costiescu Ghyka, M., *Estetica proporțiilor în natură și în artă*, Gallimard, Paris, 1928.
2. JIANU, I., *Brâncuși*, Ed. Meridiane, București, 2002.
3. MIHĂILESCU, C., *Geometria elementelor remarcabile [monografie]*, Ed. Tehnică, București, 1957.
4. PĂUN, G., *Matematica? Un spectacol!*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1988.
5. ROMAN, T., *Simetria: prezentare matematică a unor fenomene din natură și artă [monografie]* / Roman Tiberiu; Biblioteca Societății de Științe matematice și fizice, Ed. Tehnică, București, 1963.
6. Tözser, G., *Clubul inorogilor*, Ed. Duran's, Oradea, 2008.
7. VODĂ, Gh.V., *Miraculoasele ecuații*, Ed. Albatros, București, 1987.
8. Vorobiev, N. N., *Numerele lui Fibonacci*, Ed. Tehnică, București, 1953.
9. <http://pavel-floresco.blogspot.md/>
10. <http://pi-by-phi-quadrature.blogspot.md/2014/01/articole-si-scrisori.html>

CUPRINS

CUVÎNT ÎNAINTE	3
----------------------	---

FACULTATEA PSIHLOGIE ȘI PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ

<i>RACU Igor, BOIANGIU Carmen INTERESELE OCUPAȚIONALE – ASPECTE TEORETICE</i>	<i>4</i>
<i>РАКУ Жанна ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА САМООЦЕНКУ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА</i>	<i>14</i>
<i>АДЭСКЭЛИЦЭ Вуорика ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НАСИЛИЯ</i>	<i>19</i>
<i>CHIREV Larisa REVIZUIRE TEORETICĂ A STUDIILOR ASUPRA DEZVOLTĂRII RESPECTULUI DE SINE</i>	<i>25</i>
<i>LOSÎI Elena HĂRȚUIREA ȘCOLARĂ. ACCEPȚIUNI ȘI TEORII</i>	<i>31</i>
<i>JELESCU Petru, ELPUJAN Olga PROBLEMA DEFINIRII COMPETENȚELOR ANTREPRENORIALE ALE STUDENȚILOR PSIHOLOGI</i>	<i>36</i>
<i>LOSÎI Elena, MERLUȘCĂ – CRĂȘMARU Ana Maria DEFINIȚII OPERAȚIONALE ȘI ACCEPȚIUNI ALE VIOLENȚEI ÎN FAMILIE</i>	<i>41</i>
<i>КОВАЛЕВА Елена РОЛЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ В САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ</i>	<i>46</i>
<i>PÎSLARI Stela ABORDĂRI TEORETICE ALE EMPATIEI</i>	<i>51</i>
<i>PLETNIOV Olesea CAUZELE MANIFESTĂRILOR ANXIOASE LA ȘCOLARUL MIC</i>	<i>57</i>
<i>POPESCU Maria ZONA MUTĂ A REPREZENTĂRII SOCIALE</i>	<i>63</i>

ȚĂRUȘ Larisa, NEGURĂ Ion DETERMINANȚII PSIHOLOGICI AI VULNERABILITĂȚII LA STRES LA CONDUCĂTORII AUTO ÎN SITUAȚII DIFICILE DE TRAFIC RUTIER	69
PLEȘCA Maria ROLUL EMOȚIILOR ÎN ACTIVITATEA ȘI PERFORMANȚA PROFESIONALĂ	75
POPESCU Cristina ORIENTĂRILE VALORICE ÎN STRUCTURA DE PERSONALITATE LA TINERI	81
RACU Iulia TULBURĂRI EMOȚIONALE LA ȘCOLARII MICI	85
SANDULEAC Sergiu, STRATULAT Teodor VALORIFICAREA COMPETENȚELOR EMOȚIONALE ȘI A GÎNDIRII ȘTIINȚIFICE ÎN PROCESUL CREAȚIEI ARTISTICO-PLASTICE	89
СИНИЦАРУ Л., МОЛОДАЯ А. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ	94
RACU Igor ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR PSIHOLOGIC ȘI SERVICIUL PSIHOLOGIC ȘCOLAR LA 25 ANI	97
VINNICENCO Elena PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTĂ – O NOUĂ PARADIGMĂ A ÎNVĂȚĂRII	106
MAXIMCIUC Victoria FORMAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE LA STUDENȚI ÎN DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR CU COPII CU DIZABILITĂȚI MULTIPLE	111
CHIPERI Nadejda ASPECTE ALE FUNCȚIONALITĂȚII INCLUZIUNII SOCIALE A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI VIZUALE	116
CIOBANU Adriana ORIENTAREA FORMATIVĂ ÎN EVALUAREA COPIILOR CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ	122

OLĂRESCU Valentina, PONOMARI Dorina ASPECTE ALE COMUNICĂRII PREȘCOLARILOR MARCAȚI DE TULBURĂRI DE LIMBAJ	128
CERNEAVSCHI Viorica ABORDĂRI ACTUALE ALE CONCEPTULUI CULTURA MUNCII	134
FRUNZE Olesea MODELE PSIHOPEDAGOGICE DE PREGĂTIRE PENTRU ȘCOALĂ A COPIILOR CU CECITATE	140
LAPOȘINA Emilia INTERVENȚIA TIMPURIE ÎN RELAȚIA PĂRINTE – COPIL CU DIZABILITĂȚI	145
PLĂMĂDEALĂ Victoria SINGURĂTATEA – O CAUZĂ A DEVIANȚEI	150
STRATAN Valentina EVENTUALE CONDIȚII SOCIO-PEDAGOGICE DE REALIZARE ȘI PROTECȚIE A DREPTURILOR COPIILOR EDUCAȚI ÎN INSTITUȚII REZIDENȚIALE	154
VÎRLAN Maria, FRUNZE Olesea STIL EDUCATIV DEFECTUOS – CAUZĂ A COMPORTAMENTULUI DEVIANT	160
ZUBENSCHI Ecaterina MIGRAȚIA INTERNAȚIONALĂ ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI XX	166
PLĂMĂDEALĂ Victoria, FOCȘA Tatiana ABORDARI JURIDICE ȘI ASISTENȚIALE ALE FENOMENULUI VIOLENȚEI DOMESTICE	173
DIȚA Maria CAUZELE INSTABILITĂȚII EMOȚIONALE LA PREADOLESCENȚII CU COMPORTAMENT DEVIANT	178

FACULTATEA ȘTIINȚE EXACTE ȘI TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE

BALMUȘ Nicolae, BORȘ Alexandru, BURLACU Natalia, CHIRILOV Vasile ACTIVITĂȚI VALORIFICATE ÎN MANUALUL DIGITAL DE EDUCAȚIE MUZICALĂ PENTRU CLASA a II-a	185
--	------------

CHIRCHINA Olga CALCULAREA CANTITĂȚII CABLULUI – O APLICAȚIE INTERACTIVĂ PENTRU CURSUL „REȚELE DE CALCULATOARE”	190
CHIRIAC Tatiana INSTRUMENTE WEB 2.0 ÎN EDUCAȚIE ...	196
GÎNJU Stela, BALMUȘ Nicolae VALORIFICAREA MANUALULULUI DIGITAL ÎN CADRUL DISCIPLINEI ȘTIINȚE, CLASELE PRIMARE	201
PRICOP Victor CALCUL INTEGRAL PRIN MAPLE	206
SCHIȚCO Olesia MODELAREA MATEMATICĂ ȘI SIMULAREA ASISTATĂ DE CALCULATOR A DINAMICII FLUIDELOR PERFECTE	215
DUMBRĂVEANU Roza EVALUAREA MEDIATĂ ELECTRONIC: INTERPRETĂRI CONCEPTUALE	220
CUȘCĂ Valentin UNELE ASPECTE METODOLOGICE/DIDACTICE CE ȚIN DE PRACTICILE DE NIVELUL I ȘI PRACTICILE DE NIVELUL II	226
NEAGU Natalia CALCULUL PROBABILITĂȚII GEOMETRICE ASISTAT DE CALCULATOR	231
PORT Sergiu, NEAGU Natalia SOLUȚIONAREA ECUAȚIILOR ȘI SISTEMELOR DE ECUAȚII DIFERENȚIALE CU AJUTORUL APLICAȚIEI MAPLE	236
ȚARĂLUNGĂ Boris BUCLE MOUFANG	243
GHILAN Zinaida, COVALSCHI Anatolie PROBLEME CU LIMITE DE FUNCȚII	246
PORT Sergiu, TRIFAN Veronica SECȚIUNEA DE AUR ÎN ARTĂ	254