

MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
„ION CREANGĂ” din Chișinău

*Analele științifice ale
doctoranzilor și competitorilor*

**PROBLEME ACTUALE ALE
ȘTIINȚELOR UMANISTICE**

Volumul XVI

Partea a II-a

Chișinău, 2017

*Analele științifice ale
doctoranzilor și competitorilor*

**PROBLEME ACTUALE ALE ȘTIINȚELOR UMANISTICE
VOLUMUL XVI**

Partea a II-a

Coordonare științifică:

Ludmila Armașu-Canțir, Președinte al Consiliului Științific al UPSC „I. Creangă”

Colegiul de redacție:

Radu Toma, prof. univ., dr., Universitatea din București

Cristea Sorin, prof. univ., dr., Universitatea din București

Caproșu Ioan, prof. univ., dr., Universitatea „Al. Ioan Cuza” din Iași

Vitcu Dumitru, prof. univ., dr., Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

Hăvârneanu Corneliu, prof. univ., dr., Universitatea „Al. Ioan Cuza” din Iași

Racu Igor, prof. univ., dr. hab., UPS „I. Creangă” din Chișinău

Cojocar-Boroșan Maia, prof. univ., dr. hab., UPS „I. Creangă” din Chișinău

Dumitru Diana, conf. univ., dr., UPS „I. Creangă” din Chișinău

Cojocar Vasile, prof. univ., dr. hab., UPS „I. Creangă” din Chișinău

Perjan Carolina, conf. univ., dr., UPS „I. Creangă” din Chișinău

Sadovei Larisa, conf. univ., dr., UPS „I. Creangă” din Chișinău

Solcan Angela, conf. univ., dr., UPS „I. Creangă” din Chișinău

Simac Ana, conf. univ., dr., UPS „I. Creangă” din Chișinău

Vîlcu Marcela, redactor literar, lector superior, UPS „I. Creangă” din Chișinău

Petcu Tatiana, design și redactare computerizată

Probleme actuale ale științelor umanistice :

[în vol.] / Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău ; coord. șt.: Ludmila Armașu-Canțir (președinte) ; col. red.: Radu Toma [et al.]. – Chișinău : S. n., 2017 (Tipogr. UPS "Ion Creangă") – . – (Anale științifice ale doctoranzilor și competitorilor, ISBN 978-9975-46-235-8). – ISBN 978-9975-921-22-0. – ISSN 1857-0267. Vol. 16 : Partea a 2-a. – 2017. – 306p. : fig., tab. – Texte : lb. rom., fr., rusă. – Rez.: lb. rom., engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. – Referințe bibliogr. în subsol. – 100 ex. – ISBN 978-9975-46-348-5.

082:378.637=135.1=133.1=161.1

P 93

*Volum recenzat, aprobat și recomandat de Senatul Universității Pedagogice de Stat
„Ion Creangă” din mun. Chișinău*

Cuvânt-înainte

Promotor al valorilor europene în educație, al cadrelor de înaltă calificare naționale și internaționale, doctoratul UPSC „Ion Creangă” include trei Școli Doctorale:

1. Școala Doctorală Istorie. Patrimoniul cultural. Modernitate

- 611.01 Istoria Moldovei (pe perioade);
- 611.02 Istoria românilor (pe perioade);
- 611.03 Istoria universală (pe perioade);
- 611.04 Teoria și metodologia științelor istorice;
- 611.05 Muzeologie; protejarea patrimoniului cultural național;
- 611.06 Documentologie și arhivistică;
- 611.07 Istoria științei și tehnicii (pe domenii);
- 612.01 Etnologie;
- 613.01 Arheologie.

2. Școala Doctorală Psihologie

- 511.02 Psihologia dezvoltării și psihologia educațională;
- 511.06 Psihologia specială.

3. Școala Doctorală Științe ale Educației

- 531.01 Teoria generală a educației;
- 531.02 Management educațional;
- 531.03 Pedagogie istorică;
- 531.04 Pedagogie specială;
- 532.01 Didactica preșcolară;
- 532.02 Didactica școlară pe trepte și discipline de învățământ;
- 533.01 Pedagogie universitară;
- 533.02 Pedagogie vocațională;
- 533.03 Pedagogia adulților;
- 534.01 Pedagogie specială.

Noile cerințe ale Procesului de la Bologna au stimulat extinderea relațiilor internaționale, a mobilității academice, a colaborărilor științifice cu diferite țări: România, Franța, Belgia, Bulgaria, Canada, Israel, Siria, SUA, Turcia, Ucraina, India, Kîrgîzstan etc.

Departamentul Doctoral și Postdoctoral al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău s-a inclus în diverse proiecte, fiind membru al Școlii Doctorale Europene în Științe Sociale pentru Europa Centrală și Orientală. Astfel, avem, până la moment, peste **26 de bursieri internaționali** în Franța, Letonia, România, Belgia, Bulgaria, Canada (Școala Doctorală Francofonă), șase bursieri prin programul Ianus 2.

Un aport considerabil în activitatea doctoratului UPS îl are Consiliul Științific al Școlii Doctorale Francofone (EDSS), din care fac parte personalități notorii din universitățile partenere:

Jean-Michel De Waele, Universitatea Liberă din Bruxelles;

Jean-Yves Grenier, EHESS, Paris;

Madeleine Pastinelli, Universitatea Laval, Québec, Canada;

Antony Todorov, Universitatea Nouă, Sofia;

Ludmila Armașu-Canțâr, UPS „Ion Creangă”;

Dragoș Jipa, Universitatea din București;

Radu Toma, directorul EDSS, Universitatea din București.

Această deschidere spre colaborări europene a permis organizarea școlilor doctorale atât în instituțiile din Europa, Canada, cât și în incinta Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. Or, numai astfel va fi reală și recunoașterea actelor de studii, și mobilitatea studenților, iar desfășurarea eficientă a acestor proiecte a generat modificarea actelor normative din Moldova și aducerea lor în corespundere cu cele europene. Tot în cadrul colaborărilor fructuoase cu AUF am deschis un Centru de Reușită

Universitară, dotat cu tehnică performantă și bibliotecă, necesare procesului de instruire calitativă a doctoranzilor și profesorilor.

Meritul incontestabil al acestor realizări aparține atât administrației, cât și întregului corp profesoral-didactic, doctoranzilor și partenerilor internaționali. Iată de ce actuala ediție a „Analelor doctoranzilor și competitorilor” este, în primul rând, rezultatul unor cercetări asidue, realizate de către doctoranzii UPSC „Ion Creangă” pe tărâmul științei și al cunoașterii.

„Știința reprezintă cunoaștere organizată. Înțelepciunea reprezintă viața.”, spunea Immanuel Kant cu referire, desigur, la coeziunea dintre principiile teoretico-practice ale științei și implementarea acestora în experiența de toate zilele. Știința și cunoașterea reprezintă mari agonisiri ale omului, ele constituie o permanentă stare de curiozitate, cercetare, experimentare și analiză. Exigențele pe care le-a ridicat noua etapă tranzitată de învățământul, educația, deci și știința din Republica Moldova, au fost necesare pentru a moderniza, a structura, a revigora mișcarea științifică actuală.

Universitatea Pedagogică reprezintă o structură educațională complexă, ale cărei principii, metode și valori sunt cunoscute nu doar în țară, ci și peste hotarele ei. Nivelul de pregătire a studenților se datorează, în primul rând, profesorilor universitari care activează în Universitate. O activitate științifică intensă o desfășoară doctoranzii și postdoctoranzii în perioada pregătirii tezelor de cercetare. Și actuala ediție prezintă rezultate, secvențe din aceste cercetări, studii. Universitatea se poate bucura de un aflux consistent de doctoranzi pe parcursul ultimilor ani, perioadă în care s-a mărit considerabil numărul de doctoranzi implicați în cercetarea pedagogică, psihologică, a metodicilor particulare. Un semn al intensei și sistematice activități științifice pe

care aceștia o realizează îl reprezintă numărul, relativ în creștere, al doctoranzilor posesori ai burselor nominale ale Guvernului, ai burselor internaționale, cel al participanților la conferințe și simpozioane, dezbateri, forumuri, cercetări naționale și internaționale – lucru ce sporește prestigiul Universității ca „oază de cultură și știință”. (Anual beneficiază de aceste burse cca doi doctoranzi, în total până la etapa actuală am avut cca 20 bursieri.)

În prezent, circa 70 de doctori și doctori habilitați coordonează tezele de doctor și de doctor habilitat.

În cadrul instituției noastre activează următoarele Consilii științifice specializate și Seminare științifice de profil:

- ✓ Istoria universală (pe perioade);*
- ✓ Istoria românilor (pe perioade);*
- ✓ Psihologia dezvoltării și psihologia educațională;*
- ✓ Didactica școlară pe trepte și discipline de învățământ (discipline socioumane);*
- ✓ Pedagogie generală;*
- ✓ Psihologie specială;*
- ✓ Pedagogie specială.*

Rezultatele activității doctoratului sunt elocvente: doar în 2015-2016, în Seminarele științifice de profil și în Consiliile științifice specializate ale Universității noastre s-au susținut o teză de doctor habilitat și 24 teze de doctor.

Aceste rezultate au fost posibile și grație eforturilor depuse de conducătorii științifici, catedrelor, dar și managementului eficient al administrației universității și al doctoratului.

Președinte CȘSUD, conf. dr. L. ARMAȘU-CANȚÎR

PROBLEMA DEZVOLTĂRII INTERESULUI ELECTORAL LA VÂRSTA TINEREȚII

Ana ZATUȘEVSCI, doctorandă

Abstract

This article addresses the issue of electoral interests of young people, possible mechanisms that can be developed and opinions of various authors on this disputable topic.

Key words: *elections, interests, youths, electoral interests, problem, opinions.*

Adnotare

Articolul respectiv abordează problema studierii intereselor electorale ale tinerilor, necesitatea studierii mecanismelor posibile care pot duce la formarea și dezvoltarea interesului electoral și opiniile diferitor autori pe marginea acestui subiect.

Cuvinte-cheie: *alegeri, interese, tineri, interese electorale, problemă, opinii.*

Cuvântul „interes” este pe larg utilizat în limbajul cotidian, termenul desemnând, conform DEX-ului: „1. Preocupare de a obține un succes, un avantaj; râvnă depusă într-o acțiune pentru satisfacerea anumitor nevoi. 2. Avantaj, folos, câștig, profit. 3. Dobândă. 4. Orientare activă și durabilă, dorință arzătoare de a cunoaște și de a înțelege pe cineva sau ceva. 5. Înțelegere și simpatie față de cineva sau de ceva; grijă, sollicitudine. 6. Ceea ce atrage, trezește atenția; atracție” [1].

Etimologic, termenul *interes* vine din latinescul „interest” („care este important”), fiind folosit în Evul Mediu cu sensul de

daună, apoi de desdăunare. Din Renaștere, acest termen capătă același sens economic actual (fr. *interet*= dobândă) și o accepție mai generală, definită de Claparede drept „ceea ce este important la un moment dat” [apud 2, p. 368].

De remarcat este faptul că interesul, drept concept, a fost introdus în domeniul social și uman de către materialiștii francezi. Astfel, Holbach susține că interesul „este unicul mobil al acțiunilor omenești”, că privește obiectele de care omul își leagă bunăstarea sa, interesul fiind „ceea ce fiecare privește ca necesar pentru fericirea sa” [3, p. 371]. Helvetius acorda interesului un sens excesiv, definindu-l ca „tot ce ne poate aduce plăcere și ne poate feri de suferință” [ibidem].

Paralela dintre mediu, individ și interesul acestuia este trasată în cercetările de psihologia persoanei de către Ed. Claparede, care consideră interesul drept „factorul care ajustează, care acomodează mediul la necesitățile subiectului” [3, p. 372].

Latura afectivă este reliefată de care J. Dewey, care susține că interesul este „o formă emoțională în acțiune” [ibidem], pe când comparația cu un alt fenomen psihic – atenția – este corelată de interes în definiția dată de Mc. Daugal, conform căreia „interesul este atenția în stare latentă, iar atenția este interes în acțiune” [3, p. 373].

În aceeași ordine de idei, *Dicționarul enciclopedic de psihologie* definește *interesul* ca „stimul intern motivațional, care exprimă orientarea activă ori relativ stabilă a personalității umane spre anumite domenii de activitate. Termenul exprimă o relație de conveniență particularizată între organism și mediu” [4, p. 16].

O definiție apropiată o găsim și la V. Bogoslovski, care prin interes înțelege atitudinea selectivă a personalității față de un obiect, datorită importanței lui vitale și înfățișării atrăgătoare [5, p. 74].

Același autor remarcă faptul că interesele apar pe baza trebuințelor, dar nu se reduc la ele. Trebuința exprimă necesitatea, interesul exprimă afecțiunea pentru o anumită activitate [5].

Conexiunea vădită dintre interes și trebuință este reflectată laconic și în definiția termenului „interes”, oferită de A. V. Petrovski: „Interesele sunt manifestări emoționale ale trebuințelor cognitive ale omului” [6, p. 108].

În ciuda multiplelor definiții și divergențe de opinii pe marginea conceptului de interes, în linii mari, ele toate se reduc la faptul că relația /raportul dintre o cerință subiectivă și un dat obiectiv devine pentru subiect interesantă, întrucât subiectul este interesat în obiect. Se impune deci orientarea spre obiect și spre acțiunea cu obiectul. Este ceea ce a făcut ca, în psihologie, interesul să fie corelat cu atenția.

Pe de cealaltă parte, interesul poate fi considerat ca o formă specifică a motivației, o orientare activă (direcționată) și durabilă a persoanei spre anumite lucruri sau fenomene, spre anumite domenii de activitate [7, p. 393].

Mult mai complex este tratat interesul atunci când raportul dintre termenul respectiv și explicarea lui tinde să cuprindă cunoașterea, astfel încât definiția să capete un caracter mai amplu. Deci o definiție alternativă a interesului poate fi și cea care susține că „interesul este un motiv ce contribuie la orientarea într-un oarecare domeniu, la inițierea cu faptele noi, la reflectarea mai deplină și mai profundă a realității. Subiectiv – pentru individ – interesul se observă în tonul emoțional pozitiv pe care-l capătă procesul de cunoaștere, în dorința de a face cunoștință mai profund cu obiectul, de a cunoaște mai profund despre el, de a-l înțelege mai bine” [8, p. 30].

Din cele menționate mai sus putem concluziona că nu există o singură viziune, cu adevărat unanimă, care să explice pe deplin termenul de interes.

Situația e una asemănătoare și atunci, când ne referim la vârsta tinereții, care, la rândul ei, este tratată diferit, la nivel de perioadă, în literatura de specialitate. D. Levinson numește perioada de la 17 la 22 ani *vârstă de adult tânăr* și consideră că ea se caracterizează prin coexistența statutului de adolescent cu cel de adult tânăr [9, p. 81]. În clasificarea lui N. Baylev, axată în special pe dezvoltarea inteligenței, perioada de adult este plasată ca dezvoltare între 22 și 44 de ani. În schimb, Organizația Mondială a Sănătății (OMS) consideră tinerețea ca desfășurându-se între 18/20 de ani și 35 de ani, limita superioară a perioadei adulte tinere coincidând cu vârsta la care toate organele și sistemele organismului funcționează în condiții și la parametri superiori.

Odată ce există o discrepanță vădită la acest capitol, e lesne de înțeles că există o varietate și atunci când ne referim la interesele tinerilor, iar, din analiza efectuată, constatăm că mai mulți psihologi nici nu abordează interesele tinerilor prin prisma preocupărilor față de domeniul politic sau social-politic.

Cert este faptul că, din sursele studiate, interesele electorale sunt un concept de cercetare care capătă un conținut interdisciplinar. Acestea (interesele) vizează participarea cetățenilor la vot. Astfel, campaniile electorale întotdeauna au constituit un eveniment deosebit în viața politică a societății. Anume în cadrul alegerilor organizate pe principii democratice, populația adultă are posibilitatea reală, în același timp și constituțională, de a-și expune atitudinea față de institutele politice din societate, față de partidele și formațiunile politice, față de anumiți lideri politici [10, p. 75].

Reieșind din cele menționate, problema dezvoltării interesului electoral la vârsta tinereții este una deosebit de actuală, dat fiind faptul că formarea statului de drept Republica Moldova necesită exercitarea unor drepturi politice fundamentale și echitabile, acestea fiind: dreptul de vot, dreptul de a alege, dreptul de a fi ales și revocarea votului. Legea supremă a acestui stat, Constituția Republicii Moldova, permite realizarea acestor drepturi de bază ale cetățenilor. Urmează doar ca ele să fie respectate și traduse corect în viață. Dar, după cum ne demonstrează rezultatele ultimelor alegeri parlamentare și locale, participarea cetățenilor noștri la scrutine lasă mult de dorit. Rata absenteismului electoral e mare: 42,72% la alegerile parlamentare din 30 noiembrie 2014, 51,05% la alegerile generale locale din 14 iunie 2015 și 47 % din totalul de alegători înscriși în listele pentru alegerile prezidențiale din 13 noiembrie 2016.

Care sunt cauzele/motivele acestei stări de lucruri? De ce unele categorii de cetățeni nu manifestă interes față de vot? De ce nu merg la urne? Cum poate fi format interesul electoral activ? Esența acestor întrebări, lacunele cognitive și practice care există în această privință și care se cer a fi depășite în cunoașterea interesului electoral la vârsta tinereții constituie problema cercetării psihologice preconizate, care, după cum ni se pare, este una stringentă și trebuie neapărat soluționată.

E de menționat faptul că această problemă este atacată reușit cu privire la vârsta *adolescentă* de E. Ciobanu, P. Jelescu, D. Jelescu [11; 12; ș.a.].

Posibilitatea dezvoltării interesului electoral la *tineri* (vârstă cuprinsă între 25 și 35 de ani) constituie obiectivul general pe care ni-l propunem să-l realizăm. Astfel, la etapa actuală, ne preocupăm problema dezvoltării interesului electoral la tineri și reducerea ratei

absenteismului acestora în cadrul viitoarelor scrutine electorale. În acest sens, ne propunem să abordăm detaliat acest subiect și să venim cu anumite soluții pentru rezolvarea acestei probleme în Republica Moldova.

Bibliografie

1. <https://dexonline.ro/definitie/interes>
2. Brăileanu I. Conceptul de interes în formarea personalității adolescentului contemporan. În: *Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme actuale ale științelor umanstice*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2010, pp. 367-373.
3. Popescu-Neveanu, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978.
4. Boiangiu, C. Conceptul de ineres. În: *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, nr. 26, 2012, pp. 16-23.
5. *Psihologia generală*. Red. V. V. Bogoslovski ș.a. Chișinău, 1992.
6. Petrovski A. V. *Psihologie generală*. Chișinău, 1985.
7. Roșca Al. *Psihologie generală*. București: E.D.P., 1976.
8. Pătrașcu D. *Psihologie generală*. Chișinău, 2002.
9. Albu E. *Psihologia vârștelor*. Târgu Mureș, 2007. Disponibil pe (http://www.upm.ro/facultati_departamente/depPregatirePersonal/docs/carti/psihologia_varstelor_albu.pdf)
10. Radj, C. *Alegeri, partide, comportament politic (aspecte teoretice)*. În: *Analele științifice*. Chișinău: USPEE „Constantin Stere”, 2012, pp. 75-81.
11. Jelescu, Petru, Ciobanu, Elvira. *Problema intereselor și a dezvoltării lor la adolescenți*. În: *Probleme ale științelot socioumanistice și modernizării învățământului*. *Materialele*

Conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. pp. 389 – 393.

12. *Jelescu, Petru, Ciobanu, Elvira, Jelescu, Dumitru. Educația electorală și interesul pentru alegeri al votanților începători. În: Eficiența învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. Materialele Conferinței Științifice Internaționale din 11 – 12 decembrie 2014. Partea II, pp. 3 – 8. Chișinău, IȘE: Cavaiol, 2014.*

ORIENTAREA VOCAȚIONALĂ LA ADOLESCENȚII INSTITUȚIONALIZAȚI

***Mădălina ANDREI ALEXANDRA, doctorandă
(România)***

Abstract

The purpose of this research is to bring more value to the life of the children and young people in foster houses, as well as of the persons with poor social background or under stressful mental conditions.

The young person has to face major life decisions, with a number of personal and non-personal choices to take into consideration. Still, the information that they have is limited, as sometimes it is based on the mass-media and on extremely visible aspects, though it is far from the day to day reality of the respective occupation. Therefore, it is possible for both the reference system to be wrong as well as the subjective evaluation of the abilities that one

has in order to support the respective career path. A more and more obvious consequence is that more and more youth graduating college end up in professions which are different from what they were studying for.

At the end of the module of vocational orientation, the teenagers in foster care centers will be able to identify the components of professional self-determination and also to establish links between aims and objectives which are part of the act of professional orientation.

In order for the counselling activity which determines the vocational orientation to be a real success, we need a real understanding of the adolescent personality, therefore I will apply the specialty tests.

The research sample will be made up of two experimental groups: 100 teenagers from foster care centers and 100 teenagers from public schools, both groups being from XI-th and XII-th grade in highschool.

Key words: *development, teenagers, vocation orientation*

Adnotare

Această lucrare este concepută din dorința de a aduce un plus de valoare în viața copiilor și a tinerilor instituționalizați, dar și a celor proveniți din medii sociale defavorizate sau aflați în situații de risc.

Scopul principal al prezentei cercetări este dezvoltarea orientării profesionale la adolescenții ce sunt instituționalizați, dat fiind faptul că piața muncii s-a diversificat foarte mult. Codul ocupațiilor din România conține peste 5000 de ocupații între care are de ales un adolescent.

Acesta este pus în fața unei decizii de viață majore, cu o multitudine de variabile personale și exterioare de luat în calcul. Totuși, informațiile pe care le deține sunt limitate, uneori imaginea fiind formată strict prin intermediul mass-mediei și axată pe aspecte extrem de vizibile, însă departe de realitatea de zi cu zi a ocupației respective. Este posibil să fie eronat atât sistemul de referință, cât și evaluarea subiectivă a trăsăturilor deținute pentru a sprijini respectivul traseu în carieră.

Un efect din ce în ce mai evident este că tot mai mulți absolvenți de facultate ajung să profeseze în domenii diferite de formarea lor.

La finalul modulului de orientare vocațională, adolescenții instituționalizați vor fi capabili să cunoască componentele autodeterminării profesionale, să stabilească legături între scopuri și obiective ce fac parte din actul orientării profesionale.

Pentru ca activitatea de consiliere ce prevede orientarea vocațională să fie de un real succes, este nevoie de o cunoaștere reală a personalității adolescenților, așadar vom aplica teste de specialitate.

Eșantionul de cercetare este format din două loturi experimentale: 100 de adolescenți instituționalizați, 100 de adolescenți din școala de masă, ambele loturi fiind din clasa a XI-a și a XII-a de liceu.

Cuvinte-cheie: dezvoltare, adolescenți, vocație, orientare

Acțiunea de orientare și consiliere a tinerilor cu privire la viața social-profesională nu a constituit pretutindeni o problemă specifică. Nici în ziua de astăzi nu se pune accent foarte mult pe acest aspect important al vieții. Acest motiv ne-a determinat să pornim cercetarea de față, în urma căreia suntem convinși că tinerii

ce fac parte din grupul-țintă vor ști, în funcție de aptitudinile descoperite prin testele aplicate, ce vocație au și ce să aleagă pentru a se orienta din punct de vedere profesional.

Orientarea profesională reprezintă ansamblul acțiunilor opționale și consultative realizate prin modalități pedagogice, generale și speciale, subordonate, din punctul de vedere al conținutului, dimensiunii tehnologice/ aplicative a educației, iar din perspectiva metodologică activității de asistență psihopedagogică și socială a cadrelor didactice, elevilor și părinților, proiectată la nivelul sistemului de învățământ, în vederea unor opțiuni corecte școlare și profesionale [7, p. 5].

Orientarea profesională desemnează un ansamblu de acțiuni educative cu implicații psihologice, sociale, etice, care au ca obiectiv principal pregătirea adolescenților pentru alegerea studiilor și a profesiei, pentru integrarea lor funcțională în viața social-economică.

Este o activitate în sine, dar și o componentă a managementului resurselor umane, alături de alte activități complementare.

Orientarea vocațională presupune alegerea, schimbarea sau evoluția profesiei adolescenților, iar în cazul prezentei cercetări, a tinerilor instituționalizați.

Se evaluează potențialul acestor tineri în raport cu solicitările de pe piața muncii și cu aptitudinile lor.

Dezvoltarea orientării vocaționale la adolescenții instituționalizați, prin acțiunea de consiliere pe care o presupune, îi va ajuta să conștientizeze calificarea și abilitățile de care dispun; această pregătire psihologică trebuie să permită subiecților efectuarea unor opțiuni corecte și realiste în concordanță cu particularitățile individuale (aptitudini, interese, nivel de pregătire), cu cerințele

psihofiziologice ale profesiei (indicații și contraindicații), cu necesarul forței de muncă [5].

Dezvoltarea orientării vocaționale are dublu scop, și anume acela de a le oferi tinerilor instituționalizați șansa de a găsi o activitate care să le contureze o dezvoltare deplină a capacităților, să le ofere satisfacție personală în câmpul muncii, astfel vor servi societății prin compatibilizarea aspirațiilor personale cu interesul social [4, p. 21].

Cercetarea își propune familiarizarea treptată a tinerilor instituționalizați cu particularitățile din multiplele profesii existente și, mai ales, cu autodefinirea personalității individuale în raport cu aceste profesii, în concordanță cu aspirațiile, valorile și interesele tinerilor.

Specialiștii în domeniu au remarcat faptul că activitățile de orientare profesională sunt menite să contribuie la descoperirea potențialului vocațional al individualităților umane, în special în rândul tinerilor, în vederea valorificării optime, cu satisfacție pentru om și cu folos pentru societate.

În ceea ce privește perspectiva modernă, unii autori consideră că acțiunile de orientare profesională presupun o succesiune de acte decizionale. Astfel, Ph. Muller și Paul Silnerer subliniază că activitățile de orientare vocațională presupun angajarea simultană a următoarelor demersuri:

- stabilirea calificărilor accesibile;
- calculul șanselor de succes;
- corelarea datelor rezultate din cele de mai sus, cu nevoile sociale viitoare în sfera calificării forței de muncă.

De cele mai multe ori, în concepția clasică, s-a invocat rolul psihodiagnozei vocaționale în vederea stabilirii, cât mai exact, a vocației pentru fiecare persoană în parte.

Din perspectiva psihologului francez Jean Drevillon, orientarea presupune descoperirea unei vocații, dar și asigurarea condițiilor pentru afirmarea și dezvoltarea optimă a acesteia, pentru a asigura dezvoltarea sănătoasă a omului în profesia respectivă.

Biroul Internațional al Muncii accentuează faptul că orientarea vocațională este doar una dintre direcțiile de acțiune minimă necesară și absolut utilă, care permite „o orientare socială operativă”.

Expertul UNESCO D. Super consideră că orientarea profesională trebuie concepută ca „proces prin care individul este ajutat să se dezvolte și să accepte o imagine adecvată și integrală asupra locului și rolului său social în muncă, să confrunte imaginea de sine cu realitatea socială și să ajungă la o autoorientare în măsură să-i ofere satisfacții optime în profesie, care să asigure maximum de folos pentru societate” [8, p. 46].

H. Pieron definește orientarea profesională ca fiind „o acțiune socială, destinată să-i îndrume pe indivizi în alegerea unei profesii în așa fel, încât să fie capabili să o exercite și să-și găsească în ea satisfacții, asigurând totodată satisfacerea nevoilor profesionale ale colectivității”.

În cele din urmă, o definiție completă o dă I. Nicola, care subliniază faptul că orientarea profesională este „un ansamblu de acțiuni și influențe pedagogice, sociale, medicale, ce se exercită în mod continuu, cu scopul realizării de către indivizi a opțiunilor școlare și profesionale, în concordanță cu particularitățile personalității lor și cu cerințele contextului social din care fac parte”.

Bibliografie

1. Alba, A., Balaci, I., Ildiko, E., et alii. *Cinci pași pentru cariera mea. Ghid pentru elevi. București: BIC ALL, 2003.*

2. Băban, A. *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca, 2001.*
3. Benito, Y. *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială. Iași: Polirom, 2003.*
4. Jigău, M. *Consilierea carierei. București: Sigma, 2001.*
5. *Noul rol al orientării profesionale în piața unică. Materialele conferinței de la Roma, 1999.*
6. Radulescu-Motru, C. *Vocația, factor hotărâtor în cultura popoarelor. București: 1972.*
7. Perjan, C., Verdeș A. *Orientarea școlară și profesională. Chișinău, 2013.*
8. Super D. E. *Dezvoltarea carierei în psihologia procesului educațional. București: EDP, 1978.*

TULBURĂRILE CARACTERIALE ȘI COMPORTAMENTALE ALE COPILULUI AGRESAT FIZIC

*Gabriela BALAN, doctorandă
(România)*

Abstract

Aggression is a means to respond children as a way of response to pressures exerted on them, and because of their age, children do not have other suitable response.

"The child who feels frustrated paternal love will learn how to react aggressively" consider L.Berkowitz. Therefore aggressiveness should be seen and explained through the prism of fear, fear that the child will be deprived of the love of others. The

feeling of insecurity, insecurity condition causes bouts of anger, irritation, violent demonstrations that allow children express anguish, frustration and anxiety endured long.

And at first denying fear, the child is also a design on an object, and later to find someone else to blame and trigger on his aggressiveness. They express direct their irritability, sometimes well-constructed verbal attacks. A quarter know explosion of rage against one tooth or both parents. Although the father is often subject to violent outbursts their mother slams bad mood and general rebellion of children and domestic labor dues before imposing discipline. Karen explained: "My mother and I, we disagree. She tries to get me to criticize him and I do not want my father. Then I cry against it and the dispute begins. "

Since very few children were sheltered from strife and aggression between parents, these scenes can also stimulate them aggressive. In children where parents quarrel, clash, their game contains many scenes of change blows, fire houses, disorder or destruction of wild, uncontrolled, they can take over from parents aggressive behavior as a means of response in various situații.

In this case, we can talk about the real state of social maladjustment incorrect assessment of morality embodied in the disagreement of opinions and moral conduct or even individual reactions translated by strong conflicts target children and their environment

Key words: *aggression, fear, delinquent behavior, corporal punishment.*

Adnotare

Agresivitatea reprezintă un mijloc de a reacționa al copiilor ca modalitate de răspuns la presiunile existente asupra lor, pentru că la vârsta lor, copiii nu au alt mijloc adecvat de răspuns.

„Copilul ce se simte frustrat de dragoste paternă va învăța modul de a reacționa agresiv”, consideră L. Berkowitz [7]. De aceea, agresivitatea trebuie privită și explicată prin prisma fricii: copilul are teama că va fi lipsit de dragostea celor din jur. Sentimentul de nesiguranță, de insecuritate afectivă determină crize de mânie, iritare, manifestări violente prin care copiii își exprimă angoasa, frustrarea și anxietatea îndurate un timp îndelungat.

Negându-și la început teama, copiii ajung să și-o proiecteze asupra unui obiect, pentru ca, ulterior, să atribuie altuia vina și să-și declanșeze asupra lui agresivitatea. Ei își exprimă direct irascibilitatea, uneori în atacuri verbale bine construite. Un sfert cunosc explozii de mânie împotriva unuia dintre părinți sau a amândurora. Deși tatăl e cel mai adesea obiectul izbucnirilor lor violente, mama se izbește de proasta dispoziție și de rebeliunea generală a copiilor în fața corvezilor domestice și a impunerii disciplinei. Karen explica: „Eu și mama ne contrazicem. Ea încearcă să mă facă să-l critic pe tata și eu nu vreau. Atunci eu strig la ea și astfel începe cearta” [1].

De cele mai multe ori, certurile și agresivitățile dintre părinți stimulează un comportament agresiv la copii. Cu părere de rău, puțini copii sunt protejați de astfel de scene. S-a observat că jocurile copiilor, părinții cărora se ceartă, se lovesc, conțin numeroase scene cu caracter de violență: schimb de lovituri, incendii de case, dezordine sau distrugere sălbatică, necontrolată. Acești copii preiau de la părinți comportamentele agresive ca reacție în diverse situații [1].

În acest caz, se poate vorbi de adevărate stări de inadaptare socială concretizate în aprecieri eronate asupra moralității, în dezacordul dintre opinii și conduite morale sau chiar în reacții

individuale traduse prin conflicte puternice între copii și mediul lor de viață.

***Cuvinte-cheie:** agresivitate, teamă, comportament delicvent, pedeapsă corporală.*

Devianța școlară și socială

Pentru unii copii, climatul familial neadecvat antrenează o creștere generală a agresivității, alții lasă să se vadă o reacție inversă: manifestă o inhibiție a propriei lor agresivități și resimt uneori o frică crescută față de atacuri. Ei dau impresia că sunt copleșiți de o greutate și o constrângere, în timp ce-și construiesc universuri de jucării periculoase, populate de animale înfometate și agresive [1].

Negându-și la început teama, copiii ajung să și-o proiecteze asupra unui obiect, pentru ca, ulterior, să atribuie altuia vina și să-și declanșeze asupra lui agresivitatea. Ei își exprimă direct irascibilitatea, uneori în atacuri verbale bine construite. Un sfert manifestă explozii de mânie împotriva unuia dintre părinți sau a amândurora. Deși tatăl e cel mai adesea obiectul izbucnirilor violente, și mama se izbește de proasta dispoziție și de rebeliunea generală a copiilor în fața corvezilor domestice și a impunerii disciplinei. Iată un astfel de exemplu: „Eu și cu mama ne contrazicem. Ea încearcă să mă facă să-l critic pe tata și eu nu vreau. Atunci eu strig la ea și începem să ne certăm” [1].

Mânia e o reacție curentă, compatibilă cu vârsta și cu temperamentul mai multor copii. O serie de cercetări în domeniul psihologiei copilului au evidențiat legătura care se stabilește între manifestările comportamentale de instabilitate și impulsivitate, condițiile familiale în care au apărut factorii extrafamiliali care le-au întreținut și actele deviante ale adolescentului (Virgil Dragomirescu, Psihologia comportamentului deviant). De exemplu: certată de

mama sa, Jane îi răspundea cu un aer de dispreț: „Tu nu ești mama mea. Eu nu mai am mamă” [1].

Una dintre consecințele agresivității părinților asupra copiilor o reprezintă fenomenul devianței, atât a celei școlare, cât și a celei sociale. Comportamentul școlar deviant este reliefat prin eșecul cognitiv al copiilor în obținerea unor performanțe școlare înalte: majoritatea copiilor proveniți din familii dezorganizate înregistrează scăderi ale performanței școlare. Comportamentul școlar deviant e concretizat prin repetenție, absenteism și abandon școlar și, din nefericire, este continuat cu un comportament social deviant.

În cercetarea „Cauzele performanței școlare reduse a elevilor”, realizată în cadrul Institutului de Științe ale Educației, sub coordonarea Mihaelei Jigău și Corneliiei Novak [4], se evidențiază trei variabile caracteristice mediului familial, ca factori primordiali în influența reușitei școlare. Aceștia sunt: *tipul familiei* (normală, dezorganizată), *climatul afectiv* din familie și *interesul* acordat de părinți studiilor copilului.

Comportamentul deviant e interpretat de Parsons ca fiind în strânsă legătură cu dinamica familiei. De obicei, în astfel de familii, tatăl, din diferite motive, e mereu absent atât fizic, cât și psihoafectiv; copilul trăiește în permanența mamei, stabilind cu ea raporturi afective și de identificare. Ulterior, în școala primară și mai târziu, în societate, toate acestea îl vor determina să treacă printr-o criză. Modelele culturale cu care se va confrunta au un caracter competitiv și îi produc copilului o stare conflictuală, de neliniște, de incertitudine privind identitate sa și propriul rol, față de care el va reacționa prin forme de agresivitate, pe care Parsons le denumesc „protest masculin”. Aceste comportamente au pentru copil semnificații foarte precise, trăite în mod conștient și vizând eliberarea de modelele de identificare dobândite anterior.

Adulții tind să-și proiecteze asupra copiilor problemele neconștientizate, marginalizându-i prin limbajul și comportamentul lor mai întâi în familie, apoi în societate. Pretind organelor competente (juridice și medicale) să rezolve aceste marginalizări progresiv, eliberându-se astfel de responsabilitate și acuzând global societatea, școala, proastele prietenii, astfel încercând să-și atenueze propriile sentimente de vinovăție. Toate acestea se traduc la copil în sentimente de dezorientare, confuzie, privațiune, care ulterior se transformă în „acte antisociale”, ce apar din contradicțiile tot mai explicite și manifeste între ceea ce părinții „predică”, „ordonă”, „comandă”, „interzic” și modalitățile efective de comportament în dinamica familială și socială.

Mult timp s-a crezut că familia dezorganizată constituie cauza aproape sigură a comportamentului agresiv, această convingere fiind susținută și de diverse statistici care arată că un număr mai mare de delincvenți provin din această categorie de familii (în jur de 80%). În ultimul timp, un asemenea punct de vedere a fost depășit considerându-se că, de fapt, în cazul familiei dezorganizate, nu structura familială ca atare se face vinovată de apariția comportamentului agresiv, ci marile ei „lipsuri”: carența familială, incompetența sa psihologică, pedagogică și morală.

Numeroase date de anchetă efectuate pe copiii delincvenți demonstrează că, în mare măsură, comportamentul agresiv e determinat de dezorganizarea vieții familiale [6, pp. 267-283].

Famiiliile (caracterizate printr-un potențial conflictogen ridicat și puternic carențial din punct de vedere psihoafectiv și psihomoral) afectează în cea mai mare măsură procesul de maturizare psihologică și psihosocială a personalității copiilor, datorate mai ales dezechilibrelor și dizarmoniilor resimțite în cadrul unor subcomponente ale personalității, și anume: latura atitudinal-

relațională și cea motivațional-afectivă. Fuga de acasă a copiilor, asociată cu lipsa de supraveghere parentală, îi determină să adere la unele medii și grupuri extrafamiliale cu un mare potențial delinvențial.

Absența unui climat moral și afectiv corespunzător în familie corelează cu absența intervenției părinților în viața copiilor, cu lipsa de control și supraveghere a comportamentelor acestora, cu absența legăturilor permanente cu școala, fapte ce facilitează comportamentul agresiv. O autoritate excesivă a părinților, bazată pe pedepse corporale și sancțiuni punitive prea drastice crește sentimentul de independență al tinerilor și, implicit, tendința acestora de a comite delikte. La cealaltă extremă, lipsa de autoritate, atitudinea de răsfăț excesiv a copiilor favorizează comportamente similare.

Absența atitudinii de încurajare, a interacțiunii cu copilul și prezența conflictului parental generează situații tensionale ce duc la incapacitatea copilului de a se concentra și de a face față solicitărilor școlare, ajungând la eșec școlar (Clark, 1983). Evident, familia reprezintă doar unul dintre factorii ce stau la baza eșecului școlar, însă ea constituie factorul cu puterea de influențare cea mai ridicată.

Nu de puține ori, copiii ce resimt puternic influența climatului familial conflictual, fug de acasă și caută să găsească diferite grupuri de apartenență care, la rândul lor, pot fi orientate antisocial. Reprezentând o reacție la momentele dramatice intervenite în cadrul familiei sau la stimulii negativi din mediul școlar, fuga copilului (comportament de evaziune) cuprinde trei forme mai importante (Ioan C. Cucu): a) *voiajul* (considerat un fenomen normal); b) *fuga propriu-zisă* (manifestată în situații conflictuale și în situații stresante); c) fenomenul „drumului” sau

vagabondajul (tendința copilului de a părăsi definitiv familia sau mediul social, scopul drumului având doar un rol secundar).

Fuga are atât un aspect pozitiv (prin motivațiile și semnificațiile sale pentru minor), cât și unul negativ (prin erodarea adolescentului într-un univers lipsit de exigențe morale sau caracterizat prin influențe socializatoare negative). Din acest punct de vedere, momentul de fugă, prin tentațiile ce le angajează (aventură, risc, agresivitate, ocazii periculoase) e înrudit cu comportamentul delincvent.

Efecte pe termen lung în dezvoltarea personalității

E. Ortiques (1985) consideră că „primele repere identificatorii, adică fragmentele dispartate de istorie familială, cu care se constituie bazele personalității, sunt cele ce inserează copilul în comunitatea sa de origine și care sprijină interogarea asupra sinelui”.

Conflictele din mediul familial la care copiii participă direct sau indirect duc la apariția următoarelor manifestări:

- ✓ mânia;
- ✓ neîncrederea;
- ✓ teama de trecut – copilul afirmând frecvent: „Am dreptul să-mi analizez trecutul, însă îmi e teamă de durerea pe care mi-ar provoca-o retrăirea lui”;
- ✓ dedublarea – copilul separă trecutul de prezent manifestând stări de dedublare;
- ✓ negarea – ființa umană evită orice nouă situație ce i-ar putea reaminti evenimentele dureroase. Există și situații în care copilul blochează la nivel mental incidentul trăit, negând realizarea și efectele lui;

Problemele fundamentale cu care se confruntă copiii din familiile agresive sunt: insecuritatea, controlul, teama, vinovăția, imobilizarea, depresia.

Conceptul de imagine de sine se află într-o strânsă legătură cu conceptul de „limită” sau „graniță personală”. Copiii care provin din familii agresive întâmpină frecvent dificultăți în stabilirea limitelor personale și în respectarea limitelor celorlalți. Copiii învață prematur să manifeste suspiciune în relațiile cu ceilalți și, deși pot conștientiza valoarea de sine, nu acționează totuși în acord cu aceasta. Din cauza incapacității de a se încrede în ceilalți, ei percep situațiile în care sunt apreciați de alții și în care li se acordă încredere ca situații manipulatorii.

Judith Wallerstein afirma: „Aproximativ jumătate dintre copiii din familiile divorțate, abuzați fizic, pătrund în adulțețe cu o imagine de sine distorsionată, cu o capacitate de autoapreciere și autovalorizare slab dezvoltate și sunt în căutarea unui ghid moral” [1].

Paul Amato a menționat că acești copii trăiesc un fel de sentiment *de neputință, de incapacitate și de devalorizare*. El consideră că nimeni nu-i apreciază corect cu privire la activitățile pe care le desfășoară, ceea ce-i determină pe mai mult de 50% dintre subiecți să manifeste o agresivitate ridicată în raport cu propria persoană și să se autoaprecieze în termeni negativi. Acești copii nu pot avea încredere în afirmațiile pozitive pe care ceilalți le fac, cu referire la calitatea activității lor, se simt blamați, în activitățile sociale întâmpină dificultăți de stabilire a limitelor personale. Referindu-se la acest aspect, John și Linda Friel au descris trei tipuri de granițe:

1. Granițe rigide: fie prea puternice, fie prea fixe;

2. Granițe difuze: slab conturate, permițând multor persoane să le depășească;
3. Granițe flexibile: mențin echilibrul.

Kotelchuck,1980 și Sherrod,1984, au arătat că numeroși copii eșuează în obținerea unui succes nu din cauze organice (sănătate fizică, dezvoltare intelectuală), ci din cauza imaginii de sine distorsionate, a distorsionării eului ca rezultat al modului în care părinții s-au raportat unul la celălalt și la copil.

În concluzie, menționăm că efectul principal pe care îl au relațiile interpersonale dintre părinți asupra personalității copiilor îl constituie devalorizarea modelului parental și, totodată, pierderea posibilității de identificare cu acest model. Mai mult, modelul parental, în asemenea situații, poate fi respins activ de către copii, devenind „model negativ”, care, treptat, poate determina stimularea și dezvoltarea agresivității și a comportamentelor antisociale.

Climatul tensionat și conflictual din cadrul familiei poate afecta atât de profund psihicul și comportamentul copiilor, încât aceștia ajung să perceapă deformat locul și rolul căsătoriei în viața societății. Familia e locul chinurilor prelungite, al certurilor, neînțelegerilor, al agresivității, al încălcării demnității etc. Unii copii care trăiesc într-un asemenea climat ajung, printr-un proces de generalizare negativă, la manifestarea unei aversiuni față de viața conjugală și familială, precum și față de reprezentanții sexului opus [11, p. 36-39].

Experiența sociopatogenă precoce a copiilor proveniți din familii dezorganizate predispune și conduce uneori, prin lipsa unor modele maritale normale, la „fragilizarea” relațională a viitorului adult care, ajuns la vârsta căsătoriei, fie că o amână la infinit, prelungindu-și celibatul, fie devine candidat la eșec marital [12].

Copiii, în procesul socializării lor, depind spontan de conduitele maritale ale părinților lor, prin imitație și preluarea modelului afectiv. Ei preiau nu numai conduitele de cooperare și intercomunicare pozitivă, ci și cele de rivalitate, de tensiune și conflict, de comunicare defectuoasă, de stil relațional tensionat, de habitusuri comportamentale frustrante.

Bibliografie

1. *Albu, I. Căsătoria în dreptul român. Cluj-Napoca: Dacia, 1988.*
2. *Berge, A. Copilul dificil. București: EDP, 1972.*
3. *Berge, A. Defectele copilului. București: EDP, 1968.*
4. *Jigău, M., Novak, C. Cercetare despre cauzele performanțelor școlare reduse ale elevilor. București: Institutul de Științe ale Educației, 1993.*
5. *Mitrofan, I., Mitrofan, N. Familia de la A...la Z. București: Editura Științifică, 1998.*
6. *Mitrofan, N., Zdrenge, V., Butoi, T. Psihologie judiciară. București: Șansa S.R.L., 1992.*
7. *Parkinson, L. Separarea, divorțul și familia. București: Alternative, 1993.*
8. *Păunescu, C. Agresivitatea și condiția umană. București: Editura Tehnică, 1994.*
9. *Sima, I., Sima, M. Psihologie. Partea I și a II-a. Sibiu: Alma Mater, 2002.*
10. *Stylling, A. C. Divorce. In: Baker Encyclopedia of Psychology. Michigan: Ed. David G. Benner, Grand Rapids, 1985.*
11. *Teyber, E., Hoffman, C. D. Missing Fathers. In: Psychology Today, 1987.*

12. Voinea, M. *Psihologia familiei*. București: EUB, 1996.
13. Zahirnic, C. *Probleme pentru părinți, probleme ale părinților*. București: EDP, 1976.

OPTIMIZAREA COMPORTAMENTULUI PSIHOSOCIAL PRIN AMELIORAREA SCHEMELOR COGNITIVE DISFUNȚIONALE LA VÂRSTA ADULTĂ EMERGENTĂ

Violeta LUNGU, doctorandă

Abstract

Emerging adulthood is proposed as a new conception of development for the period from the late teens through the twenties, with a focus on ages 18-25. The term „failure to launch,” is an increasingly popular way to describe the difficulties some young adults face when transitioning into the next phase of development - a stage which involves greater independence and responsibility. The article refers to cognitive schemas involved in developing maturity.

Key words: *development, cognitive schemas, emerging adulthood*

Adnotare

Maturitatea emergentă este un concept relativ nou și face referire la vârsta trecerii de la adolescență la maturitate (18-25 ani). Termenul „eșec de lansare” a devenit popular în a descrie dificultățile pe care unii tineri le întâmpină în perioada emergentă către o etapă de viață guvernată de mai multă independență și responsabilitate. Articolul se referă la această etapă de dezvoltare și la schemele cognitive implicate.

Cuvinte-cheie: dezvoltare, scheme mentale, maturitate emergentă.

Conform concepției lui E. Erikson [4], sarcina principală a adolescentului o reprezintă căutarea identității. În realitatea contemporană, această sarcină depășește în exercitarea ei vârsta adolescenței și continuă către vârsta adultă tânără (căreia i se mai spune și maturitate emergentă). Această perioadă de tranziție oferă tânărului un răgaz de la presiunile dezvoltării, acum se ivește oportunitatea experimentării unor stiluri și roluri de viață diverse. Această răscruce permite tânărului să își clarifice rolul de adult și angajamentele aferente. La finalul emergenței (perioada de tranziție de la adolescență la adultul tânăr), eul se consolidează, regulile și convingerile conturează, apoi definesc personalitatea adultă stabilă. Când sarcina defnirii identității nu este împlinită, la adultul tânăr se instalează confuzia de identitate. În cazul în care puterea, responsabilitatea și luarea deciziilor nu trece de pe seama familiei de origine în seama adultului tânăr independent, acesta experimentează depresie, anxietate, transformarea predispozițiilor accentuate în stadii clinice și subclinice ale tulburărilor de personalitate etc. Acest proces de recentrare a tânărului pe propria identitate și existență se desfășoară în etape, astfel încât, în jurul vârstei de 30 de ani, acesta să devină independent de familia de origine, să aibă în față o carieră, să aibă un partener și, poate, copii.

Societatea contemporană, de tip postindustrial, este extrem de divizată și nu oferă adulților emergenți suficientă îndrumare pentru maturizare, exercitând, în același timp, o presiune redusă pentru a se maturiza. Sociologii îi numesc pe acești tineri *generația Peter Pan*, generația care refuză să se maturizeze, iar psihologii consemnează tot mai frecvent „eșecul de lansare în viață” [4, p. 455]. În fața

necesității de a-și construi un traseu pentru propria viață din oportunitățile pe care le întâlnesc, dar și din constrângeri, nu toți tinerii sunt înzestrați (din punctul de vedere al dezvoltării cognitive, emoționale și morale) pentru a duce la bun sfârșit sarcina maturizării cu rolurile sale adecvate. Nu pentru toți criza identității de sine își găsește o rezolvare, unii tineri nu reușesc, dar majoritatea pare să delibereze activ și conștient prea puțin, în schimb adoptă o atitudine pasivă (difuzia sau evitarea) sau de ascultare față de părinți (prescrierea sarcinii). Ne confruntăm, așadar, cu o tinerete prelungită, care poate să devină o alternativă la vârsta adultă. Pentru 10-20% dintre tineri, confuzia (cognitivă, emoțională și morală) persistă și în deceniul patru de viață.

O măsură a succesului în dezvoltarea adulților emergenți atunci când părăsesc căminul părintesc este capacitatea lor de a întreține relații autonome, dar strânse, cu părinții lor. Când pleacă de acasă, tinerii trebuie să încheie negocierea pentru autonomie, începută în adolescență, și să-și redefinească relația cu părinții ca pe una între adulți. Părinții incapabili să accepte această schimbare ar putea încetini dezvoltarea copiilor lor, marcând ceea ce putem numi *eșecul de lansare în viață*. De altfel, eșecul de lansare este tot mai frecvent, adesea din motive financiare, și poate complica negocierea relației adulte cu părinții [1].

Începând cu anul 1995, psihologul J. J. Arnett a intervievat, în cadrul unui studiu care a durat cinci ani, peste 300 de tineri între 18 și 29 de ani, de diferite naționalități, în legătură cu ceea ce doresc ei în viață. În pofida diferențelor puternice privind mediul socioeconomic din care proveneau, Arnett a fost surprins de similaritatea răspunsurilor tinerilor săi respondenți. Ei împărtășeau sentimentul de incertitudine, de *a fi între, de a fi emergent, în tranziție (feeling in between)*, fiind încă prinși în lupta pentru

independență și autonomie și simțindu-se încă strâns legați de părinți și de familie în general. De asemenea, Arnett a fost surprins să constate că ei sunt încă puternic preocupați de tendința de găsimă a propriei identități, despre care se credea că este proprie adolescenței. Examinând interviurile și indicatorii demografici, Arnett a propus o nouă perioadă de dezvoltare a vieții și a denumit-o *maturitate în curs de dezvoltare* [6]. El descrie maturitatea emergentă ca fiind perioada de la sfârșitul adolescenței, când tânărul adult caută un loc de muncă stabil, se căsătorește, devine părinte. De altfel, tema este actuală în societatea occidentală europeană și în Statele Unite. Fenomenul a apărut abia în ultimele decenii ca răspuns la schimbările sociale și economice, țările din estul Europei începând în ultima decadă să constate acest fenomen. Caracteristicile vârstei maturității în curs de dezvoltare sunt următoarele:

a) *Explorarea identității*: persoanele tinere decid cine sunt și ce doresc să muncească, să învețe, să iubească;

b) *Instabilitatea*: anii de după terminarea liceului sunt marcați prin schimbări repetate de reședință, deoarece tinerii merg la facultate, aleg să trăiască cu prietenii sau cu un partener. Pentru cei mai mulți, această instabilitate se termină în jurul vârstei de 30 de ani, când își întemeiază familii și își stabilizează cariera;

3. *Centrarea pe sine*: eliberați de directiva rutinei școală – părinte, tinerii încearcă să decidă liber ce doresc să facă, unde vor să meargă, cu cine vor să fie, înainte ca deciziile să le fie limitate de constrângerile impuse de căsătorie, de carieră, de rolul de părinte;

4. *Predominarea sentimentului de „a fi între vârste”*: mulți dintre adulții emergenți spun că își asumă responsabilitatea pentru ei înșiși, dar încă nu se simt complet ca niște adulți;

5. *Vârsta a tuturor posibilităților*: majoritatea adulților emergenți sunt stăpâniți de optimism; ei cred că au șansa unui trai mai bun decât au avut părinții lor. Cercetările lui Arnett arată că adulții emergenți doresc destul de multe de la viață – un loc de muncă (sau o afacere proprie) bine plătit și important în plan personal, precum și o legătură de lungă durată cu un partener.

Maturitatea în curs de dezvoltare este legată de tendințele sociale. Acum 50 de ani, vârsta medie pentru căsătorie era de 20 de ani pentru femei și 22 pentru bărbați. În prezent, în România, vârsta medie de căsătorie este de 29 de ani la femei și 32, 3 ani la bărbați, aliniindu-se la nivelul mediei occidentale, cu tendințe de creștere. Vârsta medie la prima căsătorie a fost de 27, 3 ani la femei și de 30,4 ani la bărbați (conform statisticii INS). Unul dintre motivele pentru care tinerii se căsătoresc mai târziu este că ei sunt încadrați în studii (universitare și postuniversitare), prelungind astfel perioada de tranziție de la adolescență la maturitate. Femeile, îndeosebi, doresc să-și construiască o carieră înainte de a se căsători și a avea copii; la acest fapt le ajută atât controlul nașterilor, cât și faptul că relațiile sexuale în afara căsătoriei sunt acceptate ca fiind firești.

Arnett și colaboratorii săi au realizat un inventar de dimensiuni psihologice ale maturității emergente (The IDEA: Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood, 2007), care cu ajutorul celor 31 de itemi explorează diferențele individuale în procesul autoidentificării proceselor maturității emergente [6].

Studiile privind maturitatea emergentă ca etapă de viață distinctă pentru tinerii din România sunt, relativ, la început, dar considerăm că datele empirice obținute până în prezent, precum și simplul fapt al alinierii societății românești la tendințele dezvoltării psihosociale occidentale ne legitimează demersul de a cerceta în

continuare caracteristicile, procesualitatea și dinamica distinctă a intervalului de vârstă 18-29 de ani. De altfel, studiile internaționale relevă existența maturității în curs de dezvoltare, ca un timp al incertitudinii, în țări precum Statele Unite, Austria, Grecia, Cehia, dar și în România [5].

Principalul motiv pentru care tinerii nu se consideră maturi este absența independenței financiare, aceasta producându-se tot mai târziu și câteodată parțial (sunt în continuare ajutați de părinți) sau cu revenire la situația inițială, tinerii întorcându-se acasă, moment în care se înregistrează așa-zisul *eșec de lansare*.

Studiile realizate în România relevă două serii de factori ce au cel mai mare efect asupra succesului perioadei de tranziție către maturitate: 1. excluderea socială, cu efecte asupra educației și inserției în muncă [5]; 2. Evenimentele negative din viață, care afectează starea psihologică [5].

Considerăm că impasul psiho-socio-moral și existențial al vârstei adulte emergente poate fi depășit și prin strategii de reconfigurare/ameliorare a schemelor cognitive-emoționale și morale adânc înrădăcinate în psihismul tinerilor, în cursul unor evenimente negative de viață sau din cauza unor erori în educație. Procesul ameliorării schemelor disfuncționale poate genera optimizarea comportamentelor cognitive-emoționale și morale pentru o lansare în viață adaptată. Odată identificate, schemele disfuncționale pot fi abordate în cadrul unor programe de dezvoltare personală încă din adolescență, de pe băncile liceului.

Ne vom referi, în principal, la *schemele disfuncționale cognitive*, ce pot fi identificate cu un instrument util și la îndemână, cum este *Chestionarul schemelor cognitive* elaborat de Jeffrey Young și colaboratorii săi [2]. Acest chestionar identifică 18 scheme dezadaptative, grupate în cinci categorii mari, cum sunt: *separare* –

respingere, autonomie – performanță, deficiența limitelor, dependența față de alții, hipervigilență și inhibiție. Cum se formează și cum se manifestă, psihocomportamental, aceste scheme la adolescenți și la adulții tineri? Aceste scheme se conturează în copilărie și adolescență și devin reprezentări esențiale ale mediului de viață. Natura lor disfuncțională se manifestă puternic și devine evidentă la maturitate, când persoanele continuă să perpetueze propriile scheme în interacțiunile cu semenii, în pofida lipsei de realism a propriilor percepții. Schemele disfuncționale sunt dimensionale, gradul lor de severitate variind de la un individ la altul. Rolul lor este cu atât mai important cu cât, conform cercetărilor lui E. Erikson, precum și ale lui Galperin, Elkonin și Georgiev [3], trecerea cu succes de la un stadiu de dezvoltare la alt stadiu se face în baza unor scheme adaptative, în timp ce caracterul dezadaptativ al schemelor este expresia imposibilității de a depăși un anumit stadiu de dezvoltare. Schemele sunt generate, în procesul dezvoltării, din interacțiunea nevoilor emoționale de bază, cum sunt: nevoia de autonomie, de competență și de simțul realității, nevoia de a exprima în mod liber propriile trebuințe și nevoi, nevoia de spontaneitate și joc, nevoia unor limite realiste și de autocontrol, precum și nevoia de asigurare a atașamentului celorlalți, de stabilitate și siguranță.

Aria schemelor de separare, respingere sau răceală afectivă se referă la nesatisfacerea unor nevoi fundamentale, cum sunt siguranța, înțelegerea, stabilitatea, aprobarea și respectul. La originea caracterului deprivat al acestor trebuințe stau, în general, factori familiali (de exemplu, familii monoparentale, părinți care își resping copiii, nu le oferă afecțiune și îi pedepsesc sever sau/și îi maltratează, adesea fiind sub influența alcoolului.). În cadrul acestei arii, schemele de abandon și instabilitate reflectă teama de abandon și lipsa de stabilitate percepută în legătură cu persoanele importante,

asociate cu ideea că acestea nu le oferă încredere și susținere emoțională. Persoanele apropiate sunt percepute ca fiind labile emoțional și imprevizibile, instabile, cu tendința de a-i părăsi în favoarea altora. Adolescenții care manifestă o astfel de atitudine de neîncredere/abuz se tem că ceilalți îi vor răni, îi vor abuza, umili, bârfi, minți sau vor profita de ei. Aceste scheme se referă la prejudiciile aduse intenționat sau ca rezultat al unei neglijențe extreme și nejustificate. Poate apărea senzația că sunt în permanență defavorizați în raport cu ceilalți și că primesc întotdeauna cel mai puțin. Schemele generate de *privațiunea emoțională* reflectă așteptarea că nevoia de suport nu va fi satisfăcută de ceilalți. Psihologii au identificat mai multe aspecte ale deprivării: a) deprivarea de atenție, de afecțiune și de confidență; b) deprivarea de empatie (absența înțelegerii și ideea că ceilalți nu le împărtășesc emoțiile); c) privațiunea de protecție, absența îndrumării și suportului oferit de maturi. Geneza acestor scheme cognitive se află, de obicei, în abuzul emoțional.

Un domeniu important prin implicațiile sale sociale îl reprezintă *aria schemelor referitoare la propria autonomie și performanță*. Înțelegem prin autonomie capacitatea unei persoane de a se separa de familia originară și de a trăi independent. Indivizii cu scheme din această categorie au anumite așteptări despre ei înșiși și despre lume, care interferează cu abilitatea lor de a se desprinde de familie și a trăi independent. Aceștia sunt incapabili să-și definească propriile identități și să-și croiască drumul în viață. Această schemă este alimentată de credințele legate de incompetența personală, de sentimentul de neajutorare personală. În copilărie, aceste persoane nu au fost încurajate să se manifeste independent, să câștige încredere în forțele proprii. Această neajutorare le face vulnerabile în fața unor evenimente inevitabile. Sinele este nedezvoltat, personalitatea este

atrofiată din cauza atașamentului emoțional excesiv și a dependenței emoționale de persoanele apropiate. Acest domeniu conține o schemă importantă pentru performanța școlară, și anume schema de eșec, ce reflectă convingerea că persoana este supusă mereu greșelii și că nu poate atinge un anumit nivel de performanță, care celorlalți le este accesibil. Indivizii care manifestă această schemă consideră că sunt proști, incapabili, neatenți, sortiți eșecului.

O altă arie a schemelor disfuncționale, cu implicații majore în dezvoltarea psihosocială a viitorilor adulți, este cea referitoare la *limitile scăzute sau inferioare*. Acest domeniu se referă la perceperea greșită a limitelor personale, a responsabilității față de ceilalți, a angajamentelor pe care și le iau și, respectiv, a scopurilor pe care și le fixează. Familia de origine a acestor indivizi se caracterizează prin permisivitate, indulgență excesivă, incapacitatea de a direcționa și a coordona adecvat copiii.

Următoarea arie de scheme cognitive se referă la *dependența excesivă de ceilalți*, aceasta reflectându-se într-un comportament axat, în mod exagerat, pe dorințele și nevoile celorlalți, cu scopul de a obține aprecierea, iubirea lor, de a nu fi respinși sau abandonati. Persoanele ce manifestă scheme de acest tip își neglijează propriile nevoi, în interacțiunea cu ceilalți țin cont excesiv de reacțiile și răspunsurile lor. Aceste scheme sunt generate de mediile familiale unde copiii sunt acceptați și iubiți condiționat, în funcție de rezultatele școlare sau de comportamentul lor. Întâlnim această schemă mai ales în sfera orientării vocaționale, când unii adolescenți aleg să împlinescă aspirațiile profesionale ale părinților, profesorilor sau ale altor persoane importante.

Ultima arie de scheme disfuncționale se referă la *psihocomportamentele de hipervigilență și inhibiție*. Persoanele care manifestă aceste scheme provin din familii cu relații reci și formale,

cu o capacitate redusă de exprimare a emoțiilor, membrii cărora sunt concentrați pe rezolvarea unor probleme, pe perfecționism. Schemele acestei arii reflectă inhibiție emoțională, indezirabilitate socială și o mare nevoie de aprobare. Imaginea de sine a persoanei devine dependentă de ceea ce cred ceilalți, valorile/dorințele personale sunt ignorate pentru a satisface preferințele celorlalți. Tot în cadrul acestei arii atestăm și unele standarde nerealiste, rigide, caracterizate prin exigență sporită. Aceste persoane consideră că numai prin atingerea unui anumit stadiu de performanță pot să evite critica și dezaprobarea celor din jur. Exigențele autoimpuse generează o stare de tensiune continuă, o incapacitate de a fi mulțumiți de sine și de a se bucura de ceea ce realizează.

În concluzie, putem menționa că, prin felul de a fi pe care îl adoptă, persoanele se raportează la propriile scheme prin două modalități, fie le perpetuează (la nivel interior și comportamental), fie le schimbă. Schimbarea schemelor disfuncționale în scheme funcționale reprezintă scopul terapiei și al procesului de dezvoltare și schimbare personală.

Bibliografie

1. *Furstenberg, F. et al. On the frontier or adulthood: emerging themes and new directions. In: R. A. 2. Chicago: University of Chicago Press, 2005.*
2. *Young, J. E., Klosko, J. S., Weishaar, M. E. Schema therapy: a practitioner's guide. New York: Guilford Press, 2003.*
3. *Langford, P. Vygotsky's Developmental and Educational Psychology. Psychology Press, Taylor&Francis Group, Hove and New York, 2005.*
4. *Papalia, D. et al. Dezvoltarea umană. București: Trei, 2010.*

5. Raiu, S.-L. *Adultul emergent în România: tranziția de la școală la muncă*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2016.
6. Reifman, A., Arnett, J. J., Colwell, M. J. *Emerging adulthood: Theory, assessment, and application*. În: *Journal of Youth Development*, 2 (1), 2007.

DEZVOLTAREA INTERESELOR OCUPAȚIONALE LA VÂRSTA ADOLESCENTĂ

***Carmen BOIANGIU, doctorandă
(România)***

Abstract

The article presents the results of experimental research of development of occupational interests at adolescents through Self-directed Search (SDS).

Key words: *occupational interests, adolescence, fields of study.*

Adnotare

În acest articol sunt prezentate rezultatele experimentului de constatare, în care a fost studiată dezvoltarea intereselor ocupaționale la vârsta adolescentă prin intermediul Chestionarului de căutare autodirecționată (Self-Directed Search (SDS)).

Cuvinte-cheie: *interese ocupaționale, vârstă adolescentă, profiluri de studii.*

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 257 de adolescenți, cu vârsta cuprinsă între 14 și 18 ani, elevi de liceu din clasele a IX-a (86 elevi cu vârste cuprinse între 14 și 16 ani, dintre care 30 de băieți și 56 de fete), a X-a (88 elevi cu vârste între 15 și 17 ani, dintre care 31 de băieți și 57 de fete) și a XI-a (83 elevi cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani, dintre care 20 de băieți și 63 de fete), aparținând următoarelor profiluri: pedagogic (86 de elevi: 9 băieți și 77 de fete), umanist (93 de elevi: 31 de băieți și 62 de fete) și real (78 de elevi: 50 de băieți și 28 de fete). Dintre toți subiecții-participanți, 81 sunt de gen masculin și 176 sunt de gen feminin.

Astfel, eșantionul de cercetare a fost împărțit în trei subgrupuri aproximativ egale, fiecare subgrup fiind împărțit în alte trei subgrupuri, în funcție de profilul de studiu: primul subgrup cuprinde 86 de adolescenți din clasa a IX-a (30 – profil pedagogic, 30 – profil umanist și 26 – real), al doilea subgrup s-a constituit din 88 de adolescenți din clasa a X-a (28 – profil pedagogic, 30 – profil umanist și 30 – profil real) și al treilea subgrup, constituit din 83 de adolescenți din clasa a XI-a (28 – profil pedagogic, 33 – profil umanist și 22 – real).

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

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

- identificarea intereselor ocupaționale pentru elevii celor trei profiluri aflate în studiu: pedagogic, umanist și real;
- determinarea nivelului de dezvoltare a intereselor ocupaționale, în plan comparativ, atât între cele trei profiluri, cât și în cadrul fiecărui profil pentru cele trei niveluri de vârstă.

În acest articol, vom prezenta rezultatele studiului constativ, obținute în urma aplicării *Chestionarului de căutare autodirecționată (Self-Directed Search (SDS))*.

SDS este un instrument elaborat de John L. Holland, Amy B. Powell, Barbara A. Fritzsche, tradus și adaptat în România de Horia Pitariu, Dragoș Iliescu și Daniela Vercellino. Creat pentru problemele vocaționale, SDS își găsește ulterior multiple utilizări [7].

SDS demonstrează, prin studiile experimentale, o creștere a nivelului de înțelegere a persoanei: crește numărul alternativelor vocaționale ce pot fi luate în considerare, crește nivelul satisfacției în ceea ce privește aspirațiile vocaționale, dar și autocunoașterea, în general, deoarece SDS este un instrument ce poate fi autoadministrat, autocorabil și autointerpretabil.

Deoarece fiecare tip de personalitate se presupune a fi descris prin activități, competențe, concepte și preferințe vocaționale ce-i sunt caracteristice, SDS conține scale sau evaluări pentru toate aceste aspecte ale fiecărui tip.

Scalele și evaluările SDS includ: activități (șase scale a câte 11 itemi fiecare); competențe (șase scale a câte 11 itemi); ocupații (șase scale a câte 14 itemi); autoevaluare (două seturi cu șase evaluări, fiecare evaluare corespunzând unui tip de personalitate); cu un total de 228 de itemi. În cadrul fiecărei secțiuni se măsoară fiecare din tipurile RIASEC.

Utilizarea adecvată a SDS depinde de înțelegerea corectă a tipologiei lui Holland, care a condus la dezvoltarea sa. Scalele sunt clasificate în funcție de modelul hexagonal [6, 7]. De aceea, persoanele cu interese și personalitate bine articulate tind să aibă profiluri – exprimate prin scorurile sumative și prin scorurile aferente fiecărei secțiuni – cu forme similare. În contrast, persoanele

cu interese dezorganizate sau cu personalități complexe vor avea profiluri cu forme diferite.

Pentru această parte a cercetării experimentale au fost lansate următoarele *ipoteze*: 1) în funcție de profilul de studiu al adolescenților, presupunem prezența unor interese ocupaționale diferite; 2) există diferențe semnificative statistic între interesele ocupaționale ale adolescenților, în funcție de apartenența la gen.

În demersul nostru, vom stabili tipul de interese ocupaționale pentru fiecare profil de studiu (pedagogic, umanist și real) inclus în cercetarea noastră.

Elaborarea unei tipologii a persoanelor a fost realizată având ca suport premisa, potrivit căreia, majoritatea persoanelor se pot încadra în unul dintre cele șase tipuri de personalitate: *realist, investigativ, artistic, social, întreprinzător și convențional*. Fiecare categorie, dintre cele șase tipuri, descrie, sumar, un tip teoretic ideal, un model, ce constituie reper în compararea cu o persoană reală, și nu descrierea unei persoane reale. Asemănarea unei persoane cu fiecare tip de personalitate se estimează prin scalele SDS. Codul sumativ rezumă în trei litere complexitatea personalității umane, indicând cele trei tipuri cu care persoana se potrivește cel mai bine. Codul sumativ al unei persoane sau profilul scorurilor SDS presupune evaluarea stadiului curent al intereselor ocupaționale ale acelei persoane. Prima literă a codului sumativ reprezintă tipul dominant de interese, iar pozițiile doi și trei – tipurile secundare [5, 6, 7].

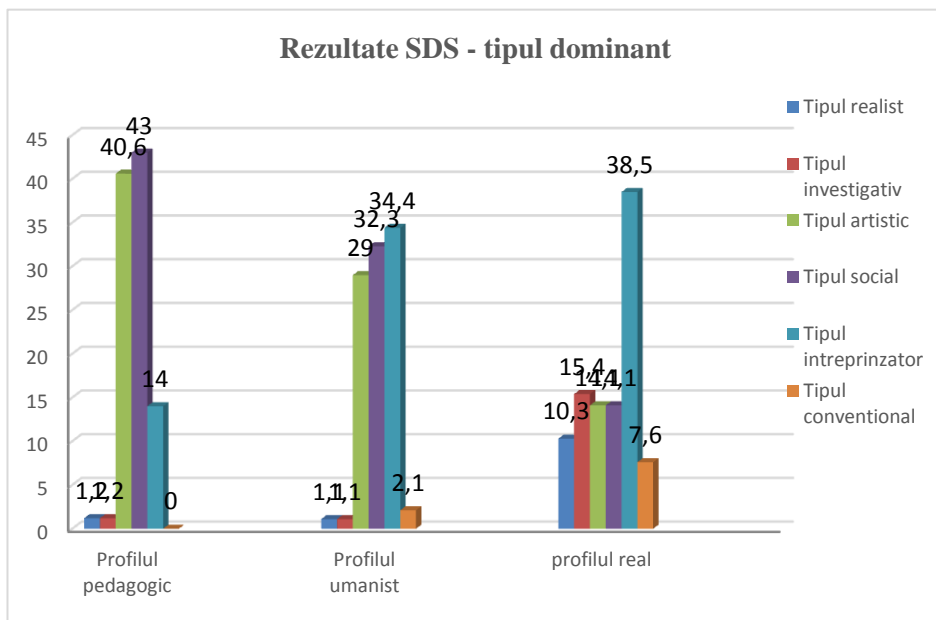
În prima perioadă a adolescenței (subperioada: 14-16 ani), profilurile pedagogic și umanist prezintă pe prima poziție aceleași tipuri de interese, ca tip dominant: tipul artistic (clasa a IX-a) și tipul social (clasa a X-a), iar în a doua perioadă a adolescenței (subperioada 16-18 ani), profilurile umanist și real prezintă pe prima

poziție același tip dominant de interese, și anume, tipul întreprinzător.

În cadrul profilurilor, nu s-au semnalat diferențe semnificative statistic pentru tipurile de interese ce ocupă prima poziție (artistic, social, întreprinzător).

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

Figura 1. Tipurile dominante de interese – SDS, pe profiluri de studiu



Pentru profilul pedagogic, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul social, cu un procent de 43 % (37 de elevi) din numărul de elevi ai profilului pedagogic, urmat de tipul artistic, cu

un procent de 40,6 % (35 de elevi). Cel mai scăzut procent se atestă la tipul convențional.

Pentru profilul umanist, prima poziție a tipului de interes dominant este tipul întreprinzător, cu un procent de 34,4 % (32 de elevi) din numărul de elevi ai profilului umanist, urmat de tipul social, cu un procent de 32,2 % (30 de elevi) și apoi de tipul artistic, cu un procent de 29 % (27 de elevi). Se observă diferențe procentuale mici între cele trei tipuri de interes. Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul realist și la tipul investigativ.

Pentru profilul real, prima poziție a tipului de interes dominant este tipul întreprinzător, cu un procent de 38,5 % (30 de elevi) din numărul de elevi ai profilului real. Diferența dintre tipul întreprinzător și tipul investigativ (cu un procent de 15,4 % - 12 elevi), al doilea plasat este de 23,1%. Pentru celelalte cinci tipuri de interes pe care elevii acestui profil le-au preferat, avem diferențe procentuale mici. Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul convențional.

Pentru tipul de interes dominant, profilul pedagogic prezintă pe prima poziție tipul social, iar profilurile umanist și real plasează pe prima poziție același tip de interes ocupațional, tipul întreprinzător.

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

Vom prezenta rezultatele tipului de interese secundar 1, pe profiluri de studiu:

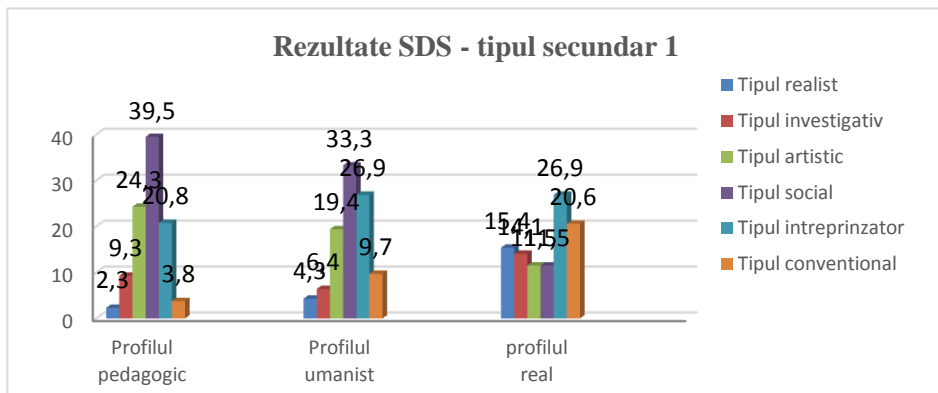


Figura 2. Tipul secundar 1 de interese – SDS, pe profiluri

Pentru profilul pedagogic, prima poziție a tipului de interese secundar 1 este tipul social, cu un procent de 39,5 % (34 de elevi), dominant fiind tot tipul social. Cel mai scăzut procent îl atestăm la tipul realist, acesta fiind de 2,3 % (doi elevi).

Pentru profilul umanist, prima poziție a tipului de interese secundar 1 este ocupată de tipul social, cu un procent de 33,3 % (31 de elevi). Tipul dominant este tipul întreprinzător. Cel mai scăzut procent îl atestăm la tipul realist, acesta fiind de 4,3 % (patru elevi).

Pentru profilul real, prima poziție a tipului de interese secundar 1 este tipul întreprinzător, cu un procent de 26,9 % (21 de elevi). Tipul dominant este tot tipul întreprinzător. Cel mai scăzut procent îl întâlnim la tipul artistic și cel social, acesta fiind de 11,5 % (nouă elevi).

Pentru tipul de interese secundar 1, profilurile pedagogic și umanist plasează pe prima poziție același tip de interese

ocupaționale– tipul social, iar profilul real prezintă pe prima poziție tipul întreprinzător.

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

Vom prezenta tipul de interese secundar 2, pe profiluri de studiu:

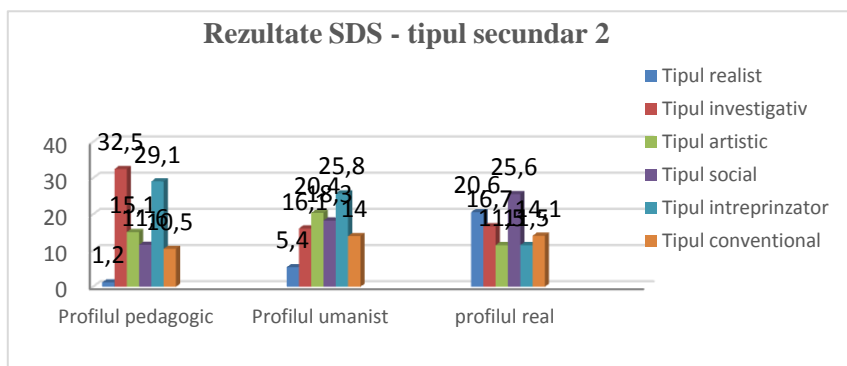


Figura 3. Tipul de interese secundar 2 – SDS, pe profiluri de studiu

Pentru profilul pedagogic, prima poziție a tipului de interese secundar 2 este tipul investigativ, cu un procent de 32,5 % (28 de elevi). Tipul dominant este tipul social, iar cel secundar 1 tot tipul social. Cel mai scăzut procent îl atestăm la tipul realist, acesta fiind de 1,2 % (1 elev).

Pentru profilul umanist, prima poziție a tipului de interese secundar 2 este tipul întreprinzător, cu un procent de 25,8 % (24 de elevi). Tipul dominant este tipul întreprinzător, iar cel secundar 1 – tipul social. Cel mai scăzut procent îl atestăm la tipul realist, el fiind de 5,4 % (5 elevi).

Pentru profilul real, prima poziție a tipului de interese secundar 2 revine tipului social, cu un procent de 25,6 % (20 de

elevi). Tipul dominant este tot tipul întreprinzător, iar cel secundar 1 – tot tipul întreprinzător. Cel mai scăzut procent îl înregistrează tipul artistic și tipul întreprinzător, acesta fiind de 11,5 % (9 elevi).

Trebuie precizat faptul că tipului dominant i se alătură tipurile secundare 1 și 2, rezultând astfel o mare varietate a codurilor SDS pentru elevii testați.

Examinarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri, pentru toate tipurile de interese, s-au semnalat diferențe semnificative statistic, așa cum sunt prezentate în tabelul 1.

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

Interese ocupaționale	Kruskal-Wallis χ^2	Grade de libertate	p
SDS Real	55,0 4	2	< 0.001
SDS Inv.	34,3 9	2	< 0.001
SDS Art.	17,2 0	2	< 0.001
SDS Soc.	26,17	2	< 0.001
SDS Într.	10,87	2	0,004
SDS Conv.	27,43	2	< 0.001

Din datele prezentate, putem spune că filiera vocațională (profilul pedagogic) obține scoruri ridicate la scala *social*, iar filiera teoretică (profilul umanist și real) la scala *întreprinzător*.

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

În scopul verificării ipotezei că există diferențe semnificative, din punct de vedere statistic, între interesele ocupaționale ale adolescenților, în funcție de gen am prelucrat rezultatele ținând cont de această variabilă.

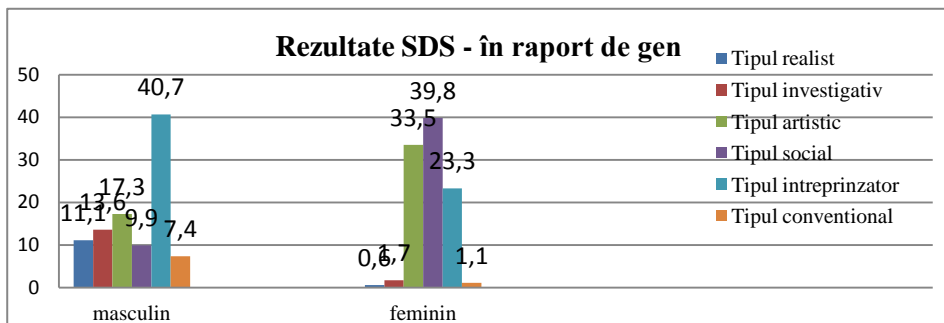


Figura 4. Tipul dominant de interes – SDS , în funcție de variabila gen

Analizând figura 4, putem spune următoarele pentru tipul de interes dominant:

- Genul masculin manifestă preferință pentru tipul întreprinzător, cu un procent de 40,7 % (33 de elevi), urmat de tipul artistic, cu un procent de 17,3 % (14 elevi), la o diferență procentuală de 23,4 %. În afara tipului întreprinzător, preferințele genului masculin se distribuie la toate cele cinci tipuri de interese: artistic, investigativ, realist, convențional și social (în această ordine a poziției), în procente cu mici diferențe.

- Genul feminin manifestă preferințe pentru tipul social, cu un procent de 39,8 % (70 de elevi), urmat de tipul artistic, cu un procent de 33,5 % (59 de elevi) și mai apoi, de tipul întreprinzător, cu un procent de 23,3 % (41 de elevi). Preferințele genului feminin se distribuie la celelalte trei tipuri de interese: investigativ, realist și convențional, în procente mici.

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

Interese ocupațio nale	Genul feminin		ed	Genul masculin		Med	t	p
	umr	Procent		umă r	proc ent			
Sds Real	1	0,6 %	0,3 5	1,1 9	%	1,52	10,3 8	< 0.001
Sds Inv	3	1,7 %	7,6 7	3,6 1	%	0,47	2,36	0, 020
Sds Art	9	33,5 %	5,7 9	7,3 4	%	9,86	,47	< 0.001
Sds Soc	0	39,8 %	8,9 9	0,9 8	%	0,56	,76	< 0.001
Sds Într	1	3,3 %	4,3 9	0,7 3	%	7,48	2,15	0, 034
Sds Conv	2	1,1 %	6,9 5	0,4 6	%	0,10	2,34	0, 021

Constatăm diferențe semnificative statistic între genul masculin și genul feminin pentru toate tipurile de interese. Fetele au scor mare pentru tipul social și cel mai redus scor – la tipul realist, iar băieții au un scor mare la tipul întreprinzător și cel mai mic scor la tipul convențional.

Ipotezele înaintate pentru această parte a cercetării experimentale au fost verificate și confirmate empiric.

Bibliografie

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

ANALIZA CLIMATULUI ORGANIZATIONAL

Lorena Elena BOLFĂ, doctorandă
(România)

Abstract

A firm commitment is to develop a proper vision to ensure its future, and in particular the introduction of a new vision that

consists of assessing leadership style to a model democratic and participativ. Se will prepare conceptual means, leading subsequently to draw conclusions.

Adnotare

Angajamentul unei întreprinderi este de a dezvolta o viziune potrivită pentru asigurarea propriului viitor și, în special, introducerea unei noi viziuni ce constă în evaluarea stilului de conducere către un model mai democratic și mai participativ. Se vor întocmi mijloace conceptuale, care duc ulterior la formularea concluziilor.

În interiorul unui colectiv sau al unui departament apar, în mod repetat, probleme cu privire la comunicare, la satisfacția în muncă, la motivarea sau organizarea reușită a activităților, ceea ce depășește eficiența managementului general al firmei.

În acest caz, se discută despre realizarea unor schimbări de amploare la nivelul instituției, schimbări ce sunt însoțite de zvonuri, unde se acumulează nemulțumiri sau apar situații de conflict între șefi și angajații colectivelor sau în structurile ierarhice.

Climatul organizațional este descris prin intermediul unor componente afective (sentimente pozitive sau negative, trăiri, temeri), a unor componente cognitive (zvonuri, credințe, opinii), dar chiar și prin intermediul componentelor comportamentale (proteste, implicare, absentism) din cadrul unui colectiv de muncă.

Climatul organizațional reprezintă „totalitatea caracteristicilor sociale și umane ale organizației, ca sistem complex, privind practicile de luare a deciziilor de-a lungul ierarhiei, funcționarea organelor colective de conducere, realizarea funcțiilor sociale ale întreprinderii, atmosfera generală de stimulare a performanțelor de

muncă și a participării la conducere, relațiile de cooperare între colectivele de muncă, între secții, servicii, ateliere, birouri” (Chelcea, Zlate, Zamfir, 1978).

Din când în când, managerii utilizează chestionarele de atitudini pentru a evalua întregul colectiv, cu scopul de a afla starea de spirit, pentru a vedea reacțiile angajaților cu privire la restructurare sau ce sistem de structurare ar fi preferat de angajați, pentru a afla nivelul de satisfacție generală, atitudinea față de conducere, deschiderea sau rezistența în fața schimbării.

Chestionarele standardizate pot fi și ele calibrate la nevoile institutiei, la fel ca cele de personalitate, având în plus „barometre” ce înregistrează variații de atitudini la nivelul colectiv. Cu ajutorul lor, putem obține realizarea unor comparații între colective diferite, instituții diferite sau comparații în timp, în cadrul aceleiași colectiv.

Chestionarele standardizate ne relatează puțin despre cauzele, problemele sau credințele ce stau în spatele acestor atitudini.

Utilizarea unor metode nestandardizate de evaluare psihologică (chestionare de opinii, interviuri individuale sau de grup etc.) reprezintă compensarea acestei limite.

Chestionarul de opinii poate fi folosit cu succes în analiza climatului organizațional, împreună cu chestionarele de atitudini.

Climatul organizațional general este folosit, în situațiile pe care le dorim, printr-o evaluare a atitudinilor și opiniilor angajaților, a stării de spirit generale, prin culegerea de informații generale cu privire la aspectele pozitive sau disfuncționale legate de organizarea muncii, cu privire la stilurile de conducere, la sistemul de motivare. În acest caz, se dorește obținerea unei imagini despre percepțiile generale ale personalului angajat.

Pot fi utilizate instrumente standardizate ce vizează dimensiuni generale ca: definirea sarcinilor, relațiile interpersonale,

organizarea activităților etc., precum și unele tehnici nestandardizate care duc la realizarea unui diagnostic la nivel general cu privire la instituția respectivă, din punctul de vedere al resurselor umane.

Putem spune că există patru întrebări principale la care se cere răspuns din partea membrilor instituției, acestea fiind formulate pe baza unor concepte:

- ✓ probleme – la modul general sau specific, ce vizează organizarea activității, conducerea, motivarea și sistemul de salarizare, comunicare și colaborare etc.
- ✓ cauze – directe sau indirecte, principale sau secundare, angajatorul având acces la indentificarea unor categorii de cauze.
- ✓ Consecințe – efecte imediate pentru fiecare departament;

Pe primul plan sunt consecințele la nivel general sau se poate particulariza prin consecințe directe sau indirecte, individuale sau colective, pe termen scurt, lung, mediu etc.; soluții – putem obține informații valoroase despre soluții imediate, practice sau ideale, chiar dacă majoritatea soluțiilor furnizate de către angajați sunt lipsite de valoare sau de utilitate practică.

Analiza climatului organizațional general ne oferă un avantaj destul de important, acela de a avea prima „radiografie” a situației din instituție sau firmă, intrăm astfel în contact cu specificul activității, cu problemele principale sau cu dificultățile cu care se confruntă. Un consultant extern sau un proaspăt angajat al instituției consideră aceste date deosebit de utile într-o analiză.

Imaginea sistematizată a acestei dimensiuni reprezintă un avantaj. Această analiză nu ne oferă rezultate spectaculoase, ci doar o „prezentare statistică” a modului în care își fac apariția diferite aspecte problematice.

Analiza climatului organizațional general ar trebui să fie o practică curentă a conducerii instituției, prin culegerea periodică a

opiniilor și a sugestiilor angajaților, precum și prin consultarea angajaților la fiecare schimbare cu privire la modul de organizare sau de funcționare a instituției.

Comunicarea este esențială în definirea eficienței activității, mai ales în instituțiile publice. Utilizarea principiilor de analiză a climatului organizațional general ar fi cea mai simplă metodă în analiza comunicării la nivel general, doar că se particularizează analiza pe un domeniu mai îngust (comunicare instituțională), se reformulează întrebările chestionarului descriptiv pentru adaptarea la realitate.

Chiar dacă acest mod de culegere a datelor ne ajută să obținem informații și sugestii foarte valoroase, ce duc la îmbunătățirea activității, vom obține doar o descriere generală a diferitelor aspecte legate de comunicare și colaborare. Trebuie să concluzionăm că și utilizarea tehnicilor multiple ne ajută să obținem o analiză de profunzime a climatului organizațional.

Bibliografie

1. *Bontaș, D. Managementul general al firmei. Bacău: Fundația Cultural-Științifică „Moldova”, 2003.*
2. *Bontilă, G. Aptitudinile și măsurarea lor. București: Centrul de Documentare și Publicații al Ministerului Muncii, 1971.*
3. *Boza, M. Psihologie socială: buletinul câmpului social. Nr. 8, Iași: Polirom, 2001.*
4. *Constantin, T. Evaluarea psihologică a personalului. Iași: Polirom, 2004.*
5. *Constantin, T. Managementul resurselor umane. Iași: Ed. Institutului European, 2002.*
6. *Cosmovici, A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 1996.*

7. Cronbach, Lee J. *Course improvement through evaluation*. În: George F. Madaus, Michael Scriven, Daniel L. Stufflebeam. *Evaluation – Models – View points on Educational and Human Services Evaluation*. Boston /The Hague/Doirdrecht/Lancaster.

NECESITATEA APLICĂRII UNEI TERAPII LOGOPEDICE UNITARE ÎN TULBURĂRILE DE LIMBAJ LA NIVEL PREȘCOLAR

*Diana Alina BUGANU, doctorandă
(România)*

Abstract

This article presents conceptual notions about language disorder in preschool, the relationship between language and communication. It will be presented, briefly, the importance of research methods of speech recuperation therapy, therapy that requires updating, knowing the fact that the educational process is not a fixed, static one, but it is changing one, all the time.

Key words: language, therapy, speech therapy, language disorder, pre-school, method, test.

Adnotare

În acest articol sunt prezentate noțiuni conceptuale privind tulburările de limbaj la nivelul preșcolar, relația dintre tulburările de limbaj și comunicare. Se va prezenta, succint, importanța cercetării metodelor de recuperare logopedică, terapie ce necesită

actualizare și însumare la nivel unitar, având în vedere faptul că procesul educațional nu este unul fix, static, ci este unul în permanentă schimbare.

Cuvinte-cheie: *limbaj, terapie, logopedie, tulburare de limbaj, preșcolar, metodă, test.*

În decursul dezvoltării ontogenetice, însușirea și dezvoltarea limbajului presupun un efort îndelungat. Acest fapt se întâmplă spontan, de cele mai multe ori, prin relațiile cu cei din jur, datorită tendinței de a verbaliza, mai ales prin joc, ca acțiune predominantă la început de viață. Alături de aceste acțiuni spontane, apar treptat și activitățile cu scop educativ (ascultarea și reproducerea de povestiri, citirea imaginilor, educația primită în grădinițe).

Pe lângă particularitățile firești, în dezvoltarea vorbirii preșcolarilor pot să apară unele tulburări de vorbire, care au tendința să se stabilizeze sau chiar să se agraveze. Aceste tulburări se numesc defecte de vorbire și ele pot apărea, în principal, din cauza unor deprinderi greșite de vorbire, cauzate sau susținute de o educație lacunară sau incompetentă, dar și din cauza unor particularități ale aparatului fonator, ale analizatorului verbomotor și ale analizatorului auditiv de care depinde pronunția corectă.

Nu trebuie să neglijăm factorii importanți în însușirea și dezvoltarea limbajului, și anume: mediul de viață și de activitate, preocuparea adulților pentru stimularea vorbirii, legătura de atașament, eficiența procesului instructiv-educativ, capacitățile intelectuale ale copilului, afectivitatea, motivația pentru activitate și personalitatea acestuia [1].

La început, vorbirea copilului se formează și se dezvoltă pe baza unor activități nesistematice, începând ca odată cu perioada preșcolară, copilul să fie mai solicitat de diferite sarcini și acțiuni

organizate, cărora trebuie să le răspundă într-un mod organizat, prin intermediul unei exprimări din ce în ce mai coerente, prin cuvinte, propoziții și fraze.

Copilul învață articularea cuvintelor prin imitație și prin joc. Ulterior, la formarea propozițiilor se respectă regulile gramaticale, pe baza așa-numitului „simț al limbii” care este diferit de la un vorbitor la altul și influențează evoluția și învățarea limbajului [1]. Trebuie să menționăm că un număr tot mai mare de copii întâmpină dificultăți sau întârzie să prezinte acest „simț al limbii”.

Întârzierile de limbaj au manifestări tardive în ceea ce privește structurile lingvistice, imposibilitatea de a exprima forme de limbaj evaluat, specific vârstei cronologice a subiectului, limite la utilizarea unui vocabular sărac, formulare deficitară sub aspect fonologic și semantic, înregistrarea unor progrese reduse în înțelegerea comunicării și în achiziția limbajului etc. [2].

Clasificările tulburărilor de limbaj au evoluat de la cele mai simple spre unele din ce în ce mai complexe. De la împărțirea duală a tulburărilor de limbaj în *dislalalii* și *disfonii* (Parell), la clasificarea lui Von Ripper în: *tulburări de articulație*, *tulburări de ritm*, *tulburări de fonație* și *simbolizare* sau la cea propusă de Hvatțev în: *dislalii*, *tulburări de ritm și fluență*, *tulburări cerebrale* și *de voce*, există o certă evoluție.

Treptat, s-a recurs la diverse criterii de clasificare a tulburărilor de limbaj, fiecare criteriu fiind operațional în felul său [4]:

- Criteriul etiologic;
- Criteriul simptomatologic;
- Criteriul anatomo-fiziologic.

Cea mai frecvent utilizată clasificare a tulburărilor de limbaj ține seama de mai multe criterii în același timp: anatomo-fiziologic,

lingvistic, etiologic, simptomatologic și psihologic. Respectiv, se rezumă la următoarele categorii de tulburări de limbaj [3]:

- ✓ tulburări de pronunție (dislalia, rinolalia, disartria);
- ✓ tulburări de ritm și fluentă a vorbirii (bâlbâiala, logonevroza, tahilalia, bradilalia, aftongia, tulburări pe bază de coree, tumultus sermonis);
- ✓ tulburări de voce (afonia, disfonia, fonastenienă, mutația patologică);
- ✓ tulburări ale limbajului citit – scris (dislexia – alexia și disgrafia – agrafia);
- ✓ tulburări polimorfe (afazia și alalia);
- ✓ tulburări de dezvoltare a limbajului (mutism psihogen, electiv sau voluntar, retard sau întârziere în dezvoltarea generală a vorbirii, disfuncții verbale din autismul infantil de tip Kanner etc.);
- ✓ tulburări ale limbajului bazate pe disfuncțiile psihice (dislogia, ecolalia, jargonofazia, bradifazia).

O asemenea clasificare este importantă nu numai pentru activitatea de cunoaștere și de terapie logopedică, dar și pentru diagnoza și prognoza tulburărilor de limbaj. În activitatea de corectare, diagnosticul diferențial corect înlesnește stabilirea metodologiei de lucru și fixarea cadrului general de recuperare. Prognoza se face în funcție de diagnosticul diferențial, de particularitățile psihice ale persoanei, de vârsta cronologică și mintală, de condițiile de educație, de sex [5].

Identificarea timpurie a copiilor cu tulburări de limbaj este extrem de importantă, deoarece orice intervenție corectiv-recuperatorie necesită cu atât mai mult efort și timp, cu cât prezentarea la logoped se amână pentru o perioadă mai lungă.

Nu trebuie să trecem nici în extrema cealaltă și să vedem la prima mică greșeală de pronunție o tulburare de limbaj, mai ales în perioada de schimbare a dentiției. Este, de asemenea, hazardat să etichetăm drept bâlbâială orice nesiguranță verbală a copilului, mai ales când acesta fie dorește să spună mai multe decât reușește să formuleze oral, fie are trac în situația de comunicare respectivă.

Însă atunci când tulburarea de limbaj persistă, este indicat să se apeleze la un logoped, în vederea efectuării unui control de specialitate.

Sunt evidente complexele de inferioritate pe care le provoacă deficiențele de vorbire la copiii de vârstă preșcolară. La acestea se asociază tendința de izolare, de îndepărtare de ceilalți copii, frica de a vorbi în public, de teamă să nu se facă de râs, evitarea pronunțării cuvintelor cu o structură fonetică mai dificilă și apoi, treptat, întârzierea în ritmul general de dezvoltare a vorbirii. Aceștia sunt copiii, a căror tulburare nu a depășit limita normalului; la ceilalți are loc o alterare evidentă a evoluției întregii personalități.

Depistarea timpurie a tulburărilor de vorbire și aplicarea unor măsuri corespunzătoare contribuie la înlăturarea cu succes a acestora sau, în cel mai rău caz, la ameliorarea lor considerabilă.

Argumentele de ordin pedagogic subliniază rolul hotărâtor pe care-l au influențele sistematice asupra dezvoltării vorbirii copilului, cu atât mai mult cu cât acest proces este direct dependent de mediul de vorbire, de modelele de exprimare oferite de adulți și, îndeosebi, de cei care reprezintă pentru copii persoane importante, în consecință având o capacitate de influențare mai puternică (părinți, educatori etc.).

Eficiența influențelor educative este în strânsă legătură, în momentul în care se aplică, și cu nivelul calificării persoanelor care le pun în practică.

Este de apreciat faptul că, în ultimii ani, activitatea logopedului se împletește în mod armonios cu cea a cadrelor didactice și a părinților, iar procesul educațional este în permanentă schimbare. De aceea, considerăm oportună aprofundarea metodelor de recuperare a tulburărilor de limbaj, în scopul îmbunătățirii comunicării. În acest sens, un fundament plauzibil al cercetării este reprezentat de faptul că numărul cazurilor de tulburări de limbaj este în creștere, fiind necesară îmbunătățirea metodelor și tehnicilor de recuperare, adecvate fiecărei deficiențe, și analiza statistică a acestora.

Obiectivele prezentei cercetări vizează:

- alegerea unor probe semnificative care evaluează limbajul și comunicarea;
- aplicarea unei metodologii unitare, destinate evaluării complexe a nivelului de dezvoltare a comunicării preșcolarului cu tulburări de limbaj;
- identificarea diferențelor dintre caracteristicile comunicării verbale la copiii tipici și la cei cu tulburări de limbaj;
- elaborarea unui sistem unitar de intervenție recuperativ-terapeutică, bazat pe planuri educative personalizate, vizând ameliorarea comunicării la preșcolari – ghid de bune practici.

În vederea efectuării analizei comparative, se va urmări selectarea a două grupe de subiecți: 90 de subiecți tipici și 90 de subiecți cu tulburări de limbaj, din categoria de vârstă: 5-7 ani (preșcolari); locul desfășurării cercetării: grădinițe și centre logopedice.

Metodele empirice ce vor putea fi utilizate pentru evaluarea copilului sunt:

- probe pentru stabilirea coeficientului de inteligență, respectiv a gradului de deficit în dezvoltarea intelectuală (Matricele Progressive Raven - color);

- probe pentru cunoașterea vârstei psihologice a limbajului, după Alice Descoedress;
- scala de comportament adaptativ – AAMD;
- protocolul pentru studierea limbajului nonverbal;
- probe pentru examinarea nivelului comunicării orale (vizând competența lingvistică și performanța psiholingvistică, proba de vocabular activ/pasiv și a nivelului comunicării scrise);
- probe pentru depistarea dificultăților de învățare (procesarea informațiilor).

După experimentul de control, vor fi generalizate și descrise rezultatele obținute, în vederea realizării unei broșuri ce va cuprinde metode și instrumente de lucru, aplicabile la nivel unitar, cu preșcolarii ce au tulburări de limbă.

Bibliografie

1. Verza, E. *Tratat de logopedie*. București: Humanitas, 2003.
2. Păunescu, C. *Tulburări de limbaj la copil*. București: Editura Medicală, 1984.
3. Verza, E. *Tratat de logopedie. Vol. II*. București: Semne, 2009.
4. Ungureanu, D. *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: Editura Didactica și Pedagogică, 1984.
5. www.logoped.ro

DRAGOSTEA – O EMOȚIE SUPREMĂ

Veaceslav CALANCEA, doctorand

Abstract

Love is ephemeral and precious opening that you feel okay in your chest, not a solid and precious metal ring on your left hand. Love is our supreme emotion: the presence or absence in our lives affects everything we feel, think, do and become. When we say that we love someone, we mean that we love for its absolute uniqueness or love something in it, a set of qualities? People often confuse who and what. It is known fact that “Love is the central ingredient in building a strong and resistant personality”.

Studiile teoretice referitoare la domeniul atașamentului sugerează că comportamentul sexual conectează partenerii adulți la fel cum se atașează părinții și copiii (Hazan & Zeifman, 1994). Cercetarea atașamentului la adulți a demonstrat că relațiile sigure probează niveluri mai ridicate de încredere, intimitate, satisfacție și practici mai bune de comunicare (Cassidy & Shaver, 1999; Johnson & Whiffen, 2003) [9, p.184].

Dacă ne referim la persoanele despre care susținem ca sunt atrăgătoare, trebuie să spunem că numai o mică parte dintre ele „aprend” în noi pofta de a constitui conexiuni apropiate și, până la urmă, doar cu cea mai mică parte formăm un cuplu. Inteligența și cele mai subtile critici ce intervin participă la selectarea perechii, dar sunt foarte multe elemente pseudocorecte și condiții care vor fi testate doar odată cu trecerea timpului și doar după aceasta se va vedea corectitudinea alegerii, fiindcă „Iubirea este o deschidere

efemeră și prețioasă, pe care o simți bine în piept, nu un inel solid din metal prețios pe mâna ta stângă” [10, p. 16].

Deseori cuplurile se formează „în beznă”, atât la propriu, cât și la figurat, adică e posibil ca partenerii să se cunoască în cluburi de noapte și în alte localuri de agrement, adesea sub influența unor substanțe alcoolice, nicotinică sau chiar psihotrope. În consecință, aceștia, incluzând unele discuții, avansuri, sunt parțial orbiți și e posibil să formeze așa-zisul cuplu, dar să se pomenească într-o zi că nu au nimic în comun și nici nu doresc să aibă. Așa-zisa dragoste la prima vedere are o mare probabilitate de eroare. De obicei, aceasta se manifestă la adolescenți, însă nu sunt excluși nici maturii, care frecvent pot avea un comportament corespunzător unui elev din clasele mai mari.

Dacă un cuplu s-a format când dragostea este superficială, nu se lasă mult așteptate nici cuvintele „te iubesc”. Ce vor ei să spună cu aceste cuvinte? Oare ei știu că „Dragostea este emoția noastră supremă: prezența sau absența ei în viața noastră influențează tot ceea ce simțim, gândim, facem și devenim. Este acea stare recurentă care se leagă de corpul și creierul nostru, asemeni unei „țesături sociale”, cu organismele și creierul celor din anturajul nostru. Atunci când te confrunți cu dragostea adevărată, inima-mintea-sufletul se transfigurează. Nu numai că devii mai în măsură să vezi peisajul vieții mai larg și mai capabil să trăiești viața în conexiunile care contează pentru tine, dar, de asemenea, stabilești o cale care duce la mai mult decât sănătate, fericire și înțelepciune.” [10, p.14].

Filosoful Jacques Derrida ne oferă un indiciu în acest sens. „Atunci când spunem că iubim pe cineva, vrem să spunem că îl iubim pentru unicitatea lui absolută sau că iubim ceva în el, un set de calități? Oamenii de multe ori confunda aceste lucruri” [7, p. 80].

„Micromomentele zilnice de rezonanță pozitivă adăugă și în cele din urmă transformă viața în una mai bună. Devii mai sănătos, mai fericit și mai integrat social. Înțelepciunea și capacitatea de adaptare încep să crească la fel de bine. Având mai multe resurse ca acestea, te echipezi pentru a experimenta micromomentele de dragoste mai ușor și mai des, cu extinse beneficii în continuare. Corpul tau, ca biologie, energizează și susține această spirală ascendentă” [10, p. 60].

Este cunoscut faptul că „Dragostea este ingredientul central în construirea unei personalități puternice și rezistente. Ea ne echipează cu substanțele chimice, cum ar fi dopamina, care ne mobilizează și ne permit să fim activi, pentru a stabili obiective și a le urmări, să ne ridicăm pe noi înșine și să avem energie pentru a ne realiza scopurile” [10, p. 271].

Relația de cuplu presupune un comun acord între doi oameni, maturi atât fiziologic, cât și emoțional. „Relațiile romantice funcționează cel mai bine atunci când fiecare persoană are un nivel ridicat de inteligență emoțională, precum și alte calități atrăgătoare” [12, p. 231].

Bunăoară, așa cum nu există cupluri fără certuri, ele, la rândul lor, având o funcție aparte, „persoana matură emoțional de multe ori se va simți obligată sau motivată să îndrepte ceva ce a făcut sau a spus, ceva ce necesită scuze. Cu alte cuvinte, a existat o ruptură în „șesătură” sau în relație, iar persoana respectivă înțelege că e nevoie de reparat ruptura... Poate că o limită a fost neintenționat încălcată și, așa cum am mai spus, limita este ca un gard, iar gardul trebuie să fie reparat...” [11, p. 128].

„A doua condiție prealabilă a iubirii este conexiunea, adevărata conexiune senzorială și temporală cu o altă ființă vie. Fără îndoială, încerci să rămâi „conectat” atunci când ești fizic distanțat de

cei dragi. Se utilizează telefonul, e-mailul și, tot mai mult, textele sau rețelele de socializare, fiind și acesta un lucru foarte important” [8, p. 20]. Dar, la fel cum orice utilaj sau obiect ce se mișcă are nevoie de un motor ori de energie care să îl propulseze, la fel un cuplu are nevoie de iubire. Altfel spus, „dragostea în sine va fi profesorul, iar corpul și creierul sunt studenții. Iubirea vrea ca tu să înțelegi că:

1. Dragostea este cu tine tot timpul;
2. Ascunzându-te după temerile tale, te distanțezi de dragoste;
3. Cu cât mai conștient ești de dragostea universală care te inconjoară, cu atât mai puternica devine prezența ei în viața ta” [10, p.19].

„Senzația că ești iubit îți preschimbă întreaga perspectivă emoțională și simțul Sinelui: pe scurt, te simți viu, în sensul cel mai plener al cuvântului” [3, p. 216]. Pe de altă parte, odată ce nu există dragoste, sentimentele și nivelele fiziologice conexe stagnează. Se formează un cerc vicios: sentimentul de ne iubire duce spre o singură cale – spre a fi în continuare înstrăinat și ne iubit: relații eșuate, căsătorii nefericite etc., ceea ce face ca persoana să piardă speranța de a mai fi iubită. Drept consecință, poate interveni depresia, cu gânduri și tentative de sinucidere. De ce? Pentru că amprenta de „ne iubit” te poate face vulnerabil, iritabil, distant, furios, rece și neafectuos, din cauza prea multor nevoi care nu sunt îndeplinite [10, p. 297].

Totodată, prea puține sunt persoanele care țin cont de faptul că „o relație începe încă înainte ca cei doi să se fi întâlnit. Pare un nonsens această exprimare, dar pașii preliminari relației, factorii inconștienți, trecutul fiecăruia sunt mize importante în relația ce urmează a se construi. Ceea ce ne influențează în alegerea partenerului într-o relație poate fi inserat în una din aceste categorii:

atracția, sentimentele, fricile, predispozițiile decizionale inconștiente” [4, p. 17].

Un alt aspect posibil și responsabil de destrămarea cuplurilor din ziua de azi poate fi și „îndrăgostirea cu orice preț”. „Dovezile neurale arată că fenomenul îndrăgostirii constă dintr-o serie de reacții chimice care au loc la nivelul creierului și care produc reacții mentale și fizice” [5, p. 205]. Acestea din urmă ne atrag atenția asupra faptului că „neurochimia iubirii poate deveni un drog la fel de puternic și greu de abandonat, ca alcoolul sau cocaina” [6, p. 35]; datorită „euforiei produse de procesul adicțiilor, care este similară cu cea produsă de adicția de droguri sau alte substanțe ”[6, p. 29]. Să fie oare femeile un grup de risc și cel mai expus dependenței acestor substanțe sau sunt persoane care fac acest lucru inconștient? „Una dintre modalitățile cele mai eficiente de combinare a beneficiilor mai multor substanțe neurochimice – pentru a evita durerea, a-și alimenta fantasmele și a trăi viața din plin – este implicarea într-o relație de iubire” [6, p. 30].

Fiind atât de complicată, totuși ce este dragostea? „Creația a două persoane, decizie conștientă, responsabilă, stropită cu răbdare, empatie, perseverență, tandrețe, comunicare, înțelegere” [4, p. 12]. Totuși „îndrăgostirea nu ne ajută să alegem conștient o persoană” [4, p. 4]. Persoana îndrăgostită adesea plutește pe val, nu observă și e departe de realitate, vede ceea ce dorește ea să vadă în partenerul său. Altfel spus, se îndrăgostește de un miraj sau de o persoană visată, al cărei fapte sau reprezentare are tangență directă cu experiențele și dorințele noastre trecute. Iar odată ce ai un partener „ideal-virtual”, este mare șansa de a deveni dependent, însă „pentru cel dependent de iubire, chiar și o relație patologică poate părea normală și necesară” [4, p. 45], dar ”nu alegem o relație ca să ne salveze de noi înșine ci ca să creștem o dată cu ea” [4, p. 5].

Un lucru cert este faptul că „compatibilitatea emoțională este cel mai important factor al relației de succes. Acest lucru înseamnă că, în mod ideal, tu și partenerul tău posedați nivele similare de inteligență emoțională, în scopul de a împărtăși nivele similare de încredere, intimitate și capacitate de exprimare emoțională” [12, p. 233]. Acest climat favorabil este de asemenea un element integrant pentru deschiderea ușilor și pentru integrarea acestor persoane în alte contexte, climat care ar trebui să fie constituit din elemente educaționale, emoționale, culturale și experiențe de agrement, fiindcă „senzația că ești iubit îți preschimbă întreaga perspectivă emoțională și simțul Sinelui: pe scurt, te simți viu în sensul cel mai plener al cuvântului” [3, p. 216].

„Fără iubire timpurie, un adult poate recurge la luarea de medicamente, cum ar fi „Prozac”, pentru a face ceea ce ar fi făcut dragostea. Literalmente, acest preparat asigură îndeajuns nivelul de serotonină în sinapse și face exact ceea ce ar fi făcut îmbrățișările timpurii. Îmbrățișările previn consumul de droguri. Contactul vizual și o mulțime de îmbrățișări și săruturi în primii trei ani de viață vor crea o baricadă chimică care va rezista, astfel încât nu vor fi necesare medicamentele.”[10, p. 283-284].

„Emoțiile sunt, într-adevăr, energia noastră, conținând combustibilul care ne pune în mișcare. Mai mult, emoțiile ne amplifică și ne intensifică viața” [3, p. 44], aceasta referindu-se la ambii parteneri; în caz contrar, ne confruntăm cu „formula cuplurilor nefericite, în care unul veșnic oferă, iar celălalt doar primește”[1, p.39].

Pe lângă toate motivele divorțurilor, o parte a lor se datorează emoțiilor. După cum spune Raisa Ganea, dr., profesor universitar, „boala secolului al XXI-lea este insuficiența de dragoste” și, ca rezultat, „femeile îi părăsesc pe bărbați nu pentru că ar fi nefericite

cu ceea ce le oferă ei, ci pentru că sunt neîmplinite din punct de vedere emoțional” [5, p. 181].

În modelul triunghiular al dragostei, pe care îl propune psihosociologul american Robert Sternberg, dragostea „combină pasiunea (înțeleasă ca atracție fizică printr-o întâlnire intensă consumată în plan sexual), intimitatea (ce presupune apropierea caldă a două persoane în plan afectiv) și angajamentul (care angrenează factorul cognitiv și care se dovedește vital în menținerea relației)” [2, p. 136]. De aici, putem concluziona că dragostea presupune nu doar beneficii pe care le poți primi de la partener, ci și obligații.

Bibliografie

1. *Dallaire, Yvon. Cronici conjugale. București: House of Guides, 2010. 167 p.*
2. *Gavreliuc, G. De la relațiile interpersonale la comunicarea socială. Psihologia socială și stadiile progresive ale articulării sinelui. Iași: Polirom, 2006. 272 p.*
3. *Karasu, S., Karasu, B. Arta menținerii căsniciei. București: Trei, 2013. 326 p.*
4. *Levițchi, C.A., Toma, C. Joc în doi pentru amândoi (mic ghid de reenergizare a relației de cuplu). București: Ascendent, 2010. 30 p.*
5. *Pease, A., Pease, B. De ce bărbații se uită la meci și femeile în oglindă. București: Curtea Veche Publishing, 2009. 342 p.*
6. *Schaeffer, B. Dragoste sau dependență? Cum să recunoști iubirea sănătoasă. București: Trei, 2012. 278 p.*
7. *APPIGNANESI, LISA. All about Love: Anathomy of an Unruly Emotion. NY:W.W Northon & Company Inc. 2011, 401 p.*

8. *Barbara L. Fredrickson. Love 2.0 : How our supreme emotion affects everything we feel, Think, do and Become. Penguin group, 2013, 245 p.*
9. *Harway, Michele. Handbook of couples therapy. New Jersey: John Wiley & Sons, 2005. 486 p.*
10. *Janov, Arthur. The Biology of Love. NY: Prometheus Books, 2000. 364 p.*
11. *Lee, John. Emotional inelligence for couples: Simple ways to increase the comunication in your Relationship. NY: Turner Publishing Company, 2011. 133 p.*
12. *Wilding, Cristine. Improve your emotional intelligence: Communicate Beter, Achieve More, Be Happier. The Mc Grow-Hill Companies, 2013. 274 p.*

DEPENDENȚA DE INTERNET ȘI DE CALCULATOR LA ADOLESCENȚI

Ina CRISTEI, doctorandă

Abstract

Currently there are more situations where adolescents suffer of computer addiction. This article highlights theoretical aspects of Internet and computer addiction and symptoms manifestation in adolescents.

Key words: *internet addiction, computer addiction, compulsive behavior, adolescents.*

Adnotare

La momentul actual, tot mai des se întâlnesc situații în care adolescenții cad pradă dependenței de calculator. Articolul de față dezbate și elucidează aspecte teoretice ale dependenței de internet și calculator și simptomele de manifestare la adolescenți.

Cuvinte-cheie: *dependența de internet, dependența de computer, comportament compulsiv, adolescenți.*

Dependența de internet și de calculator este descrisă ca o formă de patologie, alături de jocul de noroc patologic și abuzul de substanțe, fiind o dereglare a controlării impulsurilor. Putem spune că este relativ un tip nou de dependență, care, pe zi ce trece, devine tot mai periculoasă pentru societatea noastră. Aceasta începe să fie din ce în ce mai mult în atenția psihologilor și psihiatrilor.

Diane M. Wieland numește dependența de Internet și de calculator *sindromul „încă un minut”*, după răspunsul pe care persoanele îl dau când li se cere să iasă de pe Internet sau să închidă calculatorul. „Abuzul de internet” poate fi numărat printre bolile mileniului al III-lea, fiind situat pe aceeași treaptă cu alcoolismul și consumul de droguri în ceea ce privește efectele sale negative [10, p. 83].

Această formă de dependență se manifestă la persoanele care au o anumită vulnerabilitate psihică, comportament compulsiv pe internet, ce poate fi calificat ca o pierdere compulsivă a controlului impulsurilor legate de utilizarea internetului (jocuri online, rețele sociale, sesiuni-maraton de navigare pe internet, shopping online, chat, mesagerie, pornografie etc.). Comportamentul compulsiv pe internet este asociat dependența de jocurile de noroc, jocului de noroc patologic, având aceleași simptome [3].

Dependența de calculator apare, în principal, la adolescenți, care caută, de cele mai multe ori, un refugiu de lumea reală. Dar se manifestă și la oamenii maturi și, din ce în ce mai mult, apare tendința de manifestare la o etapă mai timpurie.

Termenul de dependență sau adicție, conform Dicționarului de psihologie Larousse, reprezintă „o stare a unei persoane care este supusă unei ființe sau unui lucru. Poate exista dependență față de un produs toxic, de care se face uz pentru procurarea plăcerii sau pentru disiparea unei indispoziții” [8, p. 95].

O altă definiție pentru dependență este oferită de psihologul Paul Popescu-Neveanu, care afirmă că dependența reprezintă „o trebuință de altul, de atașare la altcineva, existentă în fiecare individ uman” [6, p. 186].

Sub aspect istoric, primele semne de alarmă cu privire la dependența de calculator (internet, jocuri video) au fost trase încă din anii 1980. Termenul *dependență de computer* a fost utilizat pentru prima dată de M. Shotton în 1989, în lucrarea „Computer Addiction”, deși conceptul a fost luat în discuție mult mai devreme de către N. Rushby. În cartea sa „An introduction to Educational Computing”, publicată în 1979, N. Rushby subliniază că persoanele care devin dependente de calculator pot prezenta simptome de sevraj [7, p. 50].

Așadar, dependența de calculator poate fi descrisă ca utilizare excesivă sau compulsivă a calculatorului, care persistă în ciuda consecințelor negative grave pentru persoana în cauză, sociale sau profesionale. Dependența de calculator se referă la relația strictă cu computerul, fără a avea nevoie de prezența unei alte persoane, ci doar de programele sau jocurile de care este interesată persoana.

În principiu, dependența de calculator se înscrie în gama largă a dependenței de internet, dar, elementul definitoriu al diferenței dintre cele două este ideea legăturii cu ceilalți. În cazul dependenței

de internet, este vorba de o includere într-o rețea de utilizatori, de dimensiuni foarte mari, în care știi că niciodată nu ești singur, că în orice moment poți lua legătura cu un altcineva. Iar dependența de calculator se rezumă la faptul că individul „relaționează” strict cu calculatorul, nu are nevoie de prezența altei persoane, ci doar de programele sau jocurile care îi întrețin interesul și activitatea [10, p. 84].

Putem enumera următoarele simptome ale dependenței de internet sau calculator: *modificări ale stilului de viață, pentru a putea petrece cât mai mult timp pe internet; izolarea de familie și de prieteni; preferința de a juca pe internet mai mult decât întâlnirile cu prietenii; rezultate proaste la școală; temele nefăcute; note tot mai joase; iritabilitate în lipsa calculatorului; sentimentul de euforie atunci când este folosit calculatorul; insomnie sau somn agitat și coșmaruri; nervozitate, anxietate*. De asemenea, există și simptome fiziologice în cazul dependenței de calculator, cum ar fi: *ochi uscați; migrenă; luarea mesei în mod neregulat; neglijarea igienei zilnice; disfuncționalități ale somnului* [1, p.107; 10, p. 85].

Tot mai des apar semne de dependență în rândul adolescenților. Unul dintre aceste semne prevestitoare tendinței de abuz este impulsul de a întreba în primul rând internetul atunci când apare o nelămurire. Un al doilea semn este navigarea din site în site, folosind oportunitatea de a urma un link și de acolo altul și așa mai departe. Iar semnul cel mai clar este atunci când cunoști așa de bine internetul, încât nu mai ai nevoie de motoare de căutare.

Dependența de internet a fost deja clasificată ca tulburare clinică, iar cazuistica ei este din ce în ce mai bogată. La Conferința Asociației Psihiatrice Americane, desfășurată în mai 2004, la New York, dependența de internet a fost inclusă în lista bolilor care

necesită același tip de abordare ca dependența de alcool, droguri sau de jocuri de calculator [2].

Conform datelor obținute în urma cercetărilor efectuate anterior, cu referire la timpul pe care preadolescenții îl petrec pe internet, este remarcabil faptul că procentul elevilor de la ciclul gimnazial dependenți de calculator este de două ori mai mare comparativ cu cel al elevilor de la ciclul liceal. Dacă e să vorbim despre faptul cu ce sunt preocupați elevii navigând pe Internet, atunci studiile arată că cei din ciclul gimnazial cel mai mult sunt interesați de chestii ce țin de hobby, apoi sunt preocupați de cultură, sport, alte țări, evenimente ce țin de activitatea școlară, studii, muzică, foto, imagini, jocuri. Pe când la ciclul liceal, cel mai înalt procent revine elevilor ce sunt preocupați de fapte și evenimente legate de activitatea școlară, studii, urmat de cei ce sunt preocupați de cultură, sport, alte țări [1, p. 103].

Realizarea mai multor studii denotă faptul că adolescenții sunt considerați o categorie cu o mai mare vulnerabilitate față de dependența de calculator și internet. Într-adevăr, adolescenții au mai puțin control asupra impulsurilor, sunt mai stângaci în planificarea pe termen lung și au tendința de a minimiza riscurile față de comportamentele potențial periculoase. În mare parte, adolescenții utilizează internetul ca instrument pentru a obține sau, mai bine zis, pentru a se simți mai independenți. Aceasta le ajută să depășească unele bariere psihologice specifice pentru această perioadă a vârstei. Astfel, fiind captivați de „magia” vieții virtuale, aceștia ating starea de confort psihologic, inclusiv și de acces liber la relațiile sociale, care sunt foarte importante pentru ei.

Adolescenții contemporani îndeosebi manifestă dependența de internet și de calculator de mai multe tipuri, și anume: dependența de sex virtual, folosirea compulsivă a site-urilor web pentru adulți, ce

includ sex/pornografie; dependența de relaționare virtuală, o supraimplicare online; comportamente compulsive manifestate pe net, de exemplu, jocuri de noroc online, cu caracter obsesiv; supraîncarcare informațională, navigare compulsivă pe net sau căutări compulsive de date; dependența de calculator, jocurile de calculator cu caracter obsesiv.

O formă a dependenței de calculator, existentă în rândul adolescenților, este dependența de jocuri, fie că sunt de sine stătătoare (adică pot fi jucate de o singură persoană), fie că sunt în rețea (participă mai mulți jucători).

Jocurile pe calculator atrag anual milioane de copii din întreaga lume, în mare parte acestea fiind foarte dăunătoare. Din cauza orelor îndelungate pe care preadolescenții/adolescenții le petrec în fața „jucăriei secolului”, aceștia ajung să fugă de acasă, să nu frecventeze orele sau chiar să abandoneze școala, să se izoleze, ei întâmpină dificultăți în comunicarea cu ceilalți, dezvoltă tendințe spre violență.

Conform unor studii, jocurile de calculator sunt cele care duc cel mai rapid la instalarea dependenței de calculator și conțin o doză înaltă de agresivitate – de obicei, majoritatea lor presupune arme, lupte, război. Counter Strike, Sims, Need for Speed, 18 Wheels of Steel, World of Warcraft, Medal of Honor, Age of Empires și FIFA – sunt doar câteva dintre jocurile pentru care milioane de copii petrec ore întregi, zilnic, la calculator [4, p. 79].

Unii cercetători consideră că rolul hotărâtor a mecanismului de formare a dependenței față de jocurile computerizate îl are *fuga de realitate și preluarea rolului*. Însă putem enumera și alte aspecte psihosociale ce-i atrag pe copii la jocurile computerizate, și anume: *crearea unei lumi proprii, la care nimeni nu are acces; lipsa de responsabilități; posibilitatea de a corecta orice greșeală prin mai*

multe încercări; posibilitatea de a lua singur decizii (în cadrul jocului), o independență totală. Evident că aceste aspecte sunt alimentate de anturajul și experiența de viață negativă a relaționării copilului, indiferent de vârstă, cu mediul înconjurător: începând cu părinții și terminând cu alți actori sociali.

Așadar, dependența de internet și de calculator are la bază o dependență emoțională a persoanei. Deși internetul reprezintă o sursă eficientă și bogată de informare, folosit în mod excesiv acesta poate avea un impact emoțional negativ asupra dezvoltării normale a copiilor, adolescenților și tinerilor, exprimat în performanțe școlare scăzute, comunicare și relaționare deficitare, relații de familie dizarmonice și stări emoționale negative [9, p. 88].

În concluzie, putem menționa că apariția internetului a produs schimbări importante în viața socială. Reușim să comunicăm cu persoane aflate peste mări și țări, să aflăm tot felul de informații în doar câteva minute – fie că este vorba despre o stradă, un medic, o piesă de teatru, un animal, un job sau orice altceva. Motoarele de căutare „muncesc” pentru noi dându-ne în câteva secunde pagini întregi cu adrese unde putem găsi ceea ce căutăm și, chiar ce nu căutam sau nici nu știam că există! În plus, camera web, alte accesorii și programele care permit comunicarea în direct în timp real (chat, comunicare verbală, vânzări online) au dus la transformări ale relațiilor noastre cu ceilalți.

Bibliografie

1. *Cerchin, V. Dependența de calculator. În: Profilaxia tulburărilor comportamentale la minori. Inovații, provocări și tendințe în educația modernă. Materialele Conferinței a IX-a Internaționale Științifico-Practice a Psihologilor. 24-25 mai 2013. Chișinău, 2013. p. 103-108.*

2. *Dependența de calculator. Jurnal spiritual. Revistă de dialog etic, estetic și religios. În: <https://jurnalspiritual.eu/dependenta-de-calculator/> (vizitat 15.03.2017).*
3. *Dependența de Internet. Organizația „Salvați copiii”. În: <http://www.sigur.info/docs/resursa-dependenta-de-internet.pdf> (vizitat 15.03.2017).*
4. *Druc, C. Influența jocurilor computerizate asupra dezvoltării agresivității la adolescenți. În: Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova. Științe socioumaniste. Volumul II. Chișinău: CEP USM, 2012. pp. 78-84.*
5. *Elisei, L. Dezavantajul calculatorului ca modalitate de percepere a timpului liber la adolescenți. În: Profilaxia tulburărilor comportamentale la minori. Inovații, provocări și tendințe în educația modernă. Materialele Conferinței a IX-a Internaționale Științifico-Practice a Psihologilor. 24-25 mai 2013. Chișinău, 2013. pp. 109-115.*
6. *Popescu-Neveanu, P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978. 784 p.*
7. *Racu, Iu., Paladi, R. Personalitatea adolescentului dependent de computer. În: Dimensiuni contemporane în formarea personalității copilului și adolescentului. Chișinău, 2014. pp. 50-54.*
8. *Sillamy, N. Dicționar de psihologie. București: Univers Enciclopedic, 1998. 347 p.*
9. *Tafuni, O. Dependența de internet – un factor de risc al contemporaneității. În: Psihologie. Revista științifico-practică, 3-4, 2016. pp. 87-95.*
10. *Verdeș, A., Tabora, M. Aspectele psihologice ale dependenței de calculator și internet la copii. În: Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății.*

Conferința Științifică Internațională Jubiliară. Volumul I. Chișinău, 2010. pp. 82-87.

VIZIUNI ȘTIINȚIFICE ASUPRA SUICIDULUI CA UN COMPORTAMENT AUTODISTRUCTIV

***Marius DOBRESCU, doctorand
(România)***

Abstract

The suicide is not a new problem, nowadays the rates of suicide, and attempts to suicide are increasing worldwide, in Romania and in Moldova. In this context we consider important to understand the factors of internal and external inadequacy that causes suicide. Analysing different approaches to the phenomenon we can define the suicidal behaviour including any form of self-aggressiveness behaviour, words, intentions, threats, thoughts, ideas and self-defeating actions that can damage health or interrupt human life.

Key words: *self - destructive behaviour, self aggressive behaviour, suicidal ideation, suicide.*

Adnotare

Suicidul nu este o problemă nouă, dar creșterea ratelor lui la nivel mondial, precum și a numărului de tentative de suicid în România și R. Moldova, împreună cu ratele înalte ale fenomenului, ridică necesitatea înțelegerii relaționării diferitor factori de

dezadaptare, de natură externă și internă, care contribuie la menținerea cifrelor alarmant de înalte de pierderi inutile de vieți.

Analizând diverse abordări ale acestui fenomen, considerăm că un comportament suicidar include orice formă de conduită autoagresivă, vorbe, intenții, amenințări, enunțuri, gânduri, idei și acțiuni autodistructive, care pot voluntar dăuna sănătății sau întrerupe propria viață.

Cuvinte-cheie: *comportament autodistructiv, conduită autoagresivă, ideeație suicidară, suicid.*

Nu există și nu a existat societate în care să nu se producă, cu o frecvență mai mare sau mai mica, fenomenul autodistrugerii umane. Mai mult, omniprezența comportamentului autodistructiv se pare că este marcată, la scară istorică, de o tendință ascendentă. Suntem de părere că se impune, astfel, cunoașterea comportamentului autodistructiv, atât de către specialiști, cât și de toți acei interesați de problemă, întrucât ea prezintă o importanță deosebită, prin numărul mare de victime, prin impactul asupra celor ramași în urma lor. Societatea cu structura ei influențează numărul sinuciderilor, în cel mai mare grad.

Viața societarii actuale, nesigură și plină de grija zilei de mâine, cu educația ei, cu oscilațiile și încăierarea acerbă dintre indivizii ei în lupta lor pentru existență, cu catastrofalul joc de înălțare și prăbușire, ajuns de apogeu, cu dorințe, tentații și decepții multiple, oferă terenurile cele mai propice sporirii cazurilor de comportament autodistructiv.

În mod evident, societățile actuale nu mai reglementează în totalitate actele individuale și, în consecință, nu mai constituie o protecție la fel de sigură. Între individ și societate, relațiile sunt adeseori conflictuale și lucrul acesta influențează problematica

suicidologică. Faptul că, între cauzele mortalității, în prezent, sinuciderea ocupă un loc de frunte, poate fi dovada lipsei de protecție a individului.

În ultimele decenii, problema suicidului se impune tot mai categoric ca una de valență globală, iar suicidul devine, tot mai frecvent, un mod de comportament la care recurge individul în situații critice.

R. Moldova pierde prin suicid sute de persoane anual (aproximativ 600), dintre care 20-30 sunt minori, iar pentru a afla numărul tentativelor de suicid, cercetătorii recomandă să înmulțim această cifră cu 20. Suicidul nu este o problemă nouă, dar creșterea ratelor la nivel mondial, precum și a numărului de tentative de suicid în România și R. Moldova, împreună cu ratele înalte ale fenomenului ridică necesitatea înțelegerii relaționării diferitor factori de dezadaptare, de natură externă și internă, care contribuie la menținerea cifrelor alarmant de înalte de pierderi inutile de vieți, precum și necesitatea elaborării programelor specializate de intervenție, care ar contribui prevenirea acestui fenomen.

Suicidul a devenit a zecea cauză de mortalitate pe plan mondial și constituie 15% din totalul deceselor. Aproximativ, la fiecare 40 de secunde, un om își pune capăt zilelor. Conform statisticilor, sinuciderea este a treia cauză a morții tinerilor între 15 și 24 ani, după accidentele de mașină sau accidentele de alta natură. Tinerii care ajung să se sinucidă suferă cel mai adesea de o fragilitate psihică, de incapacitatea de a face față situațiilor stresante sau ajung în situații în care ei consideră că nu mai au nicio altă opțiune. Suicidul este o constrângere și o cedare în fața sentimentului de neputință, puțin studiat de către cercetători încă. Persoana nu reușește să facă față frustrărilor și, în încercarea de a scăpa de ele, ajunge să exploreze suicidul ca pe soluție în acest sens. Calea spre

această pseudosoluție poate trece prin mai multe semne manifestate ale durerii psihologice intolerabile, care afectează calitatea vieții persoanei. Omul nu își găsește locul, nu se poate concentra, renunță la implicarea în activități, are frecvent slabe rezultate școlare sau profesionale, este impulsiv, se izolează. Aceste schimbări, alimentate de stările de neajutorare, dezamăgire, descurajare și disperare, treptat, lovesc în pofta de viață a persoanei, ceea ce poate duce la apariția ideății suicidare și, ulterior, la suicid, dacă nu se intervine la timp.

Numim sinucidere orice moarte care rezultă mijlocit sau nemijlocit dintr-un aspect pozitiv sau negativ săvârșit de victima însăși. Această definiție nu este însă completă, deoarece nu face deosebire între două tipuri distincte de moarte: de exemplu, moartea unui somnambul care se aruncă de la fereastra situată la un etaj superior, crezând că este la un nivel cu solul și moartea omului sănătos care acționează conștient cu scopul de a-și lua viața.

Sinuciderea, ca principala conduită autodistructivă, a fost definită de-a lungul timpului de numeroși autori. O definiție completă și definitivă a lui Durkheim este: „orice caz de moarte care rezultă direct sau indirect dintr-un act pozitiv sau negativ, săvârșit de victima însăși și despre care aceasta știe ce rezultat va produce” [4]. Primul care a încercat descifrarea corelației dintre psihologia persoanei și conduita suicidară a fost Freud, publicând în 1917 cartea „Doliu și melancolie”. El afirma că sinuciderea reprezintă o agresiune întoarsă spre sine. Continuatorul acestei idei, K. Menninger, vede în sinucidere o crimă: dorința de a ucide se inversează și se întoarce prin conjuncturi exterioare împotriva persoanei [3].

În afară de psihanalisti, mai recent, autori de orientare cognitiv-comportamentală abordează un alt unghi de vedere asupra

comportamentului autolitic. A. Beck găsește disperarea ca fiind o trăsătură specifică persoanei cu risc suicidal. Persoanele cu preocupări suicidare se centrează pe această gamă de idei și pentru a se apăra de depresia și deznădejdea necruțătoare care le macină viața [1].

În Dicționarul de psihologie, suicidul este definit ca fiind actul de autodistrugere din cauza unor crize psihice puternice sau din cauza pierderii sensului existenței și a dificultăților care nu pot fi depășite. Sinuciderea este unul dintre actele de voință cu urmări nefaste – cel mai impresionant act din întreaga manifestare a ființei umane. Fenomen complex, cu grave implicații sociale, acest act specific omului se produce ca rezultat al conflictelor interne, în paralel cu o incapacitate de adaptare la condițiile mediului. Suprimarea individului de către el însuși reprezintă un act cu atât mai impresionant, cu cât actul de voință în sine care duce la autosuprimare, face întotdeauna uz de o stratagemă complexă, conștientă și inconștientă, cu scopul de a amorți sau a neutraliza reacțiile firești de apărare.

I. C. Douglas, în cartea sa „The Social Meanings of Suicide”, relevă prezența a șase criterii în definirea corectă a sinuciderii, și anume: inițierea actului, actul care duce la moarte, dorința/intenția (de autodistrugere), pierderea voinței, motivația de a muri, conștiința potențialului fatal al actului.

O definiție simplă și la obiect o dă ediția din 1973 a *Enciclopediei britanice*: „Suicidul este actul intenționat, realizat de către ființa umana în vederea încetării existenței sale”. Dalmes definește comportamentul suicidal ca un act prin care un om lucid se dă morții cu motivație în afara unei obligații etice. Deshaies definește suicidul ca un act de omor făcut într-o manieră obișnuit conștientă, în care moartea devine mijloc sau sfârșit. Baeckler

definește suicidul ca un comportament ce caută și găsește soluția unei probleme existențiale în atentarea la propria viață. Terbancea abordează suicidul ca o formă specifică de comportament individual, antisocial, de tip autoagresiv, supus unui determinism, având acceptarea conștientă, voluntară și deliberantă a întreruperii cursului vieții de către însuși individul care a adoptat această soluție de rezolvare a unor conflicte personale, ce exprimă o stare de tensiune psihoafectivă subiect – grup social, comportament declanșat sau precipitat de factori circumstanțiali în care ideea autodistrugerii este conștient prioritară [5, p. 439].

În definiția adoptată de O.M.S. se precizează: „Suicidul este actul prin care un individ caută să se autodistrugă fizic, cu intenția mai mult sau mai puțin autentică de a-și pierde viața, fiind conștient, mai mult sau mai puțin, de motivele sale” [3, p. 24]. Constantin Enăchescu dă următoarea definiție, una mai cuprinzătoare: „sinuciderea este actul de conduită intențională, voluntar-deliberată, legată de un motiv exogen (social sau psihosocial) și de o motivație endogenă (psihologică sau psihopedagogică), specifice pentru fiecare individ în parte, cu rezonanță ideo-afectivă asupra personalității sale, declanșând pulsioni autoagresive prin schimbarea atitudinii morale față de sine și față de lume și având ca finalitate întreruperea desfășurării firești a cursului vieții biologice printr-un proces de traumatizare a propriului corp” [3]. Această definiție a suicidului permite să fie acceptate, în mod egal, atât o etiologie pur patologică a acestuia, cât și o atitudine absolut nepatologică, motivată de interesele pur morale ale persoanei respective. În cazul suicidului, întreruperea cursului vieții nu trebuie privită ca un fapt clinico-psihiatric, ca expresie a unei boli sau, cel puțin, a unei tulburări psihice. Ea nu este numai anularea instinctului de conservare, ci, concomitent, și dorința simbolică de „a ieși”, prin moarte,

considerată ca gest suicidal, dintr-o existență resimțită ca inacceptabilă pentru individ, o existență pe care acesta o percepe ca pe o constrângere și pe care o refuză. În acest caz, „gestul suicidal” are semnificația simbolică a unei încercări de trecere într-un alt registru al existenței, depășind astfel o situație-limită impusă.

Considerăm că un comportament suicidal include orice formă de conduită autoagresivă: vorbe, intenții, amenințări, enunțuri, gânduri, idei și acțiuni autodistructive care pot voluntar dăuna sănătății sau pot întrerupe propria viață.

Fenomenul comportamentului suicidal este o enigmă și un paradox, deoarece instinctul de conservare ar trebui să-l anuleze pe cel de autodistrugere, conștiința valorizării vieții să se opună devalorizării ei dramatice prin suicid, iar situația care a provocat starea de criză să devină un stimul de a înțelege, a aprecia și a dori viața sau un impuls pentru schimbare.

Bibliografie

1. Beck, A. *Depression: clinical, experimental and theoretical aspects*. Haper&Row, New-York, 1967.
2. Cosman, D. *Managementul deciziei în prevenția suicidului*. În: *Analele Universității Oradea, Seria medicină, nr.1, 1995, pp.72-77*.
3. Cosman, D. *Sinuciderea. Studiu în perspectiva biopsihosocială*. Cluj-Napoca: Risoprint, 2000.
4. Durkeim, E. *Despre sinucidere*. Iași: Institutul European pentru Cooperare Cultural-Științifică, 1993.
5. Ivanciu, I., Sterpu, D. *Comportamentul suicidal la tineri*. În: *Culegerea simpozionului intern. „Kreatikon: creativitate. Formare. Performanță”*, Iași, 2015.

NECESITATEA STUDIERII FACTORILOR ENDOGENI LA ADOLESCENȚII DELINCVENȚI – PREMISĂ A PROGRAMELOR DE PREVENȚIE ÎN DEVIANȚA JUVENILĂ

*Eliza-Penelopa NICOLAESCU, doctorandă
(România)*

Abstract

Delinquent behaviour among young people, as they negotiate the transition from childhood to adulthood in an increasingly complex and confusing world is the issue that this research first examines. There are numerous causes of juvenile delinquency, including domestic violence, living in areas of poverty and high crime rates, inadequate social support and lack of access to education. Juvenile delinquency affects youths in all areas, but occurs primarily in inner city areas and regions dominated by low income levels and where resources for supporting physical and emotional growth are limited. Some basic assumptions relating to delinquent behaviour are presented, followed by a description of the various factors underlying or contributing to this phenomenon.

Keywords: *deviance, juvenile delinquency, delinquent behaviour, development.*

Adnotare

Comportamentul delincvent în rândul tinerilor reprezintă una dintre modalitățile în care se negociază trecerea de la copilărie la maturitate într-o lume tot mai complexă și mai confuză. Există numeroase cauze ale delincvenței juvenile, inclusiv violența domestică, traiul în zone de sărăcie și rata ridicată a

infraționalității, suportul social inadecvat și lipsa accesului la educație. Delincvența juvenilă afectează tinerii din toate zonele, dar, mai ales, din zonele urbane și din regiunile cu un nivel scăzut al veniturilor, în care resursele pentru susținerea creșterii fizice și emoționale sunt limitate.

Sunt prezentate câteva ipoteze de bază privind comportamentul delincent, urmate de o descriere a diferiților factori care stau la baza sau care contribuie la acest fenomen.

Cuvinte-cheie: *devianță, delincvență juvenilă, comportament delincent, dezvoltare.*

Delincvența juvenilă este una dintre cele mai grave probleme sociale cu care se confruntă România. Amploarea fenomenului infracțional juvenil este evidențiat de statisticile oficiale, de școală, de părinți, precum și de mass-media. Această stare de lucruri este o consecință a modurilor în care funcționează familia, școala, mecanismele de socializare, de sancționare și de reabilitare socială și necesită o abordare multidisciplinară (statistică, juridică, sociologică, psihologică, economică și culturală). Din acest complex multidisciplinar de abordări face parte și documentarea la care face referire acest articol.

Evoluția delincvenței juvenile a cunoscut variații importante în privința frecvenței de manifestare, crescând în perioadele de instabilitate economică și socială. Istoric, delincvența juvenilă a atins cote maxime în anul 1998, apoi a urmat o scădere în jurul anilor 2002-2003, pentru ca în prezent să se constate o nouă intensificare a procesului. Cele mai frecvente infracțiuni sunt cele care vizează furturile și vătămările corporale (în cazul băieților), precum și prostituția în (cazul fetelor), la acestea se adaugă consumul și traficul de droguri. Consemnăm și faptul că a scăzut vârsta la care minorii

comit infracțiuni, ei acționând organizat, în grupuri de 2-3 persoane și sub îndrumarea adulților.

Delincvența este definită ca o formă particulară a comportamentului deviant. În sens juridic, este asimilată comportamentului infracțional și este privită ca faptă ce prezintă pericol social, săvârșită cu vinovăție și prevăzută în legea penală. Sub aspect psihosocial, comportamentul delincvent este caracteristic unei persoane care își atinge scopurile și aspirațiile pe căi sociale inacceptabile. Putem spune că delincvența este forma antisocială a comportamentului deviant. Autorii care s-au preocupat de explicarea comportamentului delincvent au insistat să se țină cont de principiul determinismului social, potrivit căruia, actele comportamentale umane pot avea o cauzalitate externă, determinată de anumite circumstanțe sociale. Dar aceste circumstanțe sociale, singure, nu explică devianța și delincvența. La fel de importanți sunt și factori precum nivelul de maturitate individuală, dezechilibrul existent între interesele persoanei și ale societății. Delincvența se manifestă prin neacceptarea de către individ a normelor colectivității.

Data fiind realitatea psihosocială, întrebarea ce necesită răspuns se referă la factorii care îi influențează pe adolescenți să participe la acte antisociale și la procesele prin care tendințele infracționale se dezvoltă, ajungând să se cronicizeze și să transforme delincventul juvenil într-un adult recidivist. Numărul real de infracțiuni comise de minori nu poate fi cunoscut, avem acces doar la datele privind dosarele trimise în fața instanțelor de judecată, deci cea mai mare parte a actelor delincvente rămân necunoscute.

În intervalul 2012-2016 au fost trimiși în judecată 20.691 de minori, dintre care 15.004 au fost condamnați. *Noul cod penal* a generat o scădere a numărului de copii trimiși în judecată prin simplul fapt că a redus pedepsele pentru majoritatea infracțiunilor și

a eliminat aplicarea pedepsei cu închisoarea pentru minori. Acest fapt însă nu a scăzut și numărul infracțiunilor. Statistica consemnează că, în fiecare zi, în România, sunt trimiși în judecată șapte minori (cinci pentru furt și doi pentru tâlhărie). Tot în fiecare zi, un minor ajunge în fața instanței pentru lovire sau vătămare corporală. Odată la trei zile, un minor este adus în fața instanței pentru viol sau asalt sexual asupra altui minor. În ultimii cinci ani, numărul violurilor comise de minori s-a dublat.

În privința omuciderilor, la fiecare trei zile, un minor ajunge în fața judecătorului pentru această infracțiune: doar 10% din cazuri sunt omoruri din culpă, majoritatea fiind cu intenție. În România există minori implicați în comiterea de infracțiuni de pornografie infantilă, de consum și trafic de droguri, de trafic de persoane. Peste 100 de minori sunt prinși la volan, iar lista infracțiunilor poate continua [2].

Tabel nr. 1. Infracțiuni comise de minori în perioada 2011-2015 [2]

MINORI INCULPAȚI	2011	2012	2013	2014	2015
Total	3580	4964	4826	3422	3535
<i>Furturi</i>	2172	2882	2770	1850	1761
<i>Tâlhării</i>	478	716	726	557	710
<i>Loviri și vătămări</i>	250	366	376	244	299
<i>Violuri</i>	67	97	96	103	110
<i>Acte sexuale cu minori</i>	31	40	41	24	20
<i>Omoruri</i>	44	99	95	73	95
<i>Ucideri din culpă</i>	12	16	12	8	9

<i>Infracțiuni rutiere</i>	130	135	143	140	162
<i>Consum și trafic de droguri</i>	22	42	39	36	30

La baza multor comportamente antisociale se poate afla o interacțiune între factorii de risc din mediu și factorii de risc genetici, biologici [5]. Amintim câteva dintre reperatele oferite de cercetările efectuate în ultimii ani asupra delincvenței juvenile; în general, delincvența cronică decurge din atitudinea antisocială cu debut timpuriu. Ea este asociată cu numeroși factori de risc ce interacționează, printre care sunt: stilul parental lipsit de eficacitate, eșecurile școlare, influența celor de-o seamă și a vecinătății, statutul socioeconomic scăzut [5]. Cercetările din România confirmă, aplicat, concluziile studiilor internaționale, cu nuanțele specifice realității românești. Printre cauzele delincvenței juvenile din România se numără: sărăcia, ca o condiție favorizantă, dar nu ca o cauză directă, fenomenul de abandon familial și instituționalizarea copiilor, climatul educativ negativ din familia de origine, școala și inegalitatea de șanse, absenteeismul, inadaptația școlară și abandonul școlar, condiția de copil al străzii și riscul de a ajunge delincvent [3]. Acești factori sunt în deplină concordanță cu semnele pe care psihologii le arată ca fiind posibile semnale de avertisment ale unui comportament delincvent. Adolescenții cu probabilitate de a comite acte violente refuză adesea să-și asculte părinții și profesorii, ignoră sentimentele și drepturile altora, se poartă urât cu oamenii, se bazează pe violență sau amenințări ca să-și rezolve problemele și au convingerea că viața i-a nedreptățit. Ei obțin rezultate slabe la școală, tind să absenteze de la ore sau chiar să chiulească cu zilele, să rămână repetenți, să fie exmatriculați sau să abandoneze școala, să fie victimele tiranizării, să consume alcool, inhalante sau alte droguri, să se implice de timpuriu

în relații sexuale, să intre în bande, să se bată, să fure sau să distrugă bunurile altora [1].

Scopul cercetării noastre, desfășurate în prezent, îl reprezintă identificarea acelor factori de personalitate (endogeni) care influențează apariția și dezvoltarea comportamentului delinvent la adolescenți în condițiile sociale actuale din România (zona urbană și rurală). Abordăm delinvența juvenilă ca formă particulară, antisocială gravă a devianței, caracteristică persoanelor, ale căror necesități biologice, intelectuale, afectiv-educative nu au fost satisfăcute la timp și în mod corespunzător normelor culturale existente [6]. Scopul cercetării se fundamentează pe patru categorii de factori – personalitatea, profilul pulsional, particularitățile instrumental-operaționale ale personalității și starea clinică ale subiecților, ce stau la baza unei serii de obiective constatative, precum:

1. Cercetarea particularităților demografice ale adolescenților delinvenți/nondelinvenți, și anume: vârsta, genul, mediul de proveniență, structura familiei de proveniență, nivelul de școlarizare, gravitatea faptelor (tip de delict, recidivă);
2. Cercetarea unor particularități de personalitate și a unor manifestări caracterologice ale adolescenților;
3. Investigarea stării clinice a subiecților adolescenți, identificarea factorilor și a relațiilor dintre aceștia, ce contribuie sau însoțesc comportamentul delinvent/nondelinvent;
4. Determinarea profilului pulsional al adolescentului delinvent, a factorilor cu caracter ereditar predispozant;
5. Studiarea particularităților instrumental-operaționale ale adolescenților delinvenți (inteligența cognitivă, stima de sine, maturitatea emoțională, dezvoltarea morală etc.).

Cercetarea se realizează în prima jumătate a anului 2017 și face parte dintr-o lucrare mai amplă, elaborată în cadrul Școlii Doctorale de la Universitatea Pedagogică „Ion Creangă”. Lotul integral de cercetare cuprinde 200 de subiecți (100 cu comportament delincvent și 100 nondelincvenți). Cei 100 de subiecți cu comportament delincvent sunt evaluați în cadrul Comisiei psihiatrice medico-legale din Serviciul de Medicină Legală Ilfov, unde sunt evaluați toți adolescenții care au săvârșit o faptă penală, originari din județul Ilfov, pentru a stabili dacă în momentul producerii faptei aveau discernământ (capacitate de exercițiu). Acest grup este împărțit, în funcție de vârstă, în două subgrupuri: 14-16 ani și 16-18 ani. De altfel, cercetătorii au identificat două tipuri de comportament antisocial: tipul cu debut timpuriu, care tinde să ducă la delincvență juvenilă cronică în adolescență, și un tip mai ușor, cu debut tardiv, care apare după pubertate și tinde să se manifeste temporar, ca reacție la schimbările aduse de adolescență: nepotrivirea între maturitatea biologică și cea socială, dorința tot mai mare de autonomie și de diminuare a supravegherii de către adulți. Adolescenții cu debut tardiv au tendința de a comite delictе relativ minore [7]. Un subcriteriu important pentru aceste grupuri îl reprezintă și calitatea mediului familial de proveniență: familii dezorganizate; familii monoparentale; familii organizate. Celălalt grup, format din adolescenți fără comportament delincvent, include adolescenți care provin din licee din județul Ilfov; subiecții au fost selectați în baza aceluiași criterii ca și adolescenții delincvenți. Selecția s-a făcut și în baza criteriilor legale, minorii delincvenți împărțindu-se în trei categorii: minori sub 14 ani (nu răspund penal în fața legii), minori între 14 și 16 ani (răspund în fața legii doar dacă în urma unei expertize medico-legale psihiatrice se constată că au avut capacitate de discernământ în momentul săvârșirii faptei),

respectiv, minorii între 16 și 18 ani (răspund penal la fel ca și adulții).

Concluzia unanim acceptată ar fi aceea că este mai ușor să prevenim producerea unor conduite infracționale decât să intervenim pentru combaterea lor. Prevenția poate să fie primară, vizând întreaga populație școlară, secundară – centrată pe grupurile vulnerabile, respectiv, terțiară, fiind aplicată pe prevenirea recidivei.

Principalele devieri de conduită și comportament pe care le-am întâlnit sunt: tentativă autolitică și actul suicidar, acte asociale și antisociale ca negativismul, minciuna, furtul, tâlhăriile, lovirea, amenințarea, violul, fuga de acasă sau vagabondajul, alcoolismul și, nu în ultimul rând, dependența de droguri.

Dezvoltarea dizarmonică a personalității la adolescenți include anomalii de adaptare a comportamentului la exigențele condițiilor sociale, culturale, economice.

Aspecte care duc la creșterea frecvenței devianțelor la adolescenți [6]:

1. *Modificări la nivelul structurilor morale.* În liniile cele mai largi posibile, conștiința morală este o sinteză a valorilor stabilite de grupul social care reglează comportamentul uman față de regulile sociale necesare conviețuirii și față de celelalte persoane purtătoare, la rândul lor, a unei conștiințe morale. Ceea ce garantează eficiența procesului de integrare socială este capacitatea de acțiune autonom pe baza valorilor și regulilor morale. Se pare că una dintre cauzele insuccesului formării valorilor morale este faptul că bazele acestora se construiesc în cadrul unei experiențe directe, spontane a copilului cu reguli și persoane, deci în grupul primar și într-un interval de viață când afectivitatea este elementul dominant în procesul de maturizare.

2. *Modificări la nivelul relațiilor afective.* Majoritatea relațiilor afective interpersonale ale adolescentului inadapdat sunt

negative (dispație–apatie). Experiența infantilă – că formă de învățare socială – petrecută într-un spațiu valoric dăunător moral, generează față de celălalt atitudini de neîncredere și ostilitate. Experiențele trăite în timpul copilăriei îl determină pe adolescent să considere adultul un eventual agresor, orice intervenție puțin mai autoritară îl face, la început, să perceapă adultul ca având intenție răufăcătoare. Aceste modificări trebuie privite cu atenție atunci când interacționăm cu adolescenții ce au comportamente deviante. Trebuie știut că o atitudine de mare severitate din partea adultului mărește antipatia și generează conflictul cu acesta.

3. *Scăderea pragului de toleranță la frustrare.* În cazul adolescenților cu structură delicvențială, fenomenul de frustrație este amplificat de structura lor internă. Experiența trăită de ei în grupul primar a consolidat egocentrismul infantil prin: atitudinea de demisie a părinților, modelul parental de satisfacție a instinctelor și dorințelor fără autocontrol, o libertate vecină cu libertinajul în cadrul relațiilor intrafamiliale, o adaptare și o coparticipare la fuga de efortul organizat al copilului (lipsa de școlarizare, neparticipare la un program de viață organizat, la activități continue și susținute etc.). Ca principiu fundamental, adolescenții delicvenți nu pot suporta, în relațiile lor cu instituțiile și cu adulții, regulile și exigențele sociale, atitudinile prohibitive, autoritare sau preventive ale acestora.

4. *Sentimentul de devalorizare.* Adolescentul delicvent nu numai că nu se reprezintă pe sine ca o valoare umană constituită ci, dimpotrivă, trăiește un sentiment de nonvaloare, de respingere de către grupul social. O situație care determina producerea devalorizării este aceea în care atât părinții, cât și educatorii intervin direct în acest sens. În general, familiile din care provin adolescenții delicvenți creează condiții de devalorizare în educarea copilului prin

utilizarea acestuia ca participant la acțiuni antisociale: consum de alcool, minciună, furt, prostituție, vagabondaj, înșelăciune etc.

5. *Sentimentul de injustiție*. Trăirea, pe o perioadă îndelungată de timp, a unei situații de incompatibilitate, de neconsonanță socială, fie că este vorba de joc, de învățatură sau de relații de familie, determină treptat apariția unui sentiment de injustiție. Este greu – dacă nu imposibil – mai ales la vârstă adolescenței, ca adolescentul să se „contemple” și să-și asume vinovăția unor comportamente care îi se par normale întrucât sunt rezultate din experiența sa trecută. De aceea adolescentul delicvent trăiește uneori, cu profundă convingere, sentimentul că îi se face o mare nedreptate. Dar el are o reprezentare modificată a conceptelor morale.

6. *Tulburări de cunoaștere*. Nu ne propunem să abordăm problema performanțelor în învățarea de tip școlar, ci doar problema modului tipic de cunoaștere a universului, a lumii, în special a modului de reflectare a valorilor. Delicventul trăiește la timpul prezent, că și cum nu ar avea niciun fel de percepție de sine. El trăiește faptele de moment, fără legătură și continuitate cu experiențele trecute și fără să țină seama de consecințele acțiunilor sale pentru viitor. În general, adolescentul delicvent nu poate trăi, nici percepe existența sa în interiorul oricărui context spațio-temporal.

7. *Un sens greșit acordat conceptului de libertate*. Primul dintre imperativele conceptului de libertate la delicvent este acela de a fi lipsit de orice restricție sau exigență socială. Libertatea, în cazul acesta, înseamnă a exista în afara oricărei reguli și fără respectarea cerințelor morale și sociale. Delicventul consideră efortul de încadrare în normele sociale, morale, ca un supliciu, ca o cerință agresivă a societății sau a grupului și răspunde printr-o reacție de fugă sau agresiune. Sau consideră degradantă poziția de acceptare a

regulilor comunității și a celor pe care se bazează relațiile interpersonale.

De asemenea, putem vorbi la adolescenții delicvenți de o „denigrare a sentimentelor umanitare” ca: înțelegerea, dragostea, mila, respectarea demnității. Ei manifestă o îndârjită opoziție în recunoașterea lor, dar mai ales în trăirea acestora. În atitudinea și comportamentul delicventului există o nepăsare și un impuls de anulare a oricărui sentiment cu valoare pozitivă socială. Corectitudinea, bunătatea, remușcarea, dragostea sinceră etc. îl deranjează și de aceea se dezangajează treptat cucerindu-și o libertate arbitrară în comportare.

Bibliografie

1. *Asociația de Psihologie Americană și Academia Americană de Pediatrie. Youth violence: What We Know and What We Need to Know. În: American Psychologist, 2016 American Psychological Association, Vol. 71, No. 1, 17–39.*
2. <http://www.statistici.insse.ro>
3. *Greco, F., Rădulescu, S.M. Delincvența juvenilă în societatea contemporană. Studiu comparativ între Statele Unite și România. București: Lumina Lex, 2003.*
4. *Hahn, R. et al. The effectiveness of universal school-based programs for the prevention of violent and aggressive behavior: A report on recommendation of the Task Force on Community Preventive Services. Morbidity and Mortality Weekly Report. 56 (RR07), 2007. 1-12.*
5. *Papalia, D. et al. Dezvoltarea umană. București: Trei, 2010.*
6. *Preda, V. Delincvența juvenilă. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1998.*

7. Schulebberg, J. E., Zarrett, N. R. *Mental health during emerging adulthood: Continuity and discontinuity in courses, causes, and functions.* In J. J. Arnett & J.L. Tanner (Eds.). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21 century* (pag. 135-172). Washington, DC: American Psychological Association. 2006.
8. Van Goozen, S. et al. *The evidence for a neurobiological model of childhood antisocial behavior.* *Psychological Bulletin.* 133, 149-182. 2007.

MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A IMAGINII DE SINE LA COPIII CU REȚINERE ÎN DEZVOLTAREA PSIHICĂ LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ

Elena IGNAT, doctorandă

Abstract

This article is a theoretical and experimental study which presents some results concerning the major differences occurring in the process of self-image development in young school age students with healthy and challenged psychic development. There are also presented some techniques and methods for improving self image in students with challenged psychic development.

Key words: *self image, self consciousness, self acceptance, self esteem, challenged psychic development.*

Adnotare

Acest articol este un studiu teoretico-experimental în care sunt prezentate unele rezultate privind diferențele majore prezente în procesul de dezvoltare a imaginii de sine la elevii dezvoltați normal și la elevii cu reținere în dezvoltarea psihică, la vârsta școlară mică. De asemenea, sunt prezentate unele metode și tehnici de îmbunătățire a imaginii de sine la elevii cu reținere în dezvoltarea psihică.

Cuvinte-cheie: *imagine de sine, conștiință de sine, autoacceptare, stimă de sine, reținere în dezvoltarea psihică.*

Imagina de sine include nu numai aspectul fizic și elementele de atractivitate, dar și funcțiile de autocontrol, schemele de sine, conștiința de sine, satisfacția / insatisfacția de sine, autoacceptarea sau respingerea de sine etc.

Conștiința de sine este sentimentul, simțul de unitate distinctă de cei din jur, irepetabilă, ceea ce știm despre capacitățile și limitele noastre.

Conștiința este un fenomen complex, prin intermediul căruia se reflectă *eul* (conștiința), activitatea și continuitatea persoanei, ca ființă unică și irepetabilă, și *non-eul* (ambianța), adică mediul înconjurător, delimitat în timp și spațiu.

Jaspers afirma despre conștiință că nu este altceva decât „viața psihică a individului la un moment dat”.

Vîgotski (1985) spunea: „Ne cunoaștem pentru că suntem conștienți de ceilalți și de noi înșine și această conștiință derivă din cea pe care ceilalți o au despre noi”. *Sinele* rămâne un termen confuz.

Conceptul de sine reprezintă ansamblul tuturor reprezentărilor individului despre sine însoțite de aprecierea acestora.

Din aceasta, rezultă că componentele conceptului de sine sunt:

- imaginea de sine sau viziunea asupra propriei ființe (aspectul descriptiv);
- atitudinea față de sine, față de propriile calități (aspectul apreciativ).

Conceptul de sine asigură capacitatea de a ne observa propriul comportament, de a reacționa față de acesta și de a-l orienta.

Sinele ne asigură unicitatea, sentimentul că avem un loc în lumea aceasta, între ceilalți semeni, dar și sentimentul continuității în timp. Este fundamentul cognitiv și motivațional al identității noastre.

Conceptul de sine se manifestă prin:

- convingeri (elemente cognitive);
- atitudini afective față de convingerile respective (elemente afectiv-valorice);
- reacții comportamentale.

Un concept de maximă importanță pare să fie cel de schemă (G. Matthews et al., 2005, p.240). O schemă este un set structurat de informații abstracte sau generice (reprezentational), la care facem apel când încercăm a reconstitui anumite obiecte [3, p. 108].

După părerea lui H. Markus, oamenii își creează o schemă a sinelui, un model interior funcțional al sinelui. Schema modelează atât procesele interpersonale, cum ar fi evaluarea celorlalți și interacțiunile, cât și procesele intrapersonale ale autocunoașterii și motivației. Același autor consideră că schema sinelui este întru totul „interpersonală” [4, p. 74], deoarece sinele este un produs al interacțiunii sociale (alte persoane sunt sursă de informații despre sine), oamenii tind să-și formeze păreri despre modul în care sunt priviți de ceilalți. Procesele de atașare din copilărie ar putea influența dezvoltarea schemelor relaționale.

La modelarea sinelui participă și comparația explicită a cuiva cu ceilalți și ca urmare oferă unei persoane informații despre

valoarea ei socială și indică modul în care se poate perfecționa. Comparațiile cu alte persoane ar putea reprezenta fie o sursă de amenințare (prin autoverificare), fie o sursă de intensificare a sinelui.

Imaginea de sine se construiește la confluența dintre:

- ceea ce cred ceilalți despre noi;
- ceea ce credem noi despre ceilalți;
- ceea ce credem despre noi înșine.

Imaginea de sine este ghidul care ne evaluează concordanța dintre ce gândim, cum simțim, cum ne comportăm și persoana care credem noi că suntem.

Datorită faptului că, în diferite momente ale vieții (mai ales în momente de criză), depindem unii de alții, imaginea de sine ne este amenințată și pentru a o păstra, a ne păstra stima de sine, vom dezvolta mecanisme pentru a o apăra (mecanisme defensive).

Carl Rogers (1931) spunea că stima de sine dă stabilitate și consistență personalității. Se dezvoltă în copilărie, în tranzațiile cu părinții.

Stima de sine este o componentă complexă a Eului ce se bazează pe sentimentul intim al propriei valori, corelat cu concepția despre sine, încrederea în forțele proprii, convingerea omului că merită să fie fericit (Al. Mucchielli, 1986; Branden N., 1996; Adriana Crăciun, 1998) [2].

În contextul celor expuse, am realizat studiul comparativ al autoaprecierii, stimei de sine și imaginii de sine, cu toate cele nouă dimensiuni ale sale, la elevii cu reținere în dezvoltarea psihică și la elevii dezvoltați normal de vârstă școlară mică.

Lotul de subiecți a cuprins 170 de elevi cu vârsta cuprinsă între 9 și 11 ani, elevi din clasa a III-a și a IV-a.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 85 de elevi cu reținere în dezvoltarea psihică și 85 de elevi dezvoltați normal.

Pentru studiul imaginii de sine la elevii de vârstă școlară mică, am aplicat următoarele metode:

1. Tehnica de autoapreciere Dembo-Rubinștein (în modificarea lui A. M. Prihojan), care are drept scop studierea nivelului de autoapreciere și a nivelului de aspirații;

2. Testul „Scărița”, elaborat de T. D. Martsinkovskaya, folosit în studierea stimei de sine a copiilor. Testul propus permite determinarea sistemului de aprecieri al copilului despre sine, despre aprecierea maturului de către copil, permite să înțelegem cum poate vedea aprecierea sa de către alte persoane, precum și modul în care sunt plasate aceste reprezentări pe scărița din planșă.

3. Ancheta autoaprecierii (traducere și adaptare de L. Savca): această metodă are drept scop cunoașterea trăsăturilor de caracter, dezvoltarea autoaprecierii adecvate.

4. Metoda „Profilul copilului în extreme”: această metodă are drept obiectiv autoaprecierea imaginii de sine a copiilor, prin intermediul calităților enumerate (vesel, frumos, bun, fericit, comunicativ, atent, cinstit, blând, trist, răutăcios, nefericit, nesociabil etc.); copii trebuie să indice în ce măsură le este caracteristică fiecare calitate.

5. Chestionar privind imaginea de sine.

În continuare vrem să prezentăm rezultatele obținute în urma aplicării *Chestionarului privind imaginea de sine*.

Chestionarul privind imaginea de sine folosit în acest studiu include 41 de itemi, evaluați pe o scală Likert de trei puncte: 1 = nu e adevărat în cazul meu, 2 = parțial adevărat/ parțial neadevărat în cazul meu, 3 = valabil și în cazul meu.

Itemii au fost combinați în scale reprezentând diferite dimensiuni ale imaginii de sine: imaginea de sine în familie; imaginea de sine socială; imaginea de sine morală; imaginea de sine

fizică; imaginea de sine pozitivă; imaginea de sine negativă; stima de sine; comportamentul școlar; funcționalitatea școală.

Prin aplicarea chestionarului pentru elevii cu reținere în dezvoltarea psihică și pentru cei dezvoltați normal, am demonstrat că există diferențe majore în ceea ce privește rezultatele obținute de cele două categorii de elevi.

Rezultatele obținute la acest chestionar sunt prezentate parțial în continuare.

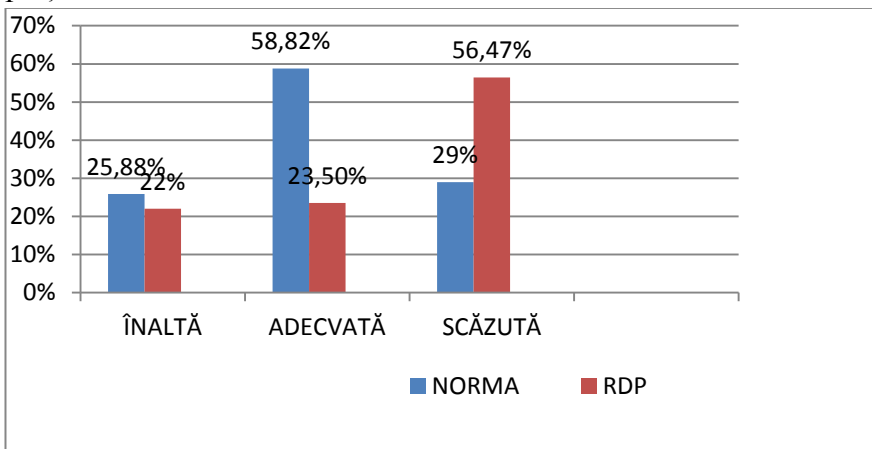


Fig.1 Distribuția rezultatelor privind „imaginea de sine morală” a elevilor cu reținere în dezvoltarea psihică și a elevilor dezvoltați normal.

Analiza datelor prezentate în Figura 1 oferă următoarea informație: dintre elevii dezvoltați normal, 25, 88% (22 de elevi) prezintă o imagine de sine morală înaltă, 58,82% (50 de elevi) prezintă o imagine de sine adecvată și 15, 29% au o imagine de sine morală scăzută. Tabloul este cu totul diferit în ceea ce privește rezultatele elevilor cu reținere în dezvoltarea psihică; astfel 22% (17 elevi) au imagine de sine morală înaltă, 23,5% (20 de elevi) au o imagine de sine adecvată și 56, 47% (48 de elevi) au o imagine de sine morală scăzută.

În Figura 2, putem vedea repartizarea datelor pentru dimensiunea „imaginea de sine socială”.

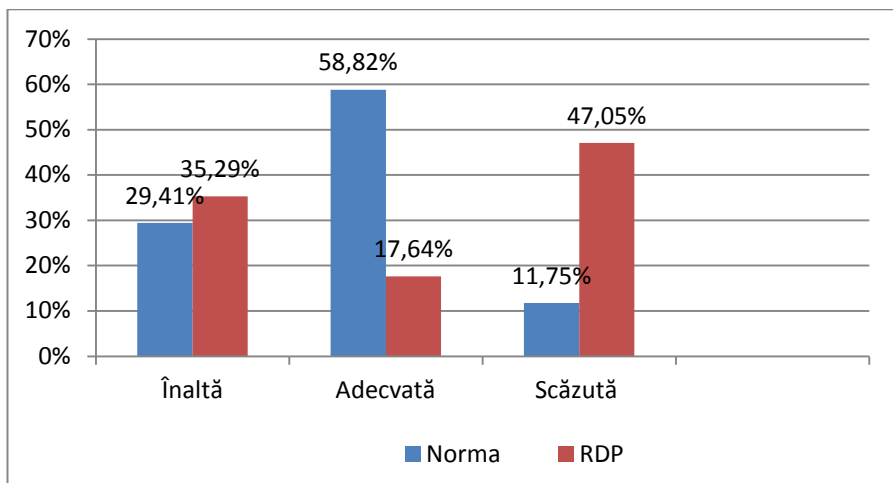


Fig. 2 Distribuția rezultatelor privind dimensiunea „imaginea de sine socială” la elevii cu rețineră în dezvoltarea psihică și la elevii dezvoltăți normal

Din figura prezentată, putem constata că o imagine de sine socială adecvată o au 58, 82% (50 de elevi dezvoltăți normal) și 17,64% (15 elevi cu rețineră în dezvoltarea psihică); în ceea ce privește imaginea de sine socială înaltă, atestăm următoarele rezultate: 29,41% (25 de elevi din elevii dezvoltăți normal) și 35,29% (30 de elevi din cei cu rețineră în dezvoltarea psihică); la aceeași dimensiune, doar că la nivelul scăzut, s-au plasat 47, 05% (40 de elevi cu rețineră în dezvoltarea psihică) și 11,75% (10 elevi dezvoltăți normal).

În Figura 3, sunt prezentate rezultatele la dimensiunea „imaginea de sine în familie”.

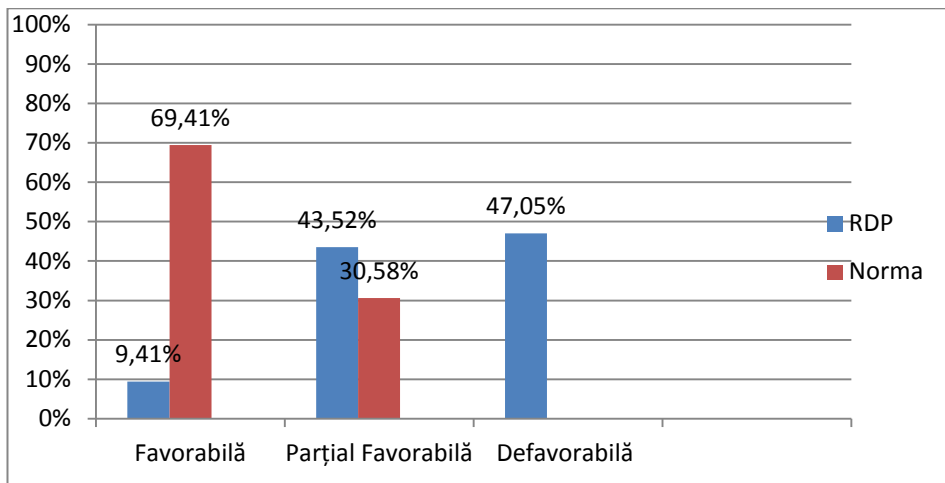


Fig. 3 Distribuția rezultatelor privind „imaginea de sine în familie” a elevilor cu reținere în dezvoltarea psihică și a elevilor dezvoltăți normal.

Analiza datelor prezentate în Figura 3 oferă următoarea informație: dintre elevii dezvoltăți normal, 69, 41% (59 de copii) prezintă o imagine de sine în familie favorabilă și 30, 58% (26 de copii) prezintă o imagine de sine parțial favorabilă și nici un elev de vârstă școlară mică, cu o dezvoltare psihică normală, nu prezintă o imagine defavorabilă. Tabloul este cu totul diferit în ceea ce privește rezultatele elevilor cu reținere în dezvoltarea psihică: doar 9, 41% (8 copii) au o imagine de sine în familie favorabilă, 43, 52% (37 de copii) – parțial favorabilă și 47, 05% (40 de copii) prezintă o imagine de sine în familie defavorabilă.

Aceste rezultate ale elevilor cu reținere în dezvoltarea psihică sunt justificate în mare măsură datorită faptului că mai mult de jumătate dintre acești elevi se află în instituții de tip internat.

În Figura 4, putem vedea repartizarea datelor pentru dimensiunea „imaginea de sine pozitivă”.

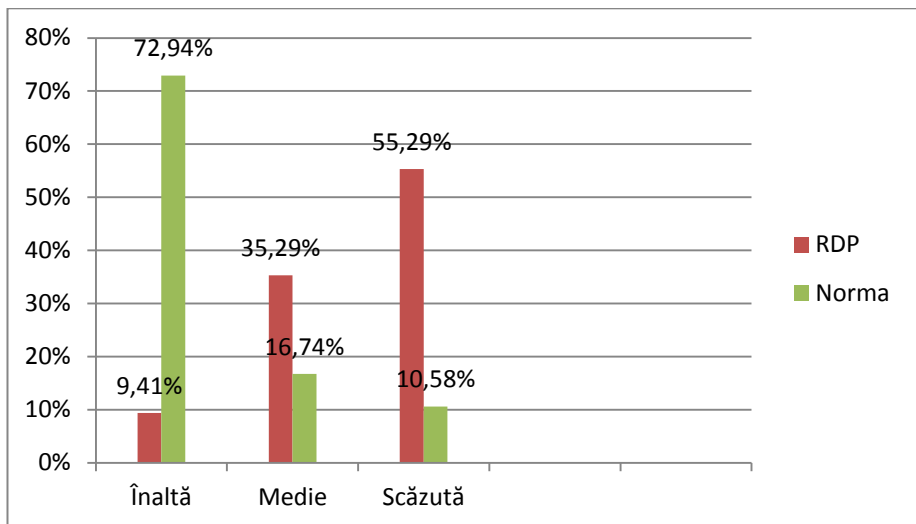


Fig. 4. Distribuția rezultatelor privind dimensiunea „imaginea de sine pozitivă” a elevilor cu reținere în dezvoltarea psihică și a elevilor dezvoltați normal

Majoritatea elevilor dezvoltați normal au răspuns la formule de genul „Sunt ordonat”, „Sunt echitabil /ă cu prietenii mei”, prin afirmația „adevărat”, care valorează trei puncte, punctaj maximal, și doar câțiva prin „parțial adevărat” și „fals”.

Din figura prezentată, putem constata că majoritatea elevilor dezvoltați normal au o imagine de sine pozitivă înaltă – 72, 94% (62 de copii), 16, 47% – medie (14 copii) și doar 10, 58% (9 copii) au o imagine de sine scăzută. În ceea ce privește rezultatele obținute de elevii cu reținere în dezvoltarea psihică, acestea sunt următoarele: 9, 41% (8 copii) au o imagine de sine pozitivă înaltă, 35, 29 % (30 de copii) – medie și 55, 29% (47 de copii) – scăzută.

În continuare, sunt prezentate rezultatele obținute de elevi la dimensiunea „Imaginea de sine negativă”.

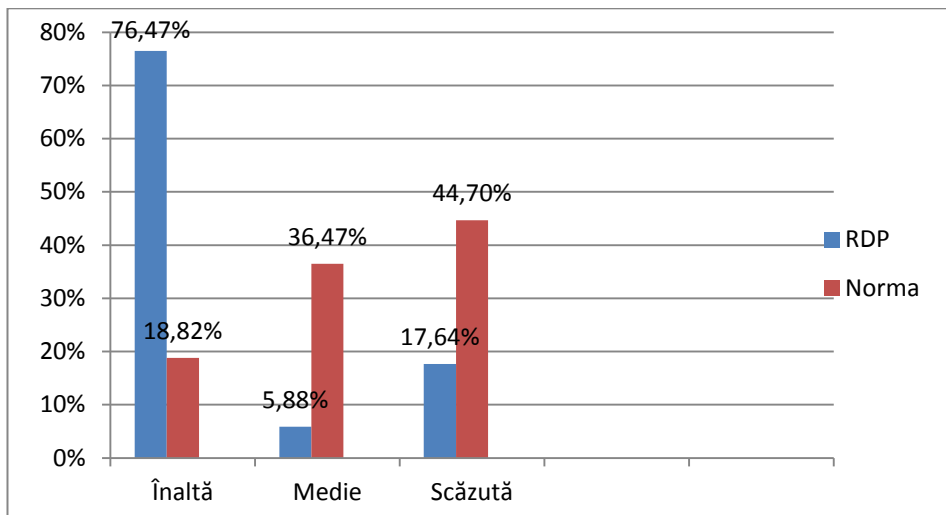


Fig. 5. Distribuția rezultatelor privind dimensiunea „Imaginea de sine negativă” a elevilor cu RDP și a elevilor dezvoltați normal, de vârstă școlară mică

Imaginea de sine negativă a fost evaluată prin intermediul următoarelor afirmații: „Prietenii mei nu au încredere în mine”, „Familia mea nu are încredere în mine”, „Sunt credibil” etc. Elevii trebuiau să răspundă prin „adevărat” (3 p.), „parțial adevărat” (2p.), „fals” (1p.). Din Figura 3, observăm că 76, 47% (65 de elevi cu reținere în dezvoltarea psihică) au o imagine de sine negativă înaltă, 5, 88% (5 elevi) au o imagine de sine negativă medie și 17, 64% (15 elevi) prezintă o imagine de sine negativă scăzută. În ceea ce privește imaginea de sine negativă a elevilor dezvoltați normal, observăm că 18, 82% (16 elevi) s-au situat pe treapta înaltă, 36, 47% (31 de elevi) – pe treapta medie, și 44, 7 % (38 de elevi) – pe treapta scăzută.

Imaginea de sine negativă reprezintă un obstacol psihologic major în calea succesului și a obținerii unor performanțe înalte la învățătură.

Elevii cu o imagine de sine negativă se agață de unele elemente ce țin de realitatea obiectivă în care ei trăiesc, își construiesc o imagine distorsionată despre sine, în care se percep ca fiind copii răi sau proști, copii care nu se pot mulțumi nici pe ei înșiși, dar care nu-i pot mulțumi nici pe adulții din jurul lor.

Imaginea de sine negativă la elevii cu reținere în dezvoltarea psihică este cauzată și de bolile somatice grave.

Imaginea de sine negativă îi afectează direct și pe toți aceia cu care acești copii vin în contact: toți, desigur, vor resimți tulburarea dinăuntrul lor. Cei apropiați – părinții, rudele, prietenii, vor fi afectați de neliniștea și de nefericirea acestor copii.

Bibliografie

1. Colceru, V., Mânzat, I. (coord.). *Imaginea de sine, premisă și rezultată a imaginii despre lume la adolescenți. În: Psihologia sinelui – un pelerinaj spre centrul ființei. 2000.*
2. Crăciun, Adriana. *Stima de sine – vector al schimbărilor adaptative. În: vol. Anuar, Tom VIII – științe socioumane. Iași: Universitatea „Petre Andrei”, 1998.*
3. Matthews, K., Ghez, A. M., Weinberger, A. J. *The First Diffraction- Limited Images from the W. M. Keck Telescope. PASP, 108, 615, 1996.*
4. Markus, H. *Self-schemas and procesing information about self. În: Journal of Personality and Social Psychology, nr. 35, 1977. pp. 63-78.*
5. Racu, I. *Psihologia conștiinței de sine. Chișinău: UPS „I.Creangă”, 2005. 244 p*
6. Willem, D., Deschamp, J.C., Mugny, G. *Psihologie socială experimentală. Iași: Polirom, 1996.*

STRUCTURA ȘI CALITĂȚILE ACTULUI VOLITIV

Liliana IROFTE, doctorandă

Abstract

This article brings many perspectives on the definition of volition, by identifying its constituent parts. There are presented several stages of volitional act, stating the structure and qualities of volition.

Key words: *volition, stages of volition, volitional act structure, volitional qualities.*

Adnotare

Articolul de față aduce mai multe perspective asupra definirii voinței, identificând părțile constitutive ale acesteia. Sunt prezentate mai multe etape ale actului volitiv, precizându-se structura și calitățile voinței.

Cuvinte-cheie: *voință, etapele voinței, structura actului volitiv, calitățile voinței.*

J. Piaget considera voința un reglaj al reglajelor, subliniind faptul că ea se răsfrânge asupra proceselor cognitive și afective. Janet P. [10] trata voința și credința drept rezultat al deliberării interne dintre mai multe idei sau acțiuni păstrate în minte simultan.

După Th. Ribot, voința este o realitate psihică vie a omului, reprezentată prin capacitatea de a acționa rațional întru realizarea unor scopuri elaborate în mod anticipativ, pe plan mental. [5]

Conform *Dicționarului explicativ al limbii române* voința reprezintă funcția psihică caracterizată prin orientarea conștientă a omului spre realizarea unor scopuri și prin efortul depus pentru

atingerea lor. Voința mai este tratată ca trăsătură de caracter definită prin decizie fermă și perseverență în învingerea obstacolelor [2].

N. Sillamy, în *Dicționarul de psihologie*, tratează voința ca aptitudine de a-și actualiza și realiza intenția. Actul volitiv precedat de o idee și determinat de ea presupune o reflecție și o angajare. Conform schemei clasice, actul volitiv ar implica: conceperea unui proiect; o deliberare; decizia și executarea acțiunilor până la capăt. Actul realizat poate fi dovada validității unui proiect [6].

P. Popescu-Neveanu definește voința prin capacitate și proces psihic de conducere a activității sub toate aspectele ei. În concepția acestuia, voința reprezintă un sistem de autoreglaj superior, fiind predominant prin cel de-al doilea sistem de semnalizare și implică deliberare, scop și plan elaborat conștient. Actul volitiv presupune o organizare a forțelor personale, prin abținerea unora și mobilizarea și angajarea finalistă a altora [4].

Înțelegem prin voință capacitatea de a acționa, în vederea realizării unui scop conștient, înfrângând anumite bariere interioare sau exterioare.

Voința este singurul proces reglator care dispune de structuri operatorii, datorită faptului că este un proces psihic dobândit, care se dezvoltă în strânsă legătură cu gândirea, limbajul și imaginația. Structurile operatorii ale voinței se regăsesc în fazele actului voluntar și sunt preluate mai ales din sfera gândirii: se selectează un motiv, se analizează, se evaluează consecințele, se deliberează, se adoptă decizii etc. Dacă gândirea poate fi apreciată drept un proces cognitiv decizional, voința poate fi apreciată drept un proces decizional cognitiv.

În unele surse bibliografice, descoperim că nu există diferențe între structura și etapele actului voluntar. Așadar, prezentăm

structura actului voluntar, așa cum apare ea în *Fundamentele psihologiei*, de M. Zlate [8, p. 244].

Structura actului voluntar:

1. *Conceperea situației* – stabilirea obiectivului ce urmează a fi realizat;
2. *Deliberarea* – examinarea soluțiilor disponibile, inventarierea argumentelor pro și contra, în funcție de sistemul de valori de care ele dispun, ezitățile și pendulările, între diverse alternative;
3. *Decizia* – reținerea unei singure variante acționale din cele disponibile;
4. *Execuția* – traducerea în fapt a actului respectiv și realizarea obiectivelor propuse.

Criticile aduse acestei ierarhizări aduc în prim-plan ideea că nu toate fazele actului presupun prezența voinței. Comentariile aduse de psihanalisti scot la iveală că nu toate fazele sunt acceptate în structura actului voluntar. Adică, în accepțiunea psihanalistilor, majoritatea actelor noastre sunt determinate inconștient, așa că deliberarea nu este decât o raționalizare. După părerea lor, voința este expresia întregii personalități, incluzând învățarea, inteligența, afectivitatea, educația socială și motivația inconștientă.

Unii autori sunt de părere că fazele actului volitiv nu parcurg ordinea prescrisă de schema clasică. În unele situații e posibil ca momentele actului volitiv să se inverseze, să revină asupra unor etape să fie omise altele.

Etapetele actului volitiv după A. Cosmovici sunt:

- *Apariția conflictului*: după K. Lewin, acesta poate fi de trei feluri, iar uneori chiar și mai divers. E nevoie de o reflexie mai deosebită când toate conflictele au aceeași pondere.

- *Deliberarea*, adică analiza fiecărei alternative: „Ce se întâmplă dacă?” Deliberarea poate implica și alcătuirea unui plan pentru eliminarea sau diminuarea riscurilor optării pentru o alternativă.
- *Decizia* e momentul caracteristic pentru voință. Alegerea unei alternative. Există personalități ezitante, care fac distincția dintre omul practic și cel teoretic. Poate fi vorba și despre o caracteristică temperamentală.
- *Executarea hotărârii*: punerea în acțiune, mobilizarea și depășirea tuturor dificultăților ce stau în calea realizării deciziei [1].

O altă clasificare a etapelor voinței constă în:

1. *Articularea motivațională, prefigurarea intenției sau impulsul;*
2. *Analiza și lupta motivelor;*
3. *Luarea hotărârii;*
4. *Îndeplinirea planului sau faza execuției;*
5. *Faza de evaluare și de verificare a rezultatelor* [7].

Toate fazele actului voluntar au importanța lor, însă, după părerea lui M. Zlate, cea mai importantă e execuția, deoarece ea reprezintă finalizarea actului inițial. Realizarea proiectului e considerată a fi indicele de validitate al proiectului stabilit.

Voința omului se caracterizează și prin anumite însușiri, cum sunt îndrăzneala, vitejia, bărbăția, curajul și disciplina. Din copilărie, omul îndeplinește acțiuni și fapte care, într-o măsură sau alta, sunt reglate de voință. În activitatea practică, personalitatea se conduce de trebuințele, interesele, precum și de ideile personale, de normele, tradițiile oamenilor, în mijlocul cărora trăiește. Totodată, există circumstanțe concrete de viață ale fiecărui om: asigurarea materială, anumite relații reciproce în familie, influențele educative,

predispozițiile înnăscute. Contopindu-se cu condițiile generale într-un flux unic, aceste condiții concrete creează mediul pentru formarea însușirilor volitive [3, 7, 9].

Calitățile voinței sunt: *perseverența, fermitatea și tăria voinței, independența și inițiativa, autocontrolul, promptitudinea deciziei* [3, 7].

Principalele însușiri volitive ale personalității, așa cum le descriu psihologii ruși, sunt [9]:

- *Perseverența*: însușire volitivă a personalității, care se manifestă în aptitudinea de a dirija și a controla comportamentul un timp îndelungat, în corespundere cu scopul schițat;
- *Fermitatea*: însușire volitivă a personalității ce se manifestă în alegerea rapidă și bine gândită a scopului, precum și în determinarea modalităților de atingere a lui;
- *Autocontrolul* sau stăpânirea de sine: însușire a personalității, exprimată și consolidată de funcția de inhibiție a voinței;
- *Independența*: însușire volitivă a personalității, care se exprimă în priceperea ca, din proprie inițiativă, să schițezi scopuri, să găsești căi de realizare a lor și să realizezi în mod concret deciziile luate.

Voința umană e constituită, într-o măsură considerabilă, dintr-o îmbinare individuală a calităților volitive examinate mai sus. Dacă însușirile capătă stabilitate, ele reflectă nivelul de dezvoltare al voinței personalității. În fiecare om sunt prezente toate însușirile volitive ale personalității, însă ele au un nivel diferit de dezvoltare.

Bibliografie

1. *Cosmovici, A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 1996.*
2. *Dictionarul explicativ al limbii romane. Disponibil pe: <https://dexonline.ro/definitie/voin%C8%9B%C4%83>.*
3. *Neculau, A., Iacob, L. Boncu, S. et alii. Psihologie: manual pentru clasa a X-a. Iași: Polirom, 2004.*
4. *Popescu–Neveanu, P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978.*
5. *Ribot, T. Voința și patologia ei. București: IRI, 1997.*
6. *Sillamy, N. Dicționar de psihologie. București: Univers Enciclopedic, 1996.*
7. *Zlate, M., Cretu, T., Mitrofan, N., Aniței, M., Psihologie: manual pentru clasa a X-a. București: Aramis, 2005.*
8. *Zlate, M. Fundamentele psihologiei. Iași: Polirom, 2009.*
9. *Ковалев А. Психология личности. Москва: Просвещение, 1970.*
10. *Janet, P. L'Automatisme psychologique. Paris: Felix Alcan, 1889.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕПРЕССИИ И СТРЕССА У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В АРМЕЙСКИХ УСЛОВИЯХ

Валерия КРАСКОВСКАЯ, doctorandă

Abstract

This article presents the results of a study on the level of depression and stress resistance in military. In the ascertaining experiment, the prevalence of the average level of stress-resistance

and the absence of depressive symptoms in young soldiers were established.

Keywords: *Stress, stress, depression, stress resistance.*

Adnotare

Acest articol prezintă rezultatele cercetării nivelului de depresie și de stres al militarilor în termen. Experimentul de constatare evidențiază prevalarea unui nivel mediu de stres și lipsa de simptome depresive la tinerii militari.

Cuvinte-cheie: *stres, stresogen, depresie, rezistență la stres.*

Исследование научной литературы, посвященной изучению особенностей срочной службы в современной молдавской армии, условиями пребывания и спецификой взаимодействия военнослужащих позволяет рассматривать армейскую службу в качестве стрессогенной (равно как степень воздействия определенных событий на переживания индивида) для военнослужащих [3].

Стрессогенность современной армейской службы, сопряжена с динамичным ритмом, экстремальными обстановками, подготовками к боевым действиям, напряженными моральными ситуациями, высокой ответственностью юных воинов. К сожалению, генетический код человечества изменяется не так стремительно, как окружающая среда, следовательно, более уязвимой в данной обстановке является человеческая нервная система. Так как в некоторых случаях стресс достигает такой степени, что индивид перестает с ним справляться.

Далее рассмотрим ответную реакцию на стресс – депрессия. Военнослужащий ощущает на себе постоянное

влияние стресса, ежедневно решая определенные боевые задачи. Последующей защитной реакцией организма на продолжительный стресс наступает – состояние депрессии. Можем отметить следующую динамику взаимосвязи стресса и депрессии: чем выше уровень стресса, тем интенсивнее и продолжительнее состояние депрессии. По времени, депрессия средней тяжести длится до двух недель, в тяжелых случаях (при значительных стрессах, к примеру, смерть родных) депрессия может продолжаться несколько месяцев и даже несколько лет. Таким образом, в период стресса организм мобилизуется и максимально использует собственную энергию, концентрируя ее на защите организма. Впоследствии стресса организм пребывает в состоянии „разряженного аккумулятора“, истощения, т. е. депрессии, затем наступает постепенное накопление энергии („подзарядка“ организма), вплоть до момента полного восстановления сил и энергии. Состояние депрессии либо торможения организма по времени примерно в три раза продолжительнее, нежели период влияния напряженной ситуации (процесса возбуждения организма), что следует учитывать при ликвидации последствий служебного стресса [3].

Следовательно, тяжелое состояние депрессии способствует соматическим заболеваниям военнослужащих. Как правило, у меланхоликов стрессовые реакции чаще всего сопряжены с беспокойством либо испугом, фобией или невротической тревожностью. У холериков – типичная стрессовая реакция – ярость, в связи с этим они нередко страдают гипертонией, язвой желудка, язвенным колитом. У флегматиков, под воздействием стресса понижается активность щитовидной железы, замедляется обмен веществ и

увеличивается содержание глюкозы в крови, что приводит к преддиабетическому состоянию. Сангвиники, обладая сильной нервной системой, легче всего переносят стрессы [4, с. 28].

Отметим, что нами был исследован уровень депрессии у 155 военнослужащих одного из подразделений Министерства Обороны Республики Молдова с использованием методики «Шкала депрессии Бека». Соотношения уровня депрессии у военнослужащих приведены на рис. 1.

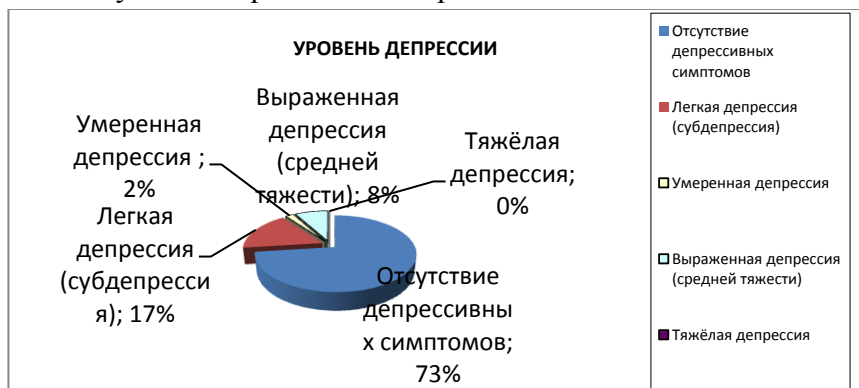


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням депрессии (в %).

В результате диагностики были получены следующие результаты: у значимой части испытуемых 37% *отсутствуют депрессивные симптомы*, показывая оптимальное состояние организма воина.

Легкая депрессия (субдепрессия) выделяется у 17% военнослужащих. Легкая депрессия может являться причиной стрессов в армейских условиях, монотонности службы, ежедневной рутинной. Зачастую при терапии данной формы депрессии используется когнитивный подход, включая коррекцию при помощи музыки, книг, общения.

Умеренной депрессией обладают 2% молодых солдат. Условием риска формирования депрессии у военнослужащих могут служить сильные переживания в детском возрасте: к примеру, жестокое обращение с детьми считается предпосылкой возникновения депрессии в будущем. В юношеском возрасте, у молодых солдат вероятно возникновение и формирование депрессии из-за давления, критики со стороны, изнурительного труда, нарядов вне очереди, а также изменением своих устойчивых когнитивных схем, которые становятся функциональными при воздействии определенных внешних стимулов, стрессов либо факторов. Умеренная депрессия может явиться результатом низкой самооценки, негативного взгляда на мир (предъявление излишних требований к социуму и возведение непреодолимых барьеров на пути к достижению собственных целей) [1].

Результаты исследования показывают, что причиной у 8 % молодых бойцов, обладающих *выраженной депрессией (средней тяжести)*, может считаться следствие драматических волнений, к примеру, утратой близкого человека, потерей контакта с обществом, неудовлетворенностью службой в армии, собственной социальной роли. В данном случае прослеживается реактивная подавленность (депрессия), которая формируется, равно как и реакция на некое внешнее событие, ситуацию. Вполне вероятно её возникновение при излишней перегрузке мозга вследствие стресса, в основе которого могут заключаться как физиологические, так и психосоциальные факторы или являться результатом скептического, негативного взгляда на будущее (военнослужащий убежден, что переживаемые им проблемы непреодолимы, как результат безнадежности, могут возникать суицидальные идеи). Согласно взгляду сторонников

когнитивной психотерапии, сформулированное депрессивное состояние в многочисленных случаях обуславливается и поддерживается дисфункциональными убеждениями, образованными, как правило, в раннем возрасте и активизированными у взрослого человека вследствие того или иного определенного жизненного события, ставшего поводом для формирования депрессии. Данные дисфункциональные убеждения подразумевают низкое мнение о себе, своём окружении и личной перспективе. Депрессивные военнослужащие, регулярно искажают личностное восприятие событий, находя в них подтверждение собственной никчёмности, негативным убеждениям об окружающей реальности и собственной перспективе. Возможны такие отличительные искажения мышления, как непредвиденность умозаключений, мышление по типу «всё или ничего», излишнее обобщение, селективная абстрактность и преувеличение. В определенных ситуациях, данные последствия могут служить показанием к клиническому лечению, госпитализации [2].

Таким способом, эмоциональные нарушения и поведенческие расстройства рассматриваются как вытекающие из когнитивных структур и представляющие собой необходимые когнитивные процессы (в которых выступает «идея – когниция», как промежуточная переменная).

Стрессоустойчивость военнослужащего – это способность справляться с препятствиями, сдерживать собственные чувства, различать человеческие настроения, выражая самообладание и такт. Стрессоустойчивость обуславливается совокупностью индивидуальных свойств, позволяющих бойцам переносить существенные умственные, волевые и эмоциональные нагрузки, которые предопределены

отличительными чертами служебной деятельности, в отсутствии особых вредных последствий для службы, окружающих и собственного здоровья [3].

В продолжение анализа представим результаты испытуемых по тесту *опроснику Кохен-Уильямсон «Уровень стрессоустойчивости»*. Данный вопросник изучает индивидуальное самоощущение, оценку стресса военного. Фактически, данный стресс рассматривает степень стрессочувствительности — показатель, противоположный стрессоустойчивости. Следовательно, чем выше показатели данного теста, тем ниже стрессочувствительности человека, что свидетельствует об умении противостоять стрессам с помощью адекватного поведения. Для наглядности результаты испытуемых представим графически на рис. 2.

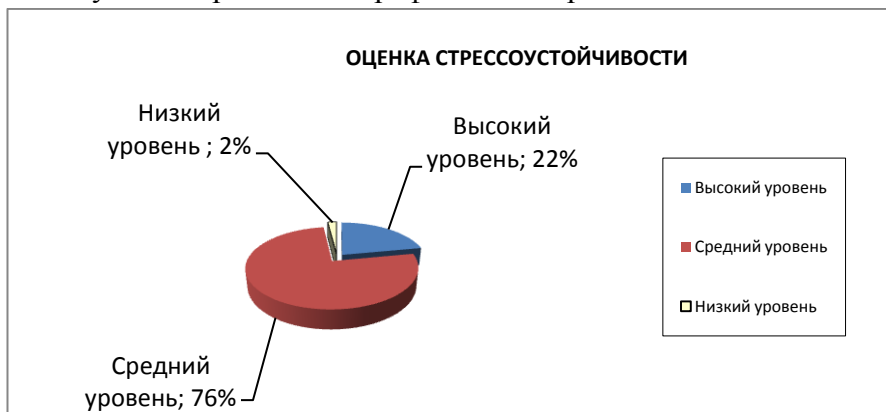


Рис. 2. Распределение испытуемых по уровням оценки стрессоустойчивости (в %).

Таким образом, выделим преобладание *среднего уровня стрессоустойчивости* у 76% испытуемых, который соответствует в меру напряженной жизни активного воина. Оптимальная стрессоустойчивость совмещает в себе, с одной

стороны, переносимость нагрузок и способность к эмпатии, с другой. Для данной испытуемой категории в особенности значимы плавные, некардинальные и постепенные изменения, происходящие в армейских условиях. Вследствие того, что кардинальные перемены могут ухудшить их психологическое состояние: в условиях усиленного напряженного влияния военнослужащие прибывают в замешательстве, им затруднительно одновременно изменять порядок собственной жизни. Этот тип людей, приемлет исключительно постепенные модификации, а наиболее настойчивое вмешательство способно послужить причиной нервных срывов и депрессии.

Высокий уровень стрессоустойчивости составляет 22% военнослужащих, которые определяют высокую устойчивость к напряженным ситуациям, однако им следует наблюдать за ее уровнем, так как максимальное повышение стрессоустойчивости приводит к неблагоприятным последствиям: солдат перестает реагировать на переживания других, даже самых близких людей, лишается способности сострадать и осознавать проблемы окружающих. Гуманность равно как характеристика личности оказывается под угрозой у данных военнослужащих в тот момент, когда стремление к высокой стрессоустойчивости становится абсолютным. Нервная система данных бойцов предельно защищена от напряженных условий: они могут приспособиться к кардинальным изменениям, предельно устойчивы к отрицательным проявлениям окружающей сферы и с легкостью переносят физические нагрузки, изменения во внешних условиях, без перенапряжения и заболевания. Данные военнослужащие владеют значительной стойкостью индивидуальных жизненных

позиций и довольно уравновешенным отношением к внешним модификациям [2].

Заметим, что в исследуемой выборке у 2% солдат *низкий уровень стрессоустойчивости*. К ним относятся молодые бойцы, которые более склонны к стрессу и обладают низкой сопротивляемостью стресса. Проблематика состоит в том, что им присущ низкий уровень адаптации к новым условиям армейской среды и подверженность внешним отрицательным влияниям стрессогенных факторов, а также не предрасположены к изменению собственного поведения. Для успешной служебной деятельности данным испытуемым рекомендуются условия абсолютной стабильности, размеренная деятельность, не требующая выполнения нескольких дел одновременно, лишенная высокой ответственности, устоявшиеся взаимоотношения в семье, налаженный уклад либо отпуск. Незначительное отклонение от привычного порядка дня приводит их в недоумение – они теряются, продолжительное время не могут принять необходимое решение и приступить действовать.

Библиография

1. Барабаш А. Влияние боя на психику воина. *Ориентир*. 2004. № 6.
2. Бодров В. А. Методы и средства повышения работоспособности летного состава. *Воен. мед. журн.* 1983. № 11. С. 40–44.
3. Козлова И. Н. Стрессогенность срочной службы в современной российской армии для военнослужащих по призыву. В: *Психология: традиции и инновации:*

материалы междунар. науч. конф. Уфа: Лето, 2012. С. 93-102.

4. Олейник Ю.Н. История становления и развития отечественной психологии индивидуальных различий. Дисс. канд. психол. наук. М., 1990.

COPIUL CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST LA ȘCOALĂ

Magdalena ȘONTEA, doctorandă

Abstract

The key for an effective intervention for people with autism is education which is achieved more effectively if it covers all the stages of human life, from early childhood to adulthood. This may give result only after long and careful observation of the child in different situations; playing, in activities with the educator or the supporting teacher, with the parents, in situations more or less structured.

Regarding the teaching-learning process, it will be based on the real capacity of the child. Defined objectives will be will be the main element, several small steps which will be held keeping the primary aim of PEI.

Long-term objectives will include cognitive areas of learning, social media integration and autonomy.

Key words: *Autistic spectrum disorder of socialization, adaptation, behavior problems, learning intervention.*

Adnotare

Cheia către o intervenție eficientă pentru persoanele cu autism este educația care se realizează mai eficient dacă aceasta acoperă toate etapele vieții umane, de la copilărie la maturitate. Acest lucru poate da rezultate numai după observarea lungă și atentă a copilului în situații diferite: la joacă, în activități cu educatorul sau cu profesorul suporting, cu părinții, în situații mai mult sau mai puțin structurate.

În ceea ce privește procesul de predare – învățare, se va baza pe capacitatea reală a copilului. Obiectivele definite vor fi principalul element, mai mulți pași mici, prin intermediul cărora va avea loc păstrarea obiectivul principal al PEI. Obiectivele pe termen lung vor include zonele cognitive de învățare, integrarea socială și autonomia.

***Cuvinte-cheie:** tulburări din spectrul autist, socializar, adaptarea, comportament-problemă, învățare, intervenție.*

Punctul cel mai important pe care trebuie să punem accent atunci când vorbim despre autism este diversitatea calitativă a acestei tulburări: aceasta se plasează înaintea celei cantitative, care acum tinde să ia contururi tot mai clare datorită progresului cercetării din ultimii ani și datorită descrierii strălucitoare, făcute direct de către persoanele cu tulburări din spectrul autist.

Prin urmare, cu siguranță că, printre copiii care suferă de autism, există abilități deficitare, care sunt conectate cu abilități aparent uimitoare în diverse aspecte (punctele forte și punctele slabe).

Adoptarea acestei perspective permite observarea abordării educative a problemei, care se adresează persoanei/ copilului, și nu

doar ca deficit, ci ca drum fructuos și promițător. Pentru școală, un copil cu autism poate fi o provocare în multe domenii.

Principalele obstacole în școlarizarea copilului cu autism țin de: acceptare, învățare, socializare, probleme de comportament.

Acceptarea: este foarte utilă efectuarea vizitelor preventive în medii externe și interne, precum și o cunoaștere preventivă a persoanei adulte; nu trebuie supraîncărcat impactul în sens perceptiv și emoțional; trebuie analizată și practicabilitatea frecvenței din prima zi și trebuie orientat accesul la școală prin descoperirea de chipuri cunoscute, obiecte și imagini personale.

Învățarea va depinde de mai mulți factori:

1. În ceea ce privește copilul, de nivelul său cognitiv, de capacitatea sa de a acorda atenție, de a înțelege comunicarea verbală și nonverbală, de a tolera anumiți stimuli;
2. În ceea ce privește școala, depinde de adaptarea conținutului bazat pe caracteristicile copilului, de prezența mai mare sau mai mică de stimuli în clasă, de organizarea spațiului, de grija cu care a fost elaborat planul educațional personalizat, de baza evaluării inițiale și de prezența abilităților specifice pentru autism, de colaborarea dintre profesori, de logica susținerii prestate și de ajutorul colegilor.
3. Dacă învățătura poate deveni o problemă, aceasta va depinde nu doar de caracteristicile copilului și de tulburarea sa, dar și de competențele specifice ale profesorilor și de strategiile educaționale utilizate.

Socializarea: așa cum am văzut, socializarea este una dintre problemele principale ale copiilor cu tulburări din spectru autist. Dificultatea de integrare socială reprezintă nucleul autismului. Copilul s-ar putea izola sau ar putea să caute insistent pe cineva, să aibă comportament bizar în interacțiune cu alții sau să evite

sistematic contactul cu proprii colegi. Ar putea fi foarte diferit față de situațiile în care este de unul singur cu profesorul, într-un grup mic sau un grup mare.

Probabil, comportamentul copilului cu autism va fi mai adecvat când se află în raportul unul la unul și în grupuri mici, în schimb poate să se simtă foarte neconfortabil în grupuri mari. Aceasta se referă, în special, la cei care suferă de probleme senzoriale. Procesul de socializare în cazul acestor tulburări variază în funcție de caracteristicile specifice ale persoanei și este o cale care trebuie să fie construită în mod corespunzător și flexibil și, desigur, treptat. Chiar și expresiile abilităților sociale vor depinde, prin urmare, pe lângă caracteristicile copilului și ale tulburărilor sale, de cât de structurată va fi situația în care se află, de mărimea grupului și, în general, de stimulii prezenți în jurul său.

Problemele de comportament reprezintă o altă provocare importantă pentru profesori. Aceste probleme se pot manifesta în diferite moduri; prin împotrivirea de a face lucrul propus, prin nerespectarea regulilor clasei, prin crize de furie: agresivitate, autovătămare corporală, comportament distructiv, prin ritualuri care perturbază sau afectează activitatea altor elevi și altele. În intervenția asupra problemelor de comportament, trebuie să se țină cont de faptul că, în aproape toate cazurile, acestea au o semnificație și o funcție și pot fi determinate de:

- ✓ răspunsuri senzoriale anormale la anumiți stimuli de mediu;
- ✓ sugestii pentru predare neadecvate caracteristicilor copilului; răspunsurile la conținut și/sau la formă;
- ✓ dificultate în comunicare atât în ceea ce privește înțelegerea, cât și în ceea ce privește exprimarea adecvată a nevoilor, a stării de spirit.

Intervenirea în astfel de cazuri trebuie să fie personalizată, bazată pe punctele forte și pe punctele slabe ale persoanei, identificate printr-o evaluare atentă a profilului de dezvoltare creat de către centrul de competență.

- Strategiile de intervenție trebuie să fie bazate pe competențele și pe interesele persoanei; pornind de la interesele specifice ale fiecărui copil, se propun noi posibile învățături care pot fi utile în viața de zi cu zi.
- Este necesar ca toți operatorii să cunoască în profunzime caracteristicile autismului, dar și caracteristicile de dezvoltare tipice.
- Este necesar de a identifica obiective pe termen scurt, mediu și pe termen lung, care pot fi utilizate în viața de zi cu zi a copilului, ținând cont de faptul că, în general, scopul unui proiect psihoeucațional trebuie să fie acela de a facilita adaptarea subiectului la mediul său natural și de a asigura o calitate satisfăcătoare a vieții copilului/tânărului și a familiei lui. De aceea, va fi necesar să se prevadă, pe lângă activitățile de tip cognitiv, lucrări specifice cu privire la comunicare, cu privire la competențele sociale și la gestionarea/organizarea individuală a propriului timp liber.
- Este recomandabilă utilizarea unor practici susținute de dovezi științifice de eficiență.
- Este fundamentală coerența și colaborarea dintre toate persoanele care au grijă de copil.

Planul educativ individualizat – PEI. Cheia pentru o intervenție eficientă la persoanele cu tulburări din spectrul autist este educația care se desfășoară în mod mai eficient dacă aceasta acoperă toate etapele vieții persoanei, din primii ani până la maturitate.

Programul PEI/ proiectul vieții copilului cu tulburării din spectrul autist va lua în considerare domeniile-problemă de interacțiune, comunicare și de imaginație a subiectului, nivelul său de autonomie și situația sa de funcționare generală; pornind de la aceste ipoteze, se vor defini obiective care trebuie atinse, diferențiindu-le în funcție de previziunea de realizare: în termen scurt, mediu sau lung (Ianes și Cramerotti, 2009)

Acest lucru poate avea rezultate doar după observarea atentă și de lungă durată a copilului în situații diferite: jucându-se, în activități cu educatorul sau cu profesorul de susținere, cu părinții, în situații mai mult sau mai puțin structurate. În urma observării subiectului, se va purcede la organizarea timpului și a spațiului, în care se va pune în aplicare proiectul în legătură cu caracteristicile speciale ale copilului.

În multe cazuri, este util să se înceapă cu ceea ce îi este familiar; de exemplu, dacă îl îngrozește clasa, deoarece este un loc necunoscut și plin de străini, dar se simte confortabil în bucătărie, deoarece o percepe drept un spațiu organizat într-un mod similar cu cel de acasă, proiectul se va putea desfășura petrecând o parte din timp în acest loc, poate, cu unul sau doi colegi-tutori, care mai apoi îl vor însoți pe copilul cu autism să descopere școala și, în special, clasa. Proiectul trebuie să țină cont, de asemenea, și de interesele subiectului și de ceea ce vrea să facă, pentru a găsi confort și echilibru. Unii copii își găsesc siguranța prin contactul cu apa: pentru ei ar putea fi bine-venită o activitate în piscină; altora le place muzica, ea poate fi utilizată în multe feluri – ascultând, cântând la instrumente muzicale, fredonând etc.

Spațiul în care copilul se află trebuie să fie adaptat la tipul activității solicitate, la timpul în care copilul trăiește acel spațiu și la materialele care îi vor fi solicitate să le utilizeze. Există mai multe

modalități de a ajuta copilul să facă aceste conexiuni între spațiu, timp, materiale și activitățile de desfășurat: de exemplu, prin intermediul planșelor, prin roțile timpului, prin obiecte manipulabile prezentate în ordine. Modalitatea cea mai puțin dificilă și cu efect imediat pentru un copil cu autism sunt planșele iconografice și tactile.

În ceea ce privește procesul de predare-învățare, acesta va trebui să se bazeze pe capacitatea reală a copilului; obiectivele definite vor fi în principal *breve eleminte*, mai mulți pași mici, care se vor desfășura păstrând obiectivul principal al programului PEI convenit. Obiectivele pe termen lung vor cuprinde domeniile cognitive de învățare, de integrare și de comunicare socială, precum și autonomia.

Programul PEI ar trebui să includă organizarea timpului dedicat activităților individuale și activităților din cadrul grupului. Implicarea colegilor și utilizarea unui mic grup sunt elemente de bază ale unei căi de integrare. Oricum, pentru ca aceste activități să promoveze dezvoltarea socială a copilului cu autism, ele trebuie să fie structurate și programate cu atenție, atribuind un rol specific atât copilului cu autism, cât și colegilor lui.

Sugestii metodologice, didactice și de organizare

Indicațiile. Chiar și modul în care se dau instrucțiunile este important: înainte de a da o instrucțiune, trebuie să se atragă atenția copilului; informațiile care se dau trebuie să fie clare, concise, exprimate afirmativ și oferite o singură dată. La fel de relevantă este utilizarea permanentă a aceleași formule pentru a cere același lucru: o schimbare în forma de solicitare ar putea să fie percepută de copil ca o altă cerere.

Generalizarea sarcinii. Elevul cu autism tinde să asocieze învățarea cu o situație specifică sau cu un mediu și întâmpină

dificultăți în aplicarea aceluiași comportament în contexte diferite. Va fi necesar, prin colaborarea cu părinții și cu profesorii, să se extindă abilitățile însușite și în situații cu context diferit.

Folosirea auxiliarelor vizuale. Ținând cont de caracteristicile cognitive descrise mai sus, va fi necesar să se utilizeze mijloace vizuale de suport pentru învățare. Desigur, tipul de ajutor vizual trebuie să fie ales în funcție de nivelul de dezvoltare a copilului; se vor utiliza treptat: obiecte, fotografii ale unor spații și/sau ale unor persoane, fișe cu imagini în ordinea activităților, vizualizarea regulilor la școală, care să permită copilului să înțeleagă ceea ce va trebui să facă. Ghidurile vizuale au o mare valoare în comparație cu comunicarea/indicarea activității atât în producere, cât și în înțelegere.

Cum să motivăm copilul să învețe? Pentru un copil cu tulburări din spectrul autist, învățarea nu este o simplă activitate; ceea ce motivează majoritatea copiilor de multe ori nu este suficient, de aceea devine necesar să se identifice și să se folosească recompense extrinseci pentru a-l motiva să acorde atenție și să desfășoare o activitate. Aceste „întăriri” ar trebui să fie, cel puțin în faza inițială, concrete și strâns legate în timp, pentru executarea sarcinii și identificate pentru fiecare copil în mod separat, în funcție de preferințele sale. Chiar și ajutorul la desfășurarea unei activități ar trebui să fie utilizat într-un mod funcțional și redus treptat până la minimumul necesar. Gradul cel mai mare de ajutor este ghidarea fizică; de exemplu, operatorul ghidează cu mâna sa pe cea a copilului în îndeplinirea unei sarcini; gestul trebuie să aibă o valoare explicativă și nu ar trebui să fie o constrângere.

Individualizarea obiectivelor pe termen scurt și pe termen lung. Pentru a studia o abilitate complexă, este necesar ca aceasta să fie împărțită într-o serie de pași mai mici, care cresc probabilitatea de

a favoriza procesul de învățare. Pentru a efectua analiza sarcinii, este necesar să se acorde atenție la secvența de desfășurare a unei abilități, la această etapă este posibil să se porceadă prin două metode: înlănțuirea anterogradă și retrogradă.

Actualizarea periodică a evaluării, efectuată în conformitate cu criteriile și metode obiective, trebuie să fie baza pentru redefinirea programului PEI. Lipsa progresului documentat în obiectivele identificate, după o perioadă de trei luni, ar trebui să vă ghideze la redefinirea aceluiași obiective, la o schimbare a metodelor utilizate, a intensității intervenției educațional-didactice.

Organizarea conversațiilor cu familia și cu operatorii de cunoștințe. Particularitatea și originalitatea fiecărui elev cu tulburări din spectrul autist presupune colaborarea cu diferiți actori care contribuie la elaborarea programului PEI. Familia este actorul principal cu care se construiește o bună colaborare, pentru a cunoaște mai bine elevul și pentru a construi împreună programul de lucru.

Personalul educativ. Este esențial ca directorul să dea personalului didactic acces la cursuri de formare specifice și să faciliteze procesul de actualizare pentru întregul personal didactic și pentru cadrele didactice specializate de sprijin. Directorul are sarcina de a promova educația continuă a cadrelor didactice și, în mod specific, a cadrelor de sprijin. Instruirea personalului școlii, prin cursuri specifice și profesionale este fundamentală.

Lucrul în rețea. Elaborarea unui program PEI la școală necesită colaborarea diferiților actori care activează în mediul dat. În mod special, profesorul specializat de sprijin ar trebui să ia rolul, în cadrul sistemului intern, a acelei persoane care să construiască rețeaua de colaborare.

În construirea rețelei de colaborare e necesar să se pună accentul pe *șase tipuri de intervenții* care ar trebui să fie prioritare:

1. Măsuri pentru dezvoltarea unei comunicări funcționale și spontane, inclusiv prin utilizarea strategiilor de *comunicare augmentativă și alternativă* (CAA).
2. Intervenții pentru dezvoltarea aptitudinilor: de la jocul psihomotoriu individualizat, pentru copiii mici, la activitățile de cooperare pentru cei mai mari.
3. Însușirea abilităților de joc, cu obiectivul de a utiliza aceste abilități cu colegii, inițial, într-un grup mic sau foarte mic.
4. Intervenții care au ca scop dezvoltarea abilităților cognitive funcționale, care pot fi utilizate în viața de zi cu zi. Pentru aceste activități, ar trebui să se acorde prioritate modului de învățare care asigură maxima autonomie posibilă copilului în executarea lor.
5. Intervenții care au ca scop să abordeze și să prevină probleme de comportament. Aceste intervenții ar trebui să se bazeze pe o „evaluare funcțională” și să includă astfel de strategii, cum ar fi predarea comunicării funcționale și consolidarea pozitivă a comportamentelor alternative.
6. Activități de învățare în baza curriculumului. Acestea ar trebui să se bazeze pe evaluarea copilului, să se conecteze, acolo unde este posibil, cu clasa și să se îmbine cu strategii de structurare vizuală a sarcinilor.

Bibliografie

1. *Cattelan, L. Autismo. Manuale operativo per docent e genitori. Vicenza. 2010.*
2. *Ianes, D., Canevaro, A. Orizzonte inclusione. Trento. 2015.*
3. *Scott, Burton, E. Miracolul vindecării copilului cu autism. București, 2011.*
4. *Schwars, P., Kluth, P. Valorizzare gli interessi ristretti nei bambini con autism. Trento, 2008.*

5. Willaye, E., Magerotte, G. *Evaluarea și intervențiile în cazul comportamentelor provocatoare*. Iași, 2008.

IMPORTANȚA STUDIERII ȘI DEZVOLTĂRII COMUNICĂRII LA COPIII CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST

***Simona Mihaela MELEȘCANU, doctorandă
(România)***

Abstract

This article presents conceptual notions on autistic spectrum disorder in children and succinctly, highlights the need to study the field of language development in children with autism spectrum disorders, to overcome communication barriers and facilitate socialization. It is a preamble to the research that it will be done in Romania, in parallel, in schools where children are typical and specialized centers where qualified people are working with these children with autistic spectrum disorders, research that aims to highlight in the experiment control, the progress made by children with autistic spectrum disorders, after working with them with specific methods.

Key words: *language, communication, communication barriers, autism spectrum disorder, symptom, method, test.*

Adnotare

În acest articol sunt prezentate noțiuni conceptuale privind tulburarea din spectrul autist la copii și se evidențiază, succint, necesitatea de a studia domeniul dezvoltării limbajului la copiii cu

tulburări din spectrul autist, pentru a se depăși barierele comunicării și a favoriza socializarea. Este un preambul la cercetarea ce urmează a se realiza în România, în paralel, în școli unde sunt copii tipici și în centre specializate, unde se lucrează cu acești copii cu tulburări din spectrul autist. Cercetarea urmărește să evidențieze, în cadrul experimentului de control, progresele realizate de către copiii cu tulburări din spectrul autist, în urma metodelor de lucru aplicate.

Cuvinte-cheie: *limbaj, comunicare, bariere de comunicare, tulburare din spectrul autismului, simptom, metodă, test.*

Autismul este o boală caracterizată prin afectarea dezvoltării creierului, aducând atingere abilităților mentale, emoționale și comunicaționale ale unei persoane. Acest fapt demonstrează actualitatea și importanța problemei de cercetare. Autismul este o tulburare pervazivă de dezvoltare, care cauzează persoanei dificultăți de socializare, de comunicare și de limbaj și schimbări comportamentale, astfel încât persoanele cu autism ajung să proceseze informația diferit de ceilalți oameni. Autismul este un spectru larg și poate afecta persoana ușor sau sever, începând din primul an de viață, sau în jurul vârstei de trei ani, când copilul începe să piardă achizițiile dobândite până atunci [1].

Studiul particularităților copilului cu tulburări din spectrul autist, care face parte dintr-o categorie cu o poziție evident dezavantajată față de alte categorii de copii tipici, este una dintre problemele majore ce poate fi soluționată numai prin efortul comun al psihologilor, pedagogilor, medicilor. Cercetătorii din domeniul psihopedagogiei speciale își direcționează eforturile spre depistarea căilor de îmbunătățire a comunicării în cazul acestui fenomen, spre găsirea remediilor corecționale pentru a eficientiza nivelul de

socializare a acestora. În acest context, problema elaborării unor modele psihopedagogice de dezvoltare a comunicării la copiii cu tulburări din spectrul autist, la ora actuală, reprezintă o problemă stringentă și necesită un studiu continuu.

Cauzele autismului nu sunt bine cunoscute. Ceea ce se știe este că o creștere necorespunzătoare, bolile mintale sau faptul că un copil „pur și simplu, nu vrea să reacționeze”, nu cauzează autismul.

Copiii cu autism prezintă dificultăți de comunicare și de limbaj, într-un fel sau altul, exprimate printr-o capacitate redusă de a interacționa sau de a comunica cu ceilalți: fie nu vorbesc, fie, dacă vorbesc, pot avea dificultăți în exprimare sau în înțelegerea celor din jur. Dificultățile se regăsesc și în limbajul nonverbal – înțelegerea și folosirea gesturilor, a expresiilor feței, contactul vizual etc.

O persoană care suferă de autism poate prezenta numeroase simptome ale acestei afecțiuni. Manifestarea autismului poate diferi în intensitate, de la simptome ușoare la forme mai grave care pot afecta întreaga existență a individului. Toate simptomele variază în intensitate, iar unele persoane pot avea simptome pe care altele nu le au. Unul dintre simptomele frecvent întâlnite este dificultatea în comunicare. Limbajul verbal se dezvoltă de obicei greu sau deloc. Cuvintele sunt adesea folosite necorespunzător. E posibil ca bolnavul să folosească mai mult gesturi decât cuvinte. Acesta are tendința să repete cuvinte și fraze, nu poate să-și concentreze atenția și să fie coerent; nu manifestă dorința de a empatiza, de a socializa. O persoană care suferă de autism, de obicei, nu e interesată să interacționeze cu alții. Se poate ca ea să nu răspundă cu plăcere și să nu își privească în ochi interlocutorul. Un bolnav de autism petrece mult timp singur și nu depune prea mult efort în a-și face prieteni; are simțuri diminuate sau prea dezvoltate. Unii bolnavi de autism abia dacă răspund la impulsurile celor cinci simțuri. Alții pot avea simțuri

foarte dezvoltate. De exemplu, un persoană cu autism poate auzi un zgomot, după care să-și acopere urechile pentru mult timp. Se poate ca un sugar sau un copil bolnav de autism să evite îmbrățișările și orice fel de atingere; prezintă dificultate în a se juca. De asemenea, e posibil ca un copil cu autism să nu fie interesat să intre în joc cu alții sau să nu fie capabil să intre într-un joc bazat pe imaginație; manifestă excese în comportament. O persoană care suferă de autism poate avea reacții exagerate sau poate fi extrem de pasivă. Ea poate trece de la o extremă la alta. Unele persoane pot arăta un interes obsesiv pentru un lucru, pentru o idee sau pentru o activitate. Unii bolnavi fac mișcări repetate ale corpului, cum ar fi bătăile din palme, balansarea capului sau a corpului înainte și înapoi. Este posibil să fie impertinenți sau chiar agresivi cu ei înșiși și cu alții. Simptomele autismului pot dura pe tot parcursul vieții, însă, deseori, pot fi ameliorate prin intervenții corespunzătoare și prin tratament adecvat. Un copil cu tulburări din spectrul autist poate avea crize și depresii.

Cel ce prezintă simptome de autism trebuie examinat de o echipă de specialiști. O astfel de echipă trebuie să includă un medic psihiatru, un psiholog, un neurolog, un logoped și un consultant în probleme de educație. Diagnosticarea începe printr-un examen fizic și al evoluției creșterii. De asemenea, pentru identificarea posibilelor cauze ale simptomelor, sunt necesare și anumite analize, cum ar fi: analiza sângelui, scanarea TC a creierului, scanarea RMN a creierului, electroencefalogramă [2].

Tabloul clinic al celor cu tulburări din spectrul autist variază ca severitate, fiind influențat de mulți factori, printre care ereditatea, educația, setul de abilități pe care îl posedă copilul sau temperamentul său.

În ceea ce privește aspectul sociopsihopedagogic, actualitatea cercetării este determinată și de modernizarea procesului instructiv-

educativ, o dată cu creșterea cerințelor față de sfera cognitivă și cea emoțională, și anume a reglării emoțional-volitive. De aceea, îmbunătățirea comunicării în activitatea susținută cu cei ce prezintă tulburări din spectrul autist este deosebit de importantă pentru practică.

Actualitatea problemei de cercetare este oferită de interesul privind efectele pe termen lung ale autismului, care depind de gravitatea simptomelor. Acestea mai depind și de cât de timpuriu a fost început tratamentul. Autismul este cea mai gravă formă a manifestării anomaliei în dezvoltarea individului, care afectează abilitatea omului de a intra în contact cu ceilalți. Această afecțiune se caracterizează printr-o extremă dificultate de a răspunde la contactele sociale și de a comunica.

Comunicarea este una dintre principalele probleme ale unui copil autist. Pe lângă comportamentele specifice și problemele de relaționare și de gândire, micuțul autist trebuie ajutat și stimulat să depășească barierele de comunicare. Copilul autist are probleme de înțelegere a limbajului și de exprimare. În acest sens, este esențial să se pătrundă în universul interior al copilului și să fie ajutat să exprime emoții, sentimente, dorințe, stări. Scopul studiului constă în elaborarea și aprobarea modelelor psihopedagogice de dezvoltare a comunicării în activitatea susținută cu cei ce prezintă tulburări din spectrul autist, în baza studierii particularităților comportamentale a subiecților.

Obiectivele cercetării sunt formulate pornind de la dorința de a crea o formă de asistare complementară și de a dezvolta astfel un model de intervenție psihologică pentru îmbunătățirea comunicării, special conceput pentru copiii cu tulburări din spectrul autist.

Pentru a putea realiza obiectivul general, structurăm următoarele obiective specifice:

- Studiarea, interpretarea și argumentarea reperelor conceptuale privind particularitățile psihologice ale comunicării cu copiii cu tulburări din spectrul autist, expuse în literatura de specialitate;
- Elaborarea proiectului de cercetare și stabilirea bazei de studiere a comunicării cu copiii cu tulburări din spectrul autist;
- Investigarea particularităților comunicării cu copiii cu tulburări din spectrul autist;
- Construirea și implementarea modelului de intervenție psihologică pentru dezvoltarea comunicării cu copiii cu tulburări din spectrul autist;
- Aprobarea experimentală și evaluarea eficienței modelului de intervenție psihologică pentru dezvoltarea comunicării cu copiii cu tulburări din spectrul autist.

Nevoia de a răspunde cerințelor specifice ale copiilor cu tulburări din spectrul autist și de a asigura integrarea informațiilor științifice în psihoterapie va sta la baza conceperii modelului de intervenție psihologică pentru dezvoltarea comunicării cu copiii cu tulburări din spectrul autist, care este propus de studiul nostru.

Metodologia cercetării se va conforma scopului și obiectivelor lansate, și va include metode diverse: a) metode teoretice: analiza și sinteza literaturii de specialitate; b) metode empirice: observația; conversația; c) metode utilizate în etapa de colectare a datelor: studierea dosarelor personale, a fișelor medicale etc.; d) teste de evaluare orientative – partea care vizează dezvoltarea limbajului, comunicarea – pentru cei cu tulburări din spectrul autist:

- testul PORTAGE;
- testul KID-SCID;
- testul CARS;
- testul Jim Dale;
- testul ATEC.

Teste de evaluare orientative – pentru cei tipici:

- Scala Păunescu;
- testul Binet Simon.

Autismul este o tulburare care nu se vindecă niciodată, dar poate fi ameliorată semnificativ prin terapii comportamentale specifice [3], în măsura în care sunt aplicate corect și intensiv, cât mai devreme, în primii ani de viață – la etapa senzorială.

Eșantionul de cercetare va cuprinde 150 de copii, dintre care 80/90 de copii cu tulburări din spectrul autist, cu grad înalt funcțional, și 80/90 de copii tipici din școli.

Jocul simplu, stereotipia, jucării nepersonificate, limbajul repetitiv – acestea vor fi utilizate în lucrul cu copiii cu tulburări din spectrul autist, în scopul facilitării comunicării și în vederea îmbunătățirii sociabilității acestora. Dacă vorbești nu înseamnă că și comunică, iar faptul că nu poți încă vorbi nu te va putea împiedica să înveți să comunică.

Bibliografie

1. <http://www.autism-aita.ro/limbaj-si-comunicare-in-autism> – Psiholog Daniela Gavankar, specialist în intervenție timpurie în autism – Președinte Asociația AITA.
2. <http://www.copilul.ro/pediatrie/autism/Comunicarea-cu-copilul-autist-a8016.html>
3. <http://mserviceterapy.ro/autism>

DEZVOLTAREA PSIHOFIZICĂ A COPILULUI CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE

Nina RUSU , doctorandă

Abstract

In this article there are presented some particularities specific for Hearing defects, the reasons of their's disappearance, as well as the Characteristics of hearing defects. I've succeeded to identify some of the characteristics of a child with hearing defects at different ages, preschool and small school.

Key words: *Specific particularities, process, finalities, extracerebrally defect, perception, imitation, verbal language.*

Adnotare

În acest articol sunt prezentate câteva particularități specifice ale deficienței de auz, motivele dispariției acestora, precum și caracteristicile deficienței de auz. Am reușit să identificăm unele caracteristici ale copilului cu dizabilități auditive la diferite vârste: preșcolară și școlară mică.

Cuvinte-cheie: *particularități specifice, proces, finalități, defect extracerebral, percepție, imitație, limbaj verbal.*

Pentru a putea prezenta strategii de lucru sau elemente concrete din metodica aplicată, utilizate în activitățile de învățare în care elevul deficient de auz deține un loc de bază, cercetătorul român Mircea Vlad [4, pag.40] face precizarea că particularitățile în dezvoltarea fizică, psihică și intelectuală a acestuia sunt fundamentale, pentru că în multe situații de învățare ne bazăm pe

componentele reziduale ale copilului sau elevului, care evidențiază cu predominanță consecințele derivate din deficiența de auz. Ca urmare, se prezintă câteva dintre particularitățile specifice deficienței de auz:

1. Disfuncție auditivă, gradual diferită în concordanță cu cauza, locul, tipul și profunzimea leziunii elementelor componente ale urechii sau ale aparatului fonoarticular;
2. Dezvoltare fizică generală normală, în condițiile de hrană și îngrijire corespunzătoare;
3. Dezvoltarea motrică prezintă o ușoară întârziere din cauza lipsei stimulilor verbali, emoționali și afectivi;
4. Reflexul de orientare și de deplasare, pe bază de auz, este diminuat sau uneori chiar inexistent;
5. Dezvoltarea normală a respirației biologice și dezvoltarea minimă aproape de atrofiere a respirației fonatoare;
6. Simțul echilibrului tulburat, la copiii deficienți de auz, de traumele existente în urechea internă;
7. Structurile ritmice corporale se exersează numai pe bază de văz, tact și imitație;
8. Gânguritul apare în mod normal și la deficientul de auz, dar dispare foarte repede, din mai multe motive:
 - jocul cu sunete nu are nici o motivație care să-l întrețină;
 - familia conștientizează prea târziu deficiența de auz a copilului, când deja e dificil de recuperat;
 - lipsa comunicării cu copilul din partea adulților (de regulă, mama este cea care va trebui să comunice permanent cu copilul).

În comunicarea cu acești copii trebuie să se țină cont de următoarele:

1. Limbajul verbal se învață în mod organizat și dirijat de către părinți și cu sprijinul specialiștilor din grădinițe și școli;

2. Reprezentarea este analoagă cu noțiunea și asigură conținutul reflectării senzoriale și senzorial-motrice;
3. Gesturile și mimica se însușesc în mod spontan în comunicare și, treptat, constituie un limbaj; de aceea comunicarea cu copilul de la naștere este obligatorie;
4. Limbajul mimico-gestual se consideră a fi limbajul matern al acestor copii, în condițiile imposibilității învățării limbajului oral; caracteristic pentru copilul deficient de auz se dovedește a fi îmbinarea limbajului verbal cu celelalte limbaje specifice acestui tip de deficiență;
5. Treapta senzorială a cunoașterii poartă amprenta limbajului mimico-gestual și a imaginilor generalizate pe plan operațional;
6. Senzația auditivă poate fi diminuată sau chiar absentă în raport cu specificul deficienței auditive;
7. Reprezentarea are o încărcătură evidentă vizual motrică;
8. Dintre tipurile de memorie, cel mai bine se dezvoltă cea vizual-motrică;
9. Gândirea operează cu simboluri iconice (imagini generalizate sau reprezentări) iar pe măsură ce se înaintează în dezvoltare, se operează cu simboluri verbale vizuale, ajungându-se cu greu la stadii superioare cognitive (analiza, sinteza, comparația și chiar abstractizarea);
10. Comparația se face pornind de la concretul situativ, de la obiect, prin analiză și sinteză spre abstract, dar numai în prezența materialului intuitiv.

Analizând caracteristicile de mai sus, putem să concluzionăm că deficiența de auz afectează: laturile anatomico-fiziologice ale vorbirii, bogăția și diversitatea vocabularului (activ, pasiv al copilului), logica și maturitatea gramaticală, înțelegerea și

expresivitatea comunicării verbale, memoria auditivă, abilitatea și interesul de a învăța, comportamentul social și adaptarea la diferite medii sociale, discriminarea vorbirii, însușirea sunetelor și a literelor etc.

Prezentăm un tablou exhaustiv al consecințelor determinate de neluarea în considerație a acestor caracteristici, tablou desfășurat pe vârste cronologice [5, pag.42]:

În perioada 1-3 ani:

- Copilul prezintă o puternică inactivitate intelectuală: vede, simte, pipăie, manipulează, observă dar nu înțelege și nu are cum să explice;
- Nu poate denumi stările de: nevoie, necesitate, dorință, interes; acestea sunt arătate sau sugerate prin mimarea vocii concretizată în sunete, plâns, țipete sau prin mișcări dezordonate ale brațelor și picioarelor;
- Asociază și face legături simple, ce țin doar de nevoi sau necesități imediate: hrană, igienă, curățenie, căldură etc.
- Principala formă de manifestare este plânsul;
- Nu poate denumi și arăta permanent fără control și direcție;
- Nu cooperează cu adultul, pentru că nu percepe chemarea, apelul, pentru că acestea nu există sau, dacă acestea există, le poate percepe doar dacă vede mișcările, gesturile, mimica sau privirea interlocutorului;
- Gândirea, limbajul, memoria și imaginația nu se dezvoltă atât cât ar fi normal, deși, din punct de vedere psihic, acestea sunt apte de a se dezvolta;
- Înregistrează tot ce percepe vizual, chiar aspecte ne semnificative, aspecte care-l împiedică să afle esențialul;
- Nu socializează;

- Înregistrează/ reține imagini, acțiuni, mișcări, activități, obiecte, desene, dispărute fără a putea face legături între ele;
- Refuză, prin imitație, dacă este refuzat;
- Este neglijat de familie, mai ales dacă este un copil cuminte, neglijența care poate avea efecte devastatoare asupra dezvoltării ulterioare a copilului;
- Nu are un regim zilnic.

În perioada 3/4 ani – 7/8 ani, acești copii încep să trăiască alte experiențe, datorită următoarelor circumstanțe favorabile:

- intră într-o instituție educațională care are un program bine stabilit și care trebuie respectat ;
- grădinița are obiective, conținuturi și finalități specifice educației, din care se desprinde ideea fundamentală de pregătire pentru școală;
- începe cunoașterea altor persoane decât părinții, frații, surorile, care se ocupă de el;
- apare interesul pentru cunoaștere, mai ales cu ajutorul analizatorului vizual;
- cunoașterea mediului înconjurător și lărgirea sferei de acțiune;
- învățarea și comunicarea se realizează prin cuvintele învățate, dar și prin procesul de îmbogățire atât a vocabularului, cât și a limbajului mimico-gestual;
- apare îmbinarea limbajului oral cu cel mimico-gestual în comunicare;
- se dezvoltă afectivitatea; copilul practică și dezvoltă relații dorite care îi aduc satisfacție;
- se dezvoltă gândirea concret-intuitivă;
- apar primele deprinderi autentice, altele decât cele de bază;

- deprinderile practice se îmbogățesc și se dezvoltă;
- apar și se dezvoltă relațiile de colaborare și parteneriat.

În perioada următoare de dezvoltare, de la clasa I până la absolvire, elevul se încadrează într-un proces/ program de învățare organizat cu:

- cadre didactice specializate;
- orar zilnic;
- conținuturi detaliate în planuri de învățământ și programe școlare;
- obiective generale;
- competențe de realizat;
- strategii de realizare;
- finalități bine precizate.

După cum se știe, exploatarea resturilor de auz aduce un spor de informație care poate însemna progresul elevului în învățare. Acest fapt nu afectează și nu alterează resturile de auz ale elevului. În situația în care elevul prezintă o hipoacuzie ușoară, depistată și protezată la timp, acesta posedă însușiri auditive care se pot dezvolta în familie, la grădiniță, la școală. Astfel copilul [5]:

- poate determina de ce obiect este produs un oarecare sunet;
- poate reține sunete și le poate repeta;
- poate să spună (discriminează) care dintre oarecare două sunete este mai intens sau mai slab;
- poate să spună care sunet este mai lung sau mai scurt;
- poate identifica direcția din care vine sunetul atunci când copilul nu vede și aude parțial;
- poate recunoaște cuvintele-cheie dintr-un șir de cuvinte;
- poate să audă (să identifice) cuvintele separate dintr-o propoziție;
- poate recunoaște cuvintele-cheie separate dintr-o propoziție;

- poate recunoaște cuvintele scurte și pe cele lungi;
- poate rezolva corect cerința (dacă i se prezintă desene ce reprezintă fiecare câte un cuvânt care se deosebește de celelalte printr-un sunet; când se rostește cuvântul, copilul trebuie să recunoască desenul);
- din 20 de desene fără legătură între ele, poate să recunoască două, legate între ele;
- poate imita trei sunete identice;
- poate reproduce cuvinte lungi;
- poate reproduce un șir de trei numere;
- poate alătura desene cu cuvinte care încep cu același sunet;
- la alăturarea sunet-desen, elevul poate să recunoască și să numească desenul;
- poate distinge același sunet în două cuvinte diferite;
- poate analiza un anumit sunet la auzul unui cuvânt pe care îl înțelege;
- poate reda un fapt cu cuvintele lui;
- poate răspunde la comenzi în care însușirea logică este foarte clară;
- poate auzi și distinge sunete într-un șir de cuvinte, compuse din una, două sau trei silabe;
- poate să despartă în litere cuvinte care încep cu o consoană sau cu un grup consonantic;
- poate scrie cuvinte care încep cu o vocală sau o consoană;
- poate scrie cuvinte din 3-4 litere, după dictare;
- poate să diferențieze cuvinte care încep și se termină cu o consoană (pom, tren, nuc etc.);
- poate să sorteze cuvinte după consoanele de la început sau de la sfârșit;

- poate scrie propoziții scurte după dictare, citire labială, copiere pe litere.

Deși s-au înregistrat progrese, între persoanele cu dizabilități auditive și cele auzitoare există încă un decalaj destul de mare în planul realizării psihologice și sociale a acestora. Conform rezultatelor cercetărilor, deficienții de auz se situează în limitele normalității în ceea ce privește nivelul capacităților intelectuale.

În majoritatea cazurilor, deficiența de auz este un defect extracerebral, periferic, care afectează elementele receptoare sau de transmitere ale auzului și nu atinge centrii care răspund de activitățile intelectuale. Copilul deficient de auz se află într-o situație dificilă din punct de vedere psiho-pedagogic nu ca urmare a faptului că nu poate percepe o anumită categorie de stimuli, ci pentru că stimulii sonori constituie principalul vehicul al limbajului verbal. Copilul auzitor învață să vorbească pe baza percepției și imitației acustice a vorbirii celor din jur. Copilul deficient de auz nu poate însuși limbajul verbal în mod obișnuit, el rămânând cu vorbirea nedezvoltată, cu toate că aparatul verbal este intact din punct de vedere anatomo-fiziologic. Această integritate a creierului și aparatului verbal oferă largi posibilități de compensare a deficienței auditive prin variate măsuri psihopedagogice, de tip compensator.

Se pot distinge mai multe niveluri și trepte ale compensării (recuperării) deficientului auditiv [1, pag. 69]:

- nivelul senzorial-perceptiv;
- nivelul intelectual;
- nivelul moral-afectiv.

În cele ce urmează, ne vom ocupa de compensarea senzorial-perceptivă a deficienței de auz, care urmărește nemijlocit suplinirea deficitului auditiv în vederea înlăturării stării de mutitate a copilului.

Această acțiune este desemnată prin termenul de demutizare, adică elaborarea limbajului verbal în forma sa orală.

În sens restrâns, compensarea se referă la suplinirea funcției nedezvoltate pe calea folosirii elementelor intacte ale organului defect, precum și prin restructurarea funcțiilor altor organe intacte care preiau funcția afectată. O primă distincție importantă care se impune este aceea dintre activitatea verbală și produsul finit al acestei activități.

Activitatea verbală este un proces psihofiziologic complex, care include mai multe verigi, compartimente și forme. Adesea, verigilor periferice (de recepție și emisie) li se acordă prioritate, în timp ce verigile centrale (cerebrale) abia sunt menționate. Se găsesc descrieri detaliate asupra proceselor fiziologice și fizice care se desfășoară în ureche sau la nivelul aparatului verbal, în timp ce procesele psihofiziologice cerebrale sunt neglijate.

Bibliografie

1. *Andronic, Z., Andronic, I. Tulburările de dinamică pulsională a copiilor surzi – tulburări nevrotice în elemente de psihopedagogie. Univ. București, 1990.*
2. *Buică, C. B. Structura limbajului mimico-gestual. În: Bazele logopediei. București: Aramis, 2004.*
3. *Cosmovici, A., Iacob, L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 2001.*
4. *Mircea, V. Tratat de educație specializată. București: Semne, 2012.*
5. *Rozarea, A. Deficiențele senzoriale din perspectivele psihopedagogiei speciale – deficiențele de auz. Constanța: Ex Ponto, 2003.*

6. Stănică, I. *Psihopedagogie specială. Vol. II. Deficiența de auz. București: Pro Humanitate, 2001.*
7. Socrate, G. *Practici incluzive pentru educația persoanelor cu deficiențe. București, 2003.*
8. Vrăjmaș, E., Simona, N., Oprea, V., Vrăjmaș T. *Ghid pentru cadrele didactice de sprijin. București: Vanemonde, 2005.*

RECUPERAREA PRECOCE A TULBURĂRII FONOLOGICE LA PREȘCOLARI

Olesea HACEATREAN, doctorandă

Abstract

The article focuses on the influence of phonological disorders of speech and the importance of early rehabilitation of preschoolers in the context of: phonological awareness and phonemic awareness. Researches described in article emphasizes the importance given subdivisions phonological awareness: phoneme awareness, syllable awareness, rhythm awareness, word awareness and sentence awareness in early recovery management development in preschoolers. Different phonological and phonetic approaches support specific etiology of language disorders and underlying concrete actions in recovering preschoolers.

Key words: *phonological disorders, phonological awareness, preschoolers, read-written language.*

Adnotare

Articolul se axează pe problema influenței tulburărilor fonologice de limbaj și a importanței recuperării precoce la preșcolari în contextul conștiinței fonologice și a conștiinței fonemice. Studiile și cercetările descrise în articolul dat accentuează importanța subcomponentelor conștiinței fonologice: conștiința fonemului, conștiința silabei, conștiința ritmului, conștiința cuvântului și conștiința propoziției în elaborarea managementului recuperării precoce la preșcolari. Diferite abordări fonologice și fonetice susțin etiologia tulburărilor specifice de limbaj și stau la baza acțiunilor concrete în recuperarea acestora la preșcolari.

Cuvinte-cheie: *tulburări fonologice, conștiință fonologică, preșcolari, limbajul citit-scris.*

Comunicarea interumană, creativitatea și chiar competitivitatea intelectuală sunt funcții mediate prin limbaj, în diversele sale modalități de exprimare: cuvinte, semne grafice, semne motorii. În comunicarea cu ceilalți, limbajul este un instrument care permite și facilitează transmiterea și receptarea informațiilor, cunoștințelor, sentimentelor etc. [2].

Pinker (1994) arăta că fiecare copil este „pregătit pentru limbaj”, își dezvoltă treptat atât abilitatea de a înțelege ceea ce i se spune, cât și pe cea de articulare, însă potențialul biologic al copilului trebuie stimulat adecvat, cantitativ și calitativ, de către mediul în care se dezvoltă.

Componentele limbajului se dezvoltă în ritm propriu și specific:

1. Evoluția fonologiei (producerea sunetelor) este de lungă durată, trecând de la plâns și gângurit până la competența fonologică deplină care se atinge la 5 – 6 ani, când copilul

realizează pronunția corectă a sunetelor specifice limbii vorbite.

2. Semantica (capacitatea de a înțelege cuvintele și de a le utiliza corect) se dezvoltă de-a lungul mai multor ani, copilul devenind capabil să înțeleagă că sensul cuvintelor devine mai complex, uneori abstract și în relație cu semnificațiile altor cuvinte.
3. Sintaxa – abilitatea de a aranja cuvintele în propoziții și fraze, prin asimilarea regulilor gramaticale care conferă diferite sensuri în combinații diferite de cuvinte, este un aspect care evoluează de-a lungul anilor de școlarizare.
4. Pragmatica este o componentă a limbajului care studiază regulile ce determină modalitățile în care limba este utilizată eficient, înțelegând prin aceasta adaptarea limbajului la interlocutori, dar și la situația concretă de comunicare.

Există principii de comunicare ce trebuie asimilate, dar și alte instrumente care pot să transmită mesaje aflate dincolo de mesajul transmis: vocea, tonalitatea etc. Astfel, înainte ca orice cuvânt să fie înțeles la nivele superioare, el trebuie să fie decodat la nivel fonologic. Prin procesarea fonologică se construiește sistemul psiholinguistic. Multe studii demonstrează importanța dezvoltării timpurii a capacității de sesizare a structurii fonologice a cuvântului, sau a conștiinței fonologice [4].

Apărut în jurul anilor 1970, folosit de Borel-Maisonny, conceptul de „conștiință fonologică” a fost utilizat din ce în ce mai frecvent în legătură cu problematica achiziției scrise – cititului, a dificultăților de învățare și, implicit, a tulburărilor de la nivelul limbajului oral [3, pp. 119-124].

Adams (1990) nota că termenul de conștiință fonologică se referă la „conștientizarea silabelor unui cuvânt, la abordări și rime,

foneme și poate fi considerat o noțiune de bază a conștiinței fonematice”. Stanovich (1993) a definit conștiința fonologică astfel: „abilitatea de a împărți silabele, explicit și pe segmente, în unități mai mici, numite sunete” [1].

Conștiința fonologică reprezintă abilitatea de a diferenția structurile sonore ale limbajului și de a specifica semnificația fiecăreia dintre acestea [4]:

- conștiința fonematică;
- conștiința ritmului;
- conștiința enunțului;
- conștiința cuvântului;
- conștiința silabei;
- conștiința fonemului.

În ceea ce privește conștiința fonologică și cea fonetică, trebuie să menționăm că, în cazul tulburărilor fonologice, problema nu este legată de producerea în sine a sunetelor, ci de utilizarea lingvistică a fonemelor pentru a forma cuvinte cu diferite semnificații. Copiii care prezintă o tulburare fonologică simplifică cuvintele prin procese fonologice, în funcție de vârsta pe care o au, utilizând patternuri de simplificare neobișnuite și atipice.

În opinia autorului Anca, tulburările fonologice cel mai frecvent întâlnite sunt [1]:

- simplificarea, ca o caracteristică naturală: de exemplu, în locul cuvântului „atractiv” pronunță cuvântul „activ”, în locul cuvântului „antrenament” pronunță cuvântul „antrena”;
- simplificarea în discordanță cu vârsta cronologică: de exemplu, în locul cuvântului „prună” pronunță „pună”; în locul cuvântului „basm”, pronunță „bas”;

- simplificarea prin ideoscincrazie: de exemplu, în locul cuvântului „măsuță” pronunță „miță”; în locul cuvântului „copiliță”, pronunță „copiță”;

- simplificarea prin utilizarea preferențială a unui sunet: de exemplu, în locul cuvântului „castravete” pronunță „crastravete”; în locul cuvântului „strugure”, pronunță „stulgure”;

- simplificarea prin procese aleatoare: de exemplu, în locul cuvântului „bunicuță” pronunță „ula”; în locul cuvântului „mâncare”, pronunță „lala”.

Evaluarea acestor abilități la sfârșitul grădiniței sau la începutul clasei I ar putea semnaliza copiii expuși riscului de a avea probleme în însușirea citirii.

Direcțiile de intervenție timpurie la nivelul procesărilor fonologice sunt abordate conform procedurilor Departamentului de Educație din Virginia, 1998, cu completarea, adaptarea și diversificarea secvențelor de activități, urmărind specificul limbii române. Astfel, procedurile sunt structurate pe baza următoarelor procese [1]:

1. Ascultare – la acest nivel se intervine în vederea dezvoltării abilităților de detecție, discriminare și identificare a unor sunete din mediul înconjurător. De asemenea, se lucrează și la nivelul sunetelor vorbirii, fonemelor, în vederea dezvoltării abilităților de identificare a fonemelor, dar și de diferențiere a acestora. Activitățile prin care se pot materializa aceste obiective sunt:

- activități de orientare după sursa sonoră;
- activități prin care se detectează sunete ambientale;
- activități prin care se disting sunete emise de diferite instrumente muzicale (mai întâi, instrumentele muzicale care emit sunete grave, apoi instrumentele care emit sunete înalte);

- activități prin care se face diferența dintre sunetele ambientale și sunetele emise de instrumentele muzicale;

- activități prin care se face diferența între tipurile de voci umane (voce de bărbat, voce de femeie, voce de copil);

- activități prin care se detectează sunetele vorbirii;

- activități prin care se diferențiază sunetele vorbirii și fonemele;

- activități prin care se reproduc din memorie sunetele vorbirii după un model, respectându-se ordinea emiterii sunetelor (se începe cu un sunet și se continuă până la maximum nouă sunete);

2. Identificarea și diferențierea rimelor – la acest capitol se vizează dezvoltarea abilității de percepție a corespondenței sonore de la finalul cuvintelor, precum și la nivelul versurilor unei strofe.

Activitățile prin care se poate atinge acest obiectiv sunt:

- activități de audiție a diferitor structuri cu rimă;

- activități prin care se exprimă judecăți asupra unor cuvinte-perechi care rimează sau nu;

- activități de producere de rime (găsește/numește cuvinte cu aceleași sunete finale).

3. Conștientizarea silabei – aceasta se referă la abilitatea copilului de a recunoaște și a diferenția segmente fonemice, silabice, caracterizate și din punct de vedere suprasedimental.

În vederea atingerii acestui obiectiv sunt desfășurate următoarele activități:

- activități de indicare a numărului de sunete din care este alcătuită silaba;

- activități de împărțire a silabei în sunete distincte;

- activități de pronunție coarticulată a unor sunete care alcătuiesc o silabă;

- activități de înlocuire a unui sunet dintr-o silabă cu alte sunete;
- activități de pronunție a unei silabe urmând tipuri intonaționale diferite (tip ascendent, tip descendent, tip neutral);
- activități de despărțire a unor cuvinte în silabele constitutive;
- activități de stabilire a numărului de silabe dintr-un cuvânt;
- activități de omitere a unor silabe din cuvânt;
- activități de înlocuire a unor silabe din cuvânt cu altele;
- activități de pronunție mutând accentul cuvântului de pe o silabă pe alta;
- activități de alcătuire a unor cuvinte având dată prima/ ultima silabă sau silaba intermediară.

4. Conștientizarea cuvântului – aceasta se referă la capacitatea de a diviza și a percepe, ca unități distincte, cuvintele de la nivelul unei sintagme, propoziții, fraze sau text, precum și la abilitatea de a le manipula.

Acest obiectiv poate fi atins prin următoarele activități:

- activități de numărare a cuvintelor dintr-o sintagmă, propoziție, frază sau text;
- activități de completare a propozițiilor cu cuvintele care lipsesc;
- activități în care copilul este solicitat să indice cuvintele pe care le citește de pe o planșă;
- activități de recitare/interpretare a unor poezioare/cântecele, de genul frământărilor de limbă;
- activități de combinare a cuvintelor cu sens într-o sintagmă, propoziție, frază sau text.

5. Conștiința fonemului – această capacitate se dezvoltă prin următoarele tipuri de activități:

- activități de audiere a diverselor aliterații și asonanțe, la nivelul unui text;
- activități de identificare a sunetului inițial, median și final de la nivelul unui cuvânt;
- activități de discriminare a sunetelor de la nivelul cuvintelor (de exemplu: cuvintele „mic” și „nuc” au același sunet în poziție inițială?);
- activități de detectare a unui anumit sunet din cuvânt;
- activități de numărare a sunetelor dintr-un cuvânt (cu și fără suport imagistic);
- activități de segmentare fonemică;
- activități de sinteză fonemică la nivelul unui cuvânt;
- activități de omitere a unui fonem din cuvânt;
- activități de substituire a fonemelor.

Aceasta se referă la abilitatea copilului de a detecta, de a identifica și a manipula sunetele vorbirii, specifice unei anumite limbi (în cazul nostru, ne referim la sunetele din limba română).

În concluzie, menționăm că nivelul de dezvoltare a abilităților de procesare fonologică din perioada preșcolară este un predictor puternic a succesului de mai târziu în achiziționarea citirii și a scrierii. Copiii preșcolari cu tulburări de pronunție însoțite de un deficit de conștiință fonologică vor comite în școlaritate, cu o frecvență mai mare și mai variată, greșeli din sfera fenomenologiei disgrafice, comparativ cu copiii cu tulburări de pronunție neasociate cu un deficit al conștiinței fonologice. De aceea, este important să intervenim cât mai devreme, iar antrenarea conștiinței fonologice să înceapă încă din grădiniță, prin activități de dezvoltare a percepției sunetelor limbii române și de manipulare a unităților sonore (silabe, rime și foneme) și să se continue în clasele primare cu exerciții de automatizare fonologică și de transformare a fonemelor în grafeme.

Sarcinile recuperării timpurii a tulburărilor fonologice sunt bazate pe subcomponentele procesării fonologice: conștiința fonemului și a silabei, conștiința cuvântului, conștiința rimei, conștiința propoziției.

Intervenția logopedică necesită a fi axată pe fiecare segment al procesării fonologice: (conștiința fonemului și a silabei, conștiința cuvântului, conștiința rimei, conștiința propoziției); numai așa se va putea obține o ameliorare/recuperare a tulburărilor fonologice de limbaj. Prin urmare, ameliorarea/recuperarea tulburărilor fonologice va facilita achiziționarea limbajului citit-scris.

Bibliografie

1. *Bodea Hațegan, Carolina. Procesarea fonologică și aspecte practice. În: Cartea albă a psihopedagogiei speciale, 2013.*
2. *Burlea, Georgeta. Tulburări ale limbajului oral și scris cauzate de deficitul fonologic la copii. În: Revista română de pediatrie, nr. 4, 2010, pp. 284-288.*
3. *Burlea, Georgeta. Tulburările limbajului scris-citit. 2007.*
4. *Grigorovici, Anca, Panțiru, Daciana. Conștientizarea fonologică. În: revista Interlogopedica, 2015, pp.16-21. Disponibil pe adresa: <http://cjraecluj.ro/download/interlogopedica/Interlogopedica%20.pdf>*
5. *Manual de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale (DSM-IV) București, 2003.*

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA COPIII CU ÎNTÂRZIERE ÎN DEZVOLTAREA PSIHIcĂ

Olesea JOCI-BINE, doctorandă

Abstract

This article mentions that the delay in communication development in children with restraint in psychic development, will continue, of course, evident at school, if in the meantime there will be an appropriate therapy initiated psychological. It is also justified the need to develop and implement a model of development of communication in children with restraint in psychic development.

Key words: *development of communication, intellect limit, restraint in mental development, psychological and pedagogical model.*

Adnotare

În acest articol se menționează că întârzierea în dezvoltarea comunicării la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică se va manifesta, desigur, și mai evident la vârsta școlară, dacă între timp nu va fi inițiat un program adecvat de terapie psihologică. De asemenea, este întemeiată necesitatea elaborării și aplicării unui model de dezvoltare a comunicării la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică.

Cuvinte-cheie: *dezvoltarea comunicării, intelect de limită, reținere în dezvoltarea psihică, model psihopedagogic.*

Modernizarea învățământului din Republica Moldova reprezintă un ansamblu de acțiuni ce prevede formarea și dezvoltarea integrală a personalității, din perspectiva exigențelor culturale,

axiologice, social-economice, științifice și politice ale societății democratice, pentru asumarea unui ansamblu de valori necesare propriei dezvoltări, realizării personale și integrării sociale și profesionale într-o societate a cunoașterii, în contextul valorilor europene.

Competența de comunicare verbală include atât competențe și abilități de vorbire, cât și de comunicare propriu-zisă care presupune receptorul, situația și scopurile comunicării.

Problema abordării centrate pe formarea de competențe este una actuală și cea mai mediatizată în teoria și practica procesului educativ contemporan din Republica Moldova.

După părerea lui V. Guțu, competența poate fi definită ca un set de capacități interdependente pentru realizarea unor activități în diferite situații, inclusiv, a celor ieșite din comun [4, p. 65].

Problemele formării competențelor sunt în centrul atenției și altor cercetători din R. Moldova: I. Achiri, A. Cara, T. Cartaleanu etc.

În limbajul pedagogic, termenul de competență este introdus în SUA de N. Chomsky (1965), care face o distincție între competența lingvistică (capacitate internă) și performanța lingvistică (actualizarea competenței).

La baza definirii competenței, a dispersării conceptului de a fi competent de cel de a avea competențe, stă acțiunea [9, p.13].

Or, noțiunea de a fi competent este mai amplă decât cea de a avea competență, care, pe lângă componentele cognitive, include și atitudinile reglatorii.

În spațiul științific al Republicii Moldova, au fost studiate mai multe aspecte ale noțiunii de competență: competența comunicativă și literară – de M. Hadîrcă, competența profesională – de V. Botnari, continuitatea în formarea competențelor lingvistice la copiii de vârstă

preșcolară mare și școlară mică – de V. Mîslițchi, competența investigațională – de L. Cuznețov [7, 8, 13, 16].

Acestea pot fi îmbunătățite prin aplicarea unei metodologii speciale care ar contribui la dezvoltarea competenței de comunicare

După L. Ezechil, competența de comunicare se afirmă în exercițiul curent al relaționării, ca demers interacțional cu caracter psihosocial marcat de performanță și care angajează, din această cauză, acțiuni bine conștientizate, raționalizate [5, p. 10].

T. Callo vorbește despre competența de comunicare ca fiind un întreg ansamblu de abilități personale, un rezultat egal al științei și artei, neexistând un mod ideal de comunicare [9, p. 89].

J. Cummins elaborează o tipologie a competențelor, printre cele de bază fiind considerate competențele comunicative interpersonale - „basic interpersonal communicative competences” [7, p. 26].

Competența de comunicare verbală este tratată de noi ca o capacitate anumită a copilului de a realiza activitatea de vorbire sub toate formele: audiere, vorbire; de a înțelege mesajul unei persoane străine și de a produce propriul program de comportament comunicativ, adecvat obiectivelor și situației de comunicare luându-se în calcul receptorul și stilul vorbirii [16, p. 65].

Savignon este cel care susține același lucru, evidențiind necesitatea plasării competenței de comunicare în centrul educației, la fel ca și conceptul și noțiunea de „bune practici” în sala de curs.

Contribuții remarcabile în acest domeniu au adus o serie de cercetători preocupați atât de investigarea achiziției lingvistice, cât și de fenomenul de socializare a copiilor: L. S. Vîgotski, A. R. Luria, J. Piaget, D. Broadbent, N. Chomsky.

Dezvoltarea competențelor de comunicare și importanța acestora pentru dezvoltarea generală a copiilor cu intelect de limită

este studiată în măsură mult mai mică decât comunicarea copiilor tipici.

Deși în psihologia specială se acordă o atenție considerabilă dezvoltării psihice a copiilor cu RDP, în literatura de specialitate ea este tratată controversat; pe de altă parte, reglarea emoțional-volitivă este cercetată episodic, oferind doar niște modalități de creare a condițiilor de valorificare a potențialului acestor copii și nu reflectă metodologii complexe de dezvoltare a reglajului emoțional-volitiv.

Totodată, urmează să fie stabilite metodele și tehnicile dezvoltativ-corecționale de valorificare a variabilelor psihologice ale reglării emoțional-volitivă, modelele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoțional-volitivă la copiii cu RDP.

Această lacună devine evidentă în procesul familiarizării cu lucrările ce vizează problemele copiilor cu RDP.

Noțiunea de RDP se include într-un termen mai larg – *intellect de limită*.

Intellectul de limită este caracterizat printr-un tempo încetinit al dezvoltării funcțiilor psihice și a deprinderilor personalității, se deosebește calitativ de retardul mintal și are caracter reversibil.

Problema RDP este pe larg cercetată în diferite țări. În literatura științifică de specialitate sunt prezentate o varietate de concepte referitoare la problema abordată în cercetare.

Imperfecțiunea sferei cognitive este condiționată de imaturizarea primară a sferei emoțional-volitivă și a însușirilor de personalitate.

V. A. Kiseleva menționează următoarele trăsături specifice de dezvoltare a activității verbale la copiii preșcolari cu RDP: imaturitatea sistemică în dezvoltarea funcțiilor și a proceselor psihice superioare implicate în limbaj.

Aceste particularități condiționează apariția unui tablou specific de tulburări de limbaj.

E. S. Slepovici (2008) a studiat dezvoltarea vorbirii la copiii cu RDP. Autorul a constatat următoarele particularități:

- deosebiri evidente între volumul vocabularului activ și al celui pasiv (acest lucru este caracteristic, în special, pentru cuvinte care desemnează calitatea și atitudinea);
- utilizarea nediferențiată a cuvintelor;
- utilizarea insuficientă a cuvintelor abstracte și concrete, dificultăți în utilizarea spontană a cuvintelor.

Referințe la unele particularități ale psihomotricității RDP putem întâlni în lucrările semnate de V. Olărescu, care subliniază dezvoltarea insuficientă a motricității fine și încălcarea ritmicității mișcărilor [7].

Conform opiniei lui C. Păunescu, comunicarea la copiii cu intelect de limită este perturbată de tulburări de limbaj, adeseori profunde, care necesită tratament logopedic.

Limbajul copilului cu intelect de limită nu este operațional în plan formal-logic și acesta nu devine niciodată operațional, deoarece cuantumul de simbolizare este sub limita procesului de reflectare.

Copiii din categoria respectivă prezintă o conduită verbală simplificată, mutilată, neorganizată, iar transmiterea de informații se face incomplet atât din punctul de vedere al recepției, cât și din punctul de vedere al producerii.

Comunicarea verbală a copilului cu intelect de limită este distorsionată. Mai mult, la preșcolarii cu probleme ale dezvoltării psihomotrice, neformată este nu doar vorbirea, ci și premisele acesteia: la ei nu sunt dezvoltate acțiunile orientative, e scăzut interesul față de mediul înconjurător, nu este dezvoltată activitatea obiectuală.

Ei fac puține comentarii, adresează un număr mic de cereri partenerilor, pun puține întrebări, dau dovadă de posibilități reduse în a-și exprima atitudinile și sentimentele în mod virtual, evită comenzile.

Totodată, acești copii nu exprimă necesitatea de comunicare și au nedezvoltate mijloacele preverbale de comunicare [14, p. 87].

Studiind trăsăturile specifice ale comunicării la copiii cu probleme de intelect, cercetătorii au stabilit câteva particularități generale:

- caracterul multiaspectual (de polihandicap) al tulburărilor, determinat de afectarea concomitentă, la același individ, a mecanismelor și instrumentelor de comunicare;
- asocierea tulburărilor în cauză cu alte deficiențe de dezvoltare, determinate de malformații ale aparatului fonoarticular, tulburări respiratorii, de psihomotricitate și senzoriale, legate de specificul proceselor psihice care determină gradul înalt de rezistență la procedurile de terapie;
- prezența masivă a acestor tulburări la preșcolari și la elevii din clasele primare [6, p. 43].

Au fost elaborate lucrări teoretico-experimentale, dedicate studierii complexe a limbajului copiilor cu RDP și elaborării recomandărilor pentru compensarea tulburărilor de limbaj ce se atestă la copiii din categoria respectivă.

Trebuie să menționăm însă că lipsesc cercetările cu privire la dezvoltarea la acești copii a competențelor de comunicare, de coordonare a componentei verbale la nivel discursiv.

Astfel, se impune, ca fiind una de stringentă actualitate, problema studierii comunicării la copiii cu RDP, abordarea tulburărilor de dezvoltare a acestora de pe poziții comunicativ-pragmatice.

Bibliografie

1. Botnari, V. *Competențele profesionale: interpretări din perspectiva solicitărilor moderne. În: Revista de psihologie școlară, nr. 6, 2010, vol. III, pp.7-15.*
2. Bolboceanu, A., Cumatrenco, T. *Influența comunicării asupra dezvoltării intelectuale la vârsta micii școlarități. În: Elevul contemporan: schițe de portret psihologic. Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1999, pp. 4-12.*
3. Bucun, N., Nosatîi, A. *Acțiuni psihopedagogice de influență în pregătirea psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj. În: Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE, 2011. pp. 75-81.*
4. Bucun, N., Nosatîi, A. *Curriculumul recuperatoriu pentru pregătirea către școală a copiilor cu tulburări de limbaj. În: Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, p. II. Chișinău: IȘE, 2009, pp. 249-255.*
5. Callo, T. *Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera Internațional, 2003. 146 p.*
6. Gînu, D. *Importanța calității pentru dezvoltarea copilului: Standarde minime de calitate pentru casele de copii de tip familial. Chișinău: PRAG-3, 2007. 96 p.*
7. Olărescu, V. *Corecția psihomotricității și instabilității capacității de muncă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică. Chișinău: Elena -VI, 2008. 128 p.*
8. Păunescu, C., Mușu, I. *Psihopedagogia specială integrată. Handicapul mintal. Handicapul intelectual. București: ProHumanitate, 1997. 366 p. 43.*

9. *Popescu, A. Terapia ocupațională și ergoterapia. București: Cerma, 1993.*
10. *Выготский Л. С. Общие закономерности аномального развития. В: Психология аномального развития ребёнка. Хрестоматия. Т. 1. Москва, 2002, с. 10-23.*
11. *Выготский Л. С. Основы общей дефектологии. Дефект и компенсация. Собр. соч.: в 6-ти томах. Т. 5. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.*
12. *Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. В: Введение в психологию. Москва: Книжный дом «Университет», 1999, с. 162-21.*
13. *Защиринская О. В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов факультетов психологии. СПб.: Речь, 2003.*
14. *Кравцова Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. Москва, 1991.*
15. *Киселёва В. А. Речевая деятельность детей с ЗПР: своеобразие или нарушение? В: Дефектология, 2007, №3, с. 3-13.*
16. *Лебединская К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. Москва: Педагогика, 1982. 125 с.*

FAMILIA DIN PERSPECTIVA EFICIENȚEI PERSONALE

Tatiana PEREU, doctorandă

Abstract

Family life provides experiences for development, opportunities affirmations and joy is unattainable in other areas. It is an indisputable fact that the impact of family is so deep that shape our whole life after family experiences. Family institutions was adapted to changes in society and is now seen as a resource of self-actualization and a manifestation of self-efficacy.

Key words: *family, husband, wife, self-efficacy.*

Adnotare

Viața de familie oferă experiențe pentru dezvoltare, autoafirmare și prilejuri de bucurie, inaccesibile în alte domenii. Este un fapt incontestabil că impactul familiei e atât de profund, încât ne modelăm întreaga viață după experiențele trăite în sânul familiei.

Instituția familiei s-a adaptat schimbărilor inerente din societate și, în prezent, ea este privită ca o resursă a autoactualizării și o manifestare a eficienței personale.

Cuvinte-cheie: *familie, soț, soție, eficiență personală.*

Viața de familie oferă experiențe pentru dezvoltare, autoafirmare și prilejuri de bucurie, inaccesibile în alte contexte. În domeniul sociologiei familiei [6; 8; 9], sunt infinite discuțiile despre monogamie și poligamie. De regulă, în psihopedagogia familiei, mai frecvent se iau în considerare atât factorii interni, cât și factorii externi care influențează relațiile de cuplu; accentul totuși se pune pe

factorii externi. Astfel ajungându-se la concluzia că o căsnicie va lua și va menține forma potrivită pentru a asigura supraviețuirea membrilor ei, dacă vor fi eficienți cu toții: și adulții și copiii.

În pofida tuturor problemelor și conflictelor ce apar într-un cuplu conjugal, ființele umane se căsătoresc și caută în familie securitate, afecțiune, bucurie, receptivitate și înțelegere. În opinia lui C. Enăchescu, *familia este grupul social în care soții sunt uniți prin căsătorie, au o gospodărie comună, sunt legați între ei prin relații natural-biologice, psihologice, morale, juridice și răspund unul pentru celălalt în fața societății* (4, p. 196). Astfel, familia satisface nevoile vitale și aspirațiile tuturor membrilor săi: nevoia de securitate, de apartenență, de valorizare personală și, în condiții ideale, duce la autorealizare și, desigur, la eficiență. Un alt cercetător, C. Cucuș, afirmă că *familia este mediul cel mai natural cu putință și care exercită o influență imensă, de multe ori în mod implicit, ascuns, indirect* [1, p. 62].

Nu putem contesta adevărul expus de C. Enăchescu [4, p. 172], care rezumă că o căsătorie implică două aspecte principale: întemeierea unei familii pe baze biologice și psihoemoționale; procrearea de noi indivizi, rezultați din coabitarea celor doi parteneri ai cuplului conjugal [4, p. 172], care, treptat, sunt datori să devină cât mai eficienți ca parteneri familiari.

Este un fapt cunoscut și incontestabil că impactul familiei asupra persoanei este atât de profund, încât ne modelăm întreaga viață după experiențele trăite în în cadrul ei[5]. Calitatea copilăriei și *presiunea societății* influențează construirea scalei noastre de valori. Larisa Cuznețov definește familia ca *unitate socială constituită din adulți și copii, între care există relații de filiație naturală și socială, care continuă să se dezvolte în variate aspecte și forme* [2, p. 8]. Un aspect foarte important – repartizarea puterii în familie – este

elucidat în lucrările cercetătoarei O. Mahovskaia (psiholog rus), care distinge patru modele de familie, văzute prin prisma repartizării puterii și a responsabilităților familiale [8]:

1. Modelul „Tata-despot”. Bărbatul deține puterea absolută, însă toată responsabilitatea îi este delegată femeii. Atmosfera este deseori încinsă, iar conflictele se rezolvă prin aplicarea forței [8, p. 104].
2. Modelul „Tata-copil”. Femeia deține și puterea, și responsabilitatea. Bărbatul este deseori infantil, el este exclus din procesul de educație. Familia se menține în baza motivelor de ordin social: femeia divorțată are un statut mai puțin favorabil în societate sau mai bine cu un soț docil decât cu unul despotic. Aceste două modele de familie se întâlnesc mai frecvent în țările din spațiul postsovietic, de confesiune creștin-ortodoxă. Transformările care au avut loc în societate, centrate pe emanciparea tot mai mare a femeii, au condus la reformatarea rolurilor în familie, femeile atribuindu-și, pe lângă funcțiile tradiționale, și sarcina de întreținere materială a întregii familii [Ibidem].
3. Modelul „Familie tipică”. Tatăl este capul familiei și are grijă de toată familia, iar femeia își are partea sa de responsabilitate, care este mai mică decât a partenerului său. Îngrijirea, educația și interesele copiilor sunt în prim-plan pentru femeia-mamă. Acest model de familie este specific majorității țărilor europene, atât în religia ortodoxă, cât și în catolicism [8, p. 105].
4. Modelul „Tata este mama, mama este tata”. Este tipic pentru familiile americane (mai ales în protestantism). Valorile societății americane sunt libertatea, echitatea, egalitatea și paritatea. În familiile tipice americane, ambii parteneri dețin

puterea și responsabilitatea în măsură egală. Copilul este privit ca un membru al familiei cu drepturi egale. Dezavantajul acestui model constă în concurența ce apare între soți, care, deseori, aduce instabilitate și rivalitate în relațiile intrafamiliale [8, p.106].

Putem rezuma că modelul familiei se formează și sub influența tradiției (de natură religioasă, economică, culturală, socială), iar structura ierarhică a familiei va fi respectată doar atunci când puterea și responsabilitățile sunt echilibrate și se iau în calcul interesele tuturor membrilor, deoarece familia este *cadru natural în care se formează personalitatea copiilor, dar și mediul în care se formează și se perfecționează personalitatea părinților* [4, p. 191].

Reieșind din acestea, majoritatea cercetătorilor în domeniu psihologiei și pedagogiei familiei [1,2,3,4,6,7] disting șapte funcții ale familiei:

- 1) funcția *biologică*: familia asigură existența societății, prin procrearea și creșterea urmașilor speciei umane;
- 2) funcția *economică*: familia oferă o bază materială, care va satisface nevoile principale ale membrilor ei: alimentația, locuința etc.;
- 3) funcția *culturală*: familia transmite tradițiile, ajută la adaptarea copiilor la mediul social, oferind modele de comportament acceptate în societate;
- 4) funcția *educativă*: familia asigură integrarea copiilor în societate, printr-o *acțiune dirijată, intenționată și activă* [4, p. 191];
- 5) funcția *psihologică*: pe lângă transmiterea materialului genetic, familia formează un climat afectiv propice dezvoltării psihomotorii a copilului;
- 6) funcția *morală*: familia formează conștiința morală și conduita morală a copilului;

7) funcția *juridică*: se referă la *raporturile de rudenie și la cele patrimoniale dintre membrii care compun familia*.

Chiar dacă astăzi familia traversează o perioadă de criză, ea reprezintă singurul grup social care poate oferi membrilor săi condiții confortabile și adecvate pentru o dezvoltare armonioasă, ajutându-i să-și satisfacă nevoile fundamentale, să-și stabilească prioritățile valorice, să-și manifeste eficiența personală în toate domeniile vitale.

În acest sens, este important să menționăm că, fiind un sistem viu, familia parcurge anumite etape de dezvoltare. B. Carter și M. McGregor [apud 9] au oferit o etapizare a vieții de familie:

- inițiativa tânărului adult/prefamilia;
- căsătoria;
- familia cu copii mici;
- familia cu adolescenți;
- plecarea copiilor de acasă;
- familia la bătrânețe.

Fiecare etapă se caracterizează prin anumite schimbări, inerente procesului de dezvoltare. Astfel, inițiativa tânărului adult este determinată de responsabilitatea acestuia în plan emoțional, moral, financiar, social. Căsătoria reprezintă un sistem nou pentru persoanele tinere și aduce cu sine o revizuire a relațiilor cu familiile de origine și cu grupul de prieteni. Apariția copiilor implică reajustarea întregului sistem, pentru a crea condiții favorabile creșterii copiilor, precum și conștientizarea rolului de părinte de către ambii parteneri conjugal. Un preadolescent și un adolescent provoacă noi schimbări ce țin de schimbarea limitelor familiei, în scopul creșterii independenței copilului, iar relația părinte-copil suferă o transformare serioasă în ambele sensuri. Plecarea copiilor adulți de acasă aduce sistemul marital la poziția când era compus doar din soț și soție și impune o nouă viziune în relația dintre părinți

și copii, cei din urmă fiind deja adulți. Investigațiile sociologice și antropologice arată că, ajunși la bătrânețe, partenerii maritali sunt preocupați de menținerea intereselor cuplului, acordă sprijin moral și, uneori material, generației tinere și învață să adopte strategiile de coping în situația de deces a unuia din parteneri.

Trecerea de la o etapă la alta este însoțită de crize inevitabile [3; 4; 5; 6 etc.]. Unul dintre primii cercetători care au studiat crizele de familie este Rubem Hill. El a întreprins investigații legate de stresul produs de separările și reuniturile familiilor după Al Doilea Război Mondial. R. Hill a creat formula crizei care constă din evenimentul ce interacționează cu resursele familiei în corelație cu aprecierea evenimentului de către familie, fapt care provoacă criza. Procesul de rezolvare a crizei include perioada incipientă de dezorganizare, apoi „colțul” de restabilire care duce la un nou nivel de organizare [Apud 7].

Esența unei crize de familie constă în următoarele. Ca și orice sistem viu, familia tinde să-și păstreze situația prezentă, dar, fiind influențată și presată de circumstanțe, este nevoită să se dezvolte. Orice trecere la un nivel nou se produce prin salturi și pentru realizarea ei se cere o cantitate de energie. Această energie, percepută ca negativă, se acumulează sub forma unor nemulțumiri ale soților referitor la starea lucrurilor. Când insatisfacția își atinge apogeul și iese în exterior, se declanșează criza. Astfel, criza de familie marchează sfârșitul unor relații vechi și nașterea unor relații noi. Calitatea lor depinde în exclusivitate de eficiența personală a soților. Este indispensabilă cunoașterea legităților de dezvoltare a familiei și a crizelor inevitabile.

Semnele unei crize a vieții de familie care prevestesc începutul acesteia ar putea fi următoarele:

- absența oricăror conflicte sau creșterea vertiginoasă a lor;

- absența empatiei și a abordării constructive a problemelor;
- evitarea relațiilor sexuale între soți;
- eliminarea partenerului din procesul decizional;
- comunicarea insuficientă sau axarea doar pe o temă de discuții (de obicei, cea legată de copii).

Este de menționat o idee paradoxală, dar confirmată empiric: familia întemeiată în baza unei iubiri pasionale, suportă mai greu crizele decât familia formată din considerente de ordin practic.

Indiferent de tipul de criză și cauza apariției ei, este importantă conștientizarea faptului că cuplul conjugal poate fi păstrat dacă ambii parteneri depun efort de menținere a familiei; se ajută reciproc pentru a fi eficienți ca soți, părinți etc. și percep criza drept forță motrice de dezvoltare a familiei.

Încă persistă opinia că, în trecut, familiile erau mai durabile, dar nu se ia în considerare contextul istoric. Durabilitatea unei familii era determinată de imposibilitatea de a supraviețui în afara ei, atât fizic, cât și social. În societatea postindustrială, oamenii pot supraviețui și independent, deoarece progresul tehnic a oferit numeroase posibilități de a facilita existența în situație atonomă. Când nevoile primare sunt satisfăcute, omul tinde spre gratificarea nevoilor de ordin superior și caută persoane care îl vor susține în acest proces. Astfel, partenerii, dacă doresc să fie eficienți, trebuie să aibă aceleași obiective și valori. Totuși, parcursul relației poate lua altă turnură și relația ajunge în impas.

Una dintre cauze este incompatibilitatea vădită, care nu a fost sesizată la etapa inițială sub influența primei impresii. Altă cauză poate fi păstrarea iluziei că partenerul se va schimba sub presiunea factorilor externi. Conflictul interior al unuia din partenerii maritali poate avea consecințe serioase nu doar pentru el, ci și pentru cuplu în

întregime. Una dintre acestea este infidelitatea. Decalajul dintre expectanțe și realitate provoacă la acțiune partenerul care are o toleranță redusă la frustrări. Reacția la infidelitate este determinată de experiența individului. Traumele din copilărie: sentimentele de abandon, de devalorizare, de deposedare declanșează temeri care pot trece în comportament violent sau depresie. Astfel, criza infidelității, abordată constructiv, oferă o șansă pentru eliberarea de aceste traume și maturizarea personalității. Relația cu partenerul necesită o reevaluare și stabilire de limite noi, în cazul când se vrea salvarea căsniciei. O comunicare eficientă, când se iau în considerare nevoile și interesele ambilor parteneri, este o cale pentru depășirea acestor tipuri de crize.

În consens cu cele relatate, considerăm necesar să evidențiem câteva *strategii*, urmarea cărora ar spori eficiența personală a membrilor familiei: *continuarea cunoașterii de sine și a cunoașterii reciproce a partenerilor familiari (adulți și copii); conduită centrată pe respectarea normelor morale și a regulilor stabilite în cadrul familiei; comunicarea eficientă și sistematică; depunerea eforturilor morale, volitive etc. pentru menținerea și armonizarea relațiilor familiale din ambele părți – soț și soție; planificarea și monitorizarea acțiunilor/ activităților familiale importante; re/partajarea și îndeplinirea responsabilităților familiale; susținerea reciprocă a soților și menținerea afecțiunii; crearea și menținerea unui climat pozitiv/ moral în cadrul familiei.*

În concluzie, putem afirma că instituția familiei a evoluat considerabil, dar s-au mai păstrat încă normele transmise transgenerațional, în țările din Est, unde tradiția patriarhală își exercită puternic influența. Cu toate acestea, familia s-a adaptat schimbărilor inerente din societate, deoarece acum se bazează pe o relație mult mai echitabilă de gen și pe alegerea liberă a partenerului

și nu impusă, iar instituția familiei este percepută mai mult ca o resursă a dezvoltării, a autoactualizării și ca o manifestare a eficienței personale a individului.

Bibliografie

1. *Cucoș, C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2014.*
2. *Cuznețov, L. Pedagogia și psihologia familiei. Chișinău: Primex-Com SRL, 2013.*
3. *Cuznețov, L. Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei. Chișinău, 2015.*
4. *Enachescu, C. Tratat de igienă mintală. Iași: Polirom, 2008.*
5. *Kast, V. Fiicele tatălui, fiii mamei. Căi de ieșire din complexele paterne și materne. București: Trei, 2014. 236 p.*
6. *Segalen, M. Sociologia familiei. Iași: Polirom, 2011. 436 p.*
7. *Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. Москва: Смысл. 460 с.*
8. *Маховская О. Семья по...В: Наша психология, N 6 (85), 2014.*
9. <http://www.scribub.com/sociologie/psihologie>. *Etapele vieții familiale (vizitat 12.02.2017).*

SPECIFICUL DEZVOLTĂRII COMUNICĂRII LA PREȘCOLARII CU TULBURĂRI DE LIMBAJ

Dorina PONOMARI, doctorandă

Abstract

Language fulfills a number of functions that are equally important. As a means of communication, language is a way of organizing and interpreting reality. Language is, par excellence, means of communication, both through its semantic side as well as by the acoustic sound body related to the word. The impact of language on communication disorders is unique and presents a vicious circle. The large number of preschoolers supporting one or another disorder of language subsequently passed on their communication, insufficient studies on communication preschoolers with speech disorders and development in the context of recovery of speech disorders, motivated us to conduct the present research.

Adnotare

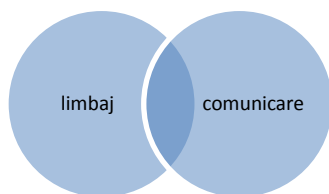
Limbajul îndeplinește o serie de funcții, care sunt, în egală măsură, importante. Printre ele se numără funcția de comunicare, de organizare a ideilor și activității, de fixare și acumulare a experienței social-istorice, de reglare a proceselor psihice ș.a. Prin rolul jucat de limbaj în reglarea proceselor psihice, se influențează, hotărâtor, conduita umană. Numărul mare de copii preșcolari care suportă una sau altă tulburare de limbaj care ulterior se transferă asupra comunicării lor, insuficiența studiilor referitoare la comunicarea preșcolarilor cu tulburări de limbaj și dezvoltarea ei în contextul recuperării tulburărilor de limbaj ne-au motivat să desfășurăm cercetarea prezentă.

Cuvinte-cheie: tulburări de limbaj, comunicare, limbaj.

Limbajul îndeplinește o serie de funcții, care sunt, în egală măsură, importante. Printre ele se numără funcția *de comunicare, de organizare a ideilor și activității, de fixare și acumulare a experienței social-istorice, de reglare a proceselor psihice* ș.a. Prin rolul jucat de limbaj în reglarea proceselor psihice, se influențează, hotărâtor, conduita umană. Investigațiile psihologice, neuropsihologice, logopedice și clinice relevă diversitatea funcțiilor limbajului nu numai în reglarea propriului comportament, dar și a auditoriului și a exprimării afectiv-atitudinale față de lumea înconjurătoare [3, p. 46]. Verza E. a mai descris și alte funcții ale limbajului, precum: funcția de descărcare a tensiunii psihice, funcția de afirmare personalității pe plan social etc.

Ca mijloc de comunicare, limbajul este o modalitate de organizare și interpretare a realității. Limbajul este, prin excelență, mijloc de comunicare, atât prin latura sa semantică, cât și prin cea acustică, ce ține de corpul sonor al cuvântului. Numai în măsura în care reprezintă un conținut informatic, limbajul mijlocește comunicarea. Conținutul celor comunicate, ideile transmise ca atare au la bază determinante complexe, care includ și intențiile, trebuințele, precum și o încărcătură motivațională individuală [1, p. 231].

Deci comunicarea este o expresie a limbajului și aceste fenomene psihice sunt profund interpătrunse, deși nu se identifică absolut.



O analiză detaliată și profundă a fenomenului comunicării, a specificului, caracterului lui complex și multiaspectual se conține în lucrările psihologilor B. G. Ananiev, G.M. Andreeva, A. A. Brudnoi, L. S. Vâgodski, A. A. Leontiev, A. N. Leontiev, M. I. Lisina, B. F. Lomov, B. D. Parâghin etc.

După B. G. Ananiev, principala caracteristică a comunicării ca activitate e faptul că, prin intermediul ei, omul își construiește relațiile cu alți oameni. Suntem de acord cu această opinie: comunicarea (presupune interacțiunea oamenilor) este într-adevăr o condiție în absența căreia devine imposibilă cunoașterea realității, formarea unei reacții emoționale adecvate la această realitate.

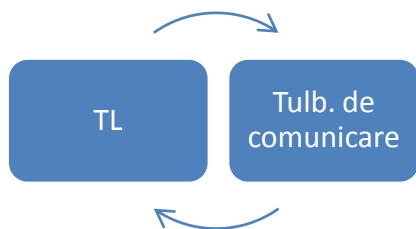
Comunicarea, consideră Racu J., este sursa dezvoltării componentelor pregătirii psihologice către școală și, în același timp, ea este „formațiunea nucleară”, condiția și mijlocul de care depinde formarea celorlalte elemente ale maturității școlare [2, p. 37].

M. I. Lisina, una dintre primele cercetătoare care a studiat comunicarea ca acțiune comunicativă specifică și a elaborat schema conceptuală a acestei activități, dă următoarea definiție a comunicării: „*Comunicarea este interacțiunea dintre doi (sau mai mulți) oameni, orientată spre coordonarea și unirea eforturilor acestora, cu scopul stabilirii de relații și atingerii unui rezultat comun*” [4, p. 22].

În funcție de vârstă, educație, mentalitate, personalitate, grad de sănătate și normalitate a tuturor factorilor de emisie și receptare, comunicarea presupune o variabilitate maximă a faptelor de limbă. De aici decurge o problemă patologică diversă, implicată cauzal în manifestările intenționate comunicative, cu consecințe psihologice individuale. Există o mulțime de factori endogeni și exogeni care pot afecta comunicarea încă din primul an de viață a copilului: imposibilitatea învățării vorbirii sau întârzierea acestui proces.

Logopatiile se interpun între limbaj și comunicare, impactul asupra comunicării determinând o serie de alte perturbări în sfera personalității, declanșând în sfera afectiv-motivațională manifestări care se reflectă negativ asupra ambilor parteneri de dialog.

Impactul tulburărilor de limbaj asupra comunicării este unul specific și prezintă un cerc vicios:



Unele particularități ale comunicării copiilor cu TL sunt reflectate în lucrările autorilor O. E. Gribova, O. S. Pavlova, G. V. Cirkina, E. G. Fedoseeva, toate menționând că la copii sunt diminuate necesitățile verbale, lipsește intenția și interesul de a vorbi/comunica; copiii suportă dificultăți în folosirea și însușirea noțiunilor lingvistice, a mijloacelor verbale și paralingvistice.

Numărul mare de copii preșcolari care suportă una sau altă tulburare de limbaj, care ulterior se răsfrânge asupra comunicării lor, insuficiența studiilor referitoare la comunicarea preșcolarilor cu tulburări de limbaj și dezvoltarea comunicării în contextul recuperării tulburărilor de limbaj ne-au motivat să desfășurăm cercetarea prezentă.

Concepția despre geneza comunicării ca activitate orientată asupra personalității altui om și rolul decisiv al comunicării cu adultul în dezvoltarea copilului, propusă M. Lisina, ne-a servit drept bază teoretică a cercetării noastre.

M. Lisina evidențiază următoarele forme de comunicare:

- situativ – personală (2 – 6 luni);

- situativ – constructivă (6 luni – 3 ani);
- nesituativ – cognitivă (3 – 5 ani);
- nesituativ – personală (5 – 7 ani).

Motivul dominant al comunicării preșcolarului de 3 – 5 ani este unul cognitiv: maturul, interlocutorul este sursa de cunoaștere a cauzelor și efectelor, necesitățile fiind – de atenție, de colaborare, de respect. La vârsta de 5 – 7 ani, motivul comunicării este unul personal: maturul este o persoană integră care posedă cunoștințe și priceperi, necesitățile fiind – atenția, bunăvoința, colaborarea, respectul, tendința spre ajutor reciproc și compasiune.

Scopul cercetării este determinarea formei dominante de comunicare la copii de 5 – 6 ani cu tulburări de limbaj (TL) și constatarea diferențelor în comparație cu copiii de 5 – 6 ani cu dezvoltare tipică (DT).

Metode de cercetare: fișa logopedică; anamneza; determinarea formei dominante de comunicare, după Lisina M., care prevede organizarea a trei tipuri de activități: joc, lecturare, conversație. Această metodă ne permite să cunoaștem mai multe aspecte ale comunicării preșcolarului cu adultul, care este motivul comunicării, orientarea comunicării, caracterul activismului în raport cu obiectul atenției, nivelul de confort în timpul comunicării, particularitățile expresiilor verbale, timpul solicitat de copil pentru activitățile propuse.

Loturi experimentale: 60 de copii cu dezvoltare tipică (DT), de 5 – 6 ani; 60 de copii cu tulburări de limbaj (TGL-III), de 5 – 6 ani.

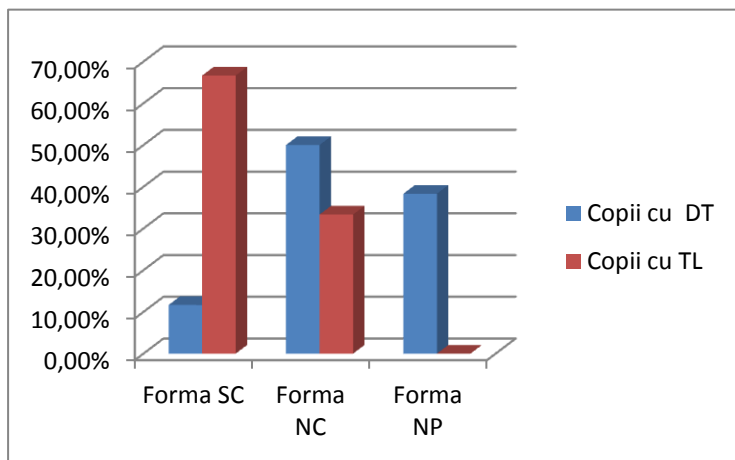


Figura 1. Forma dominantă de comunicare la preșcolarii cu TL și DT

Analizând Figura1, putem vedea că formele dominante de comunicare la copiii cu TL nu corespund vârstei cronologice de 5 – 6 ani, forma de comunicare nesituativ-personală nu a fost constată ca fiind dominantă la niciun copil cu TL, spre deosebire de grupul copiilor cu DT; și doar la 33,33% din copiii cu TL a fost constatată forma dominantă de comunicare nesituativ-cognitivă. La 38,33% din copii cu DT predomină forma nesituativ-personală și, la 50% – nesituativ – cognitivă, forma situativă de conlucrare, ca formă dominantă de comunicare, specifică pentru vârsta de până la trei ani, a fost constatată doar la 11,66% de copii din cu DT, spre deosebire de grupul copiilor cu TL - 66,66%. Deci la copiii cu TL nu are loc acea mutație specifică pentru vârsta de 5-6 ani, trecerea de la forme de comunicare cu dominarea motivelor contextuale (de joc) spre cele necontextuale (cognitive, sociale, personale).

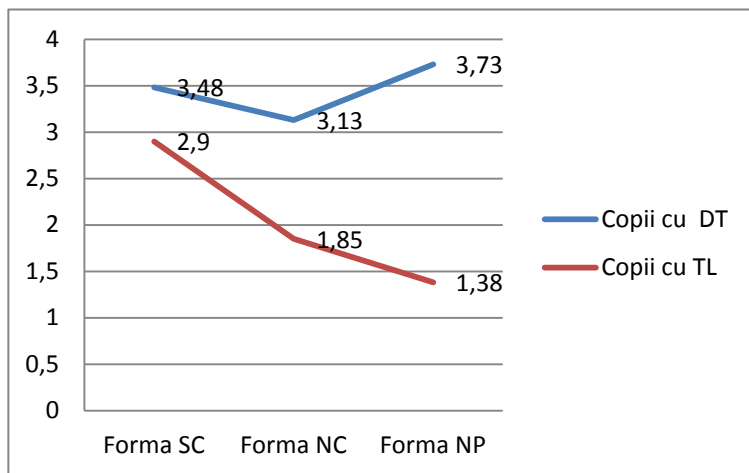


Figura 2. Nivelul confortului emoțional trăit în comunicarea preșcolarului cu adultul

Relevante sunt datele prezentate în Figura 2, media scorurilor obținute pentru gradul confortului emoțional al copiilor cu TL și DT nu coincide și nu atinge valorile maxime pe care le ating copiii cu DT; rezultatele pentru I probă: cele mai mari valori atinse de copiii cu TL le putem evidenția la activitatea de joc, deși nu au atins nivelul copiilor cu DT; la cea de a II-a probă, propusă copiilor, și anume lecturarea, unde motivul dominant este unul cognitiv, vedem o ușoară descreștere la copiii cu DT și una semnificativă la copiii cu TL; la proba a III-a propusă copiilor – conversația pe teme orientate spre persoană, vedem o creștere semnificativă pentru grupul de copii cu DT, pe când la copiii cu TL constatăm o descreștere continuă, ceea ce confirmă următorul fapt: cu cât specificul comunicării poartă caracter necontextual, cu atât competențele scăzute de comunicare a copilului cu TL nu-i permit să se manifeste în aceste situații, ceea ce îl face pe copil să se simte neconfortabil, intimidat, frustrat etc.

În cercetările sale dedicate ontogenezei comunicării, M. Lisina evidențiază patru indici, prezența simultană a cărora ne vorbește despre faptul că la preșcolar deja există necesitatea de comunicare cu maturul. Acești indici sunt: 1) atenția și interesul față de matur; 2) manifestările emoționale față de matur, aprecierea maturului de către copil, apariția unor atitudini față de matur etc.; 3) manifestarea inițiativei cu scopul de a atrage atenția maturului; 4) sensibilitatea copilului față de aprecierile pe care le face maturul.

În rezultaul cercetării experimentale, am constatat că, la copiii cu TL, toți acești indici au valori semnificativ mai scăzute în comparație cu semenii cu DT.

Evidențiem diferențe pregnante ale rezultatelor obținute de către copiii cu TL și cu DT. Aceaste diferențe se explică prin dificultățile în evoluția limbajului, astfel, subliniem că, de rând cu depășirea tuturor manifestărilor patologice de ordin fonetic, lexical, gramatical, prezente la copiii cu TL, este deosebit de importantă evaluarea particularităților actului de comunicare la copiii cu TL, stimularea motivelor cognitive, sociale de comunicare, de rând cu formarea abilităților de comunicare, în conformitate cu vârsta cronologică.

În urma examinării comunicării la copiii cu tulburări de limbaj de vârsta de 5-6 ani, am ajuns la următoarele concluzii:

- Copiii cu TL au capacități comunicative limitate, o motivație scăzută pentru comunicare, dificultăți în folosirea mijloacelor verbale de comunicare, desfășoară o activitate verbală redusă. În așa fel, atât tulburarea de limbaj, cât și imperfecțiunile actului de comunicare (lipsa formelor de comunicare specifice vârstei cronologice, nedeveloparea componentelor structurale la nivelul contactelor nesituative cu adulții, activismului verbal scăzut) fac dificilă colaborarea cu semenii și cu adulții, cunoașterea mediului, ceea ce se

reflectă negativ asupra dezvoltării personalității preșcolarului, asupra sferei lui de cunoaștere etc.

- Examinarea atentă a comunicării, ca perioadă-cheie în asimilarea de către copil a limbajului, deschide în fața logopediei noi posibilități pentru diagnoza și corecția tulburărilor de dezvoltare a vorbirii.
- Cunoașterea particularităților de dezvoltare a comunicării la preșcolarii cu TL, depășirea sau ameliorarea dificultăților de comunicare vor eficientiza procesul de recuperare logopedică și vor ameliora problemele comportamentale, emoționale, specifice copiilor cu TL.
- Studiarea disontogenezei comunicării la copiii cu TL este una dintre direcțiile prioritare ale cercetărilor științifice contemporane din domeniul logopediei.

Bibliografie

1. *Olărescu, V. Perspectiva diagnosticului logopedic. Chișinău: Elena – VI SRL, 2008. 251 p.*
2. *Racu, J. Aspectele psihologice ale comunicării ca latură a maturității școlare. În: Psihologie. Psihopedagogie. Asistență socială. nr.1, 2005. pp.36-43.*
3. *Verza, E. Tratat de logopedie. București: Editura Fundației Humanitas, 2003. 398p.*
4. *Лусина М. П. Общение, личность и психика ребенка. Под ред. А. Г. Ружской. Москва-Воронеж, 2001. 383с.*

FENOMENUL REMIGRAȚIEI DIN ROMÂNIA

*Luminița Liliana POPA, doctorandă
(România)*

Abstract

This article presents the situation of the remigration phenomenon and the solutions for improvement that have been taken by authorities.

The migration of population in Romania after the adhering to democracy and the economic crisis in the last years seem to be the main causes of this phenomenon. As the remigration has certain negative effects on children that are in such situation, the Ministry of Education together with the Center of Resources and Educational Assistance look for solutions of psycho-pedagogical intervention to help children adapt to the school environment.

Key words: *remigration, readaptation, economic crisis;*

Adnotare

Articolul de față prezintă situația fenomenului remigrației din România și măsurile care au fost luate de către autorități în vederea ameliorării acestui fenomen. Migrarea populației din România, după aderarea la democrație a țării, și criza economică din ultimii ani par a fi principalele cauze ale apariției acestui fenomen. Deoarece remigrația exercită efecte negative asupra copiilor care trec printr-o astfel de situație, Ministerul Educației împreună cu Centrul de Resurse și Asistență Educațională caută soluții de intervenție psihopedagogică pentru a veni în sprijinul adaptării elevilor la mediul școlar.

Cuvinte-cheie: *remigrație, adaptare, criză economică.*

Odată cu democratizarea României, posibilitatea de circulație a populației a devenit mult mai mare, fapt care a condus la apariția fenomenului de migrare a tinerilor români în țările străine, pentru a avea un trai mai bun.

Criza economică din ultimii ani a accentuat însă tensiunile sociale și a condus la dispariția locurilor de munca pe care românii din Spania și Italia le ocupaseră anterior. Mulți dintre cei care au plecat în căutarea unui trai mai bun s-au confruntat cu eșecul și cu sărăcia în țara de destinație, nu au reușit să se integreze și au decis să revină în România. Începând cu anul 2008, fenomenul de repatriere s-a accentuat, făcând ca limba română să se îmbogățească prin adoptarea unui termen nou, acela de „remigrație”, menit să desemneze un fenomen complex și nou pentru România.

În anul 2016, statisticile realizate de Institutul Național de Statistică evidențiază faptul că, pentru prima dată, România a intrat în topul țărilor europene din care au migrat cei mai mulți oameni, plasându-se pe locul cinci. Pe primul loc e Marea Britanie, cu 4,9 milioane; pe locul al doilea – Polonia, cu 4,4; Germania are în jur de 4 milioane de oameni plecați și România are în afara țării nu mai puțin de 3,4 milioane de oameni. Cei mai mulți dintre ei sunt tineri – în grupa de vârstă 30-45 de ani – și majoritatea dintre ei au o meserie, deci golul lăsat acasă nu e doar demografic, ci și de productivitate. Dintre țările de destinație, pe primul loc este Italia, unde au migrat în ultimii 25 de ani 17 % din populația României.

Tudorel Andrei, președintele INS afirmă următoarele: „*Valul migrației externe a fost mare la nivelul anilor 90'. Dimensiunea maximă a fluxului migrator a fost în 2007. Mai mult de jumătate de milion au plecat într-un singur an, iar, începând cu anul trecut, datele pe care le avem arată un echilibru pe numărul de plecări și numărul de sosiri.*” [3]

Institutul Național de Statistică arată că doar 2,5 milioane de români sunt plecați în străinătate, cu un milion mai puțin decât arată datele ONU.

Acest fenomen aduce după sine un nou fenomen resimțit în România în ultimii ani: mai exact, este vorba despre fenomenul de remigrație. În perioada 2008-2012 a fost realizată o cercetare de către Alternative sociale, numită „Remigrația copiilor români”[1], care a fost primul studiu de acest gen din Europa. Rezultatele studiului arată că peste 21.000 de copii români au solicitat echivalarea studiilor pentru reînmatricularea în sistemul educational românesc. Dintre acești copii, 30% prezintă probleme de readaptare și de integrare socială: dificultăți emoționale, comportamentale, de atenție sau relaționare. Studiul realizat face parte din activitățile proiectului „Drepturile copilului în acțiune. Respectarea drepturilor copilului migrant în Europa. Cazul României”, finanțat prin programul Daphne JUST/2009/FRAC/AG/0933, implementat în cadrul unui parteneriat la care au mai participat Fondazione Albero della Vita (Italia), Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicita (Italia), Universitatea din Barcelona (Spania), Asociația Alternative Sociale (Romania) și Fundacion Instituto de Reinsercion Social (Spania).

Potrivit studiului, copiii remigranți repetă, cel puțin, o clasă absolvită în străinătate, fără să înțeleagă de ce se întâmplă acest lucru, fără încredere în forțele proprii, anxioși și cu un nivel scăzut de aspirație, ei prezintă stări emoționale negative (rușine, tristețe, teamă, sentiment de abandon, furie) și își doresc să se reîntoarcă în străinătate [4].

În cadrul unor interviuri realizate de Asociația Alternative Sociale cu reprezentanți ai unor instituții publice (inspectorate școlare județene, centre de asistență psihopedagogică, direcții generale de asistență socială și protecția copilului, inspectorate de

poliție județene etc.) s-a făcut evidentă o nouă tendință – cea a remigrației copiilor, care revin în țara de origine după o încercare nereușită de a rămâne în străinătate. Aceiași reprezentanți ai instituțiilor locale au declarat că, deși acest nou fenomen a fost identificat în contextul crizei financiare (perioada 2008-2009), majoritatea părinților menționează și alte cauze decât cele economice ca fiind la baza deciziei de a reveni în țară – mulți dintre cei chestionați indicând ca principală motivație este sistemul de educație românesc descris ca fiind „mai serios și bazat pe disciplină”.

Conform studiului realizat de Asociația „Alternative sociale” [2], rezultatele evidențiază că, anual, 1.200 – 1.400 din totalul copiilor care remigrează se adaugă pe lista celor care necesită intervenție specializată promptă din partea serviciilor de asistență psihologică, socială și școlară, deoarece prezintă risc semnificativ/major de manifestare a unor dificultăți de readaptare. Din totalul copiilor investigați 92,24% și-au dorit să plece pentru a locui în străinătate. Jumătate dintre acești copii declară că principalul motiv pentru care și-au dorit să emigreze a fost acela de a fi alături de părinți și mai puțin din dorința de a avea haine noi, moderne, o casă, o mașină mai frumoasă, prieteni noi etc.

În aproape 30% dintre cazuri, copiii investigați erau deja separați de părinții plecați la muncă în străinătate la momentul emigrării (copilul a trecut printr-o perioadă în care nu s-a aflat în îngrijirea părinților, anterior migrației sale). În cazul acestor copii, se suprapun trei tipuri de contexte care pot conține factori de risc în privința dezvoltării: perioada de separare de părinți, emigrarea și remigrația.

În peste 20% dintre cazuri, se constată că persoana care se ocupa de îngrijirea copilului înainte de emigrare era unul dintre părinți.

Aproape jumătate dintre copiii care au emigrat schimbă atât țara, cât și mediul de rezidență (37% dintre copii schimbă mediul urban cu cel rural sau invers, la care se adaugă aproximativ 9% de copii care declară că au locuit în străinătate în mai multe localități succesiv).

Jumătate dintre copiii remigranți ar opta pentru o nouă plecare în străinătate (mai mult băieții decât fetele și mai mult copiii din mediul urban decât cei din rural) [2].

Analizând rezultatele prezentate de studiul făcut de Asociația „Alternative sociale”, observăm că un număr foarte mare dintre copiii remigranți și-au dorit să plece în străinătate, ceea ce accentuează și mai mult efectele negative pe care remigrația le poate avea asupra acestor copii.

În ceea ce privește situația cercetărilor din străinătate realizate pe această temă, Lucas și Stark, în 1985, susțineau că remigrarea poate fi privită în mod pur, doar din perspectivă economică, dar și ca un motiv a cărui finalitate o reprezintă educația pe care o primesc membrii familiei. Acest studiu analizează modul în care copiii pot influența decizia părintelui migrant să se întoarcă în țara de origine, dar, de asemenea, și faptul că, în cazul în care perspectivele de carieră ale copiilor sunt promițătoare, riscul remigrării scade [1].

Având în vedere situația prezentată și rezultatele studiului realizat de Asociația „Alternative sociale”, Ministerul Educației a cerut fiecărui Inspectorat Școlar Județean identificarea unor măsuri menite să asigure reintegrarea rapidă în regimul școlar din România, a elevilor care au avut o experiență școlară în altă țară. De asemenea, revine responsabilitatea Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională de a realiza programe de intervenție psihopedagogică pentru a sprijini acești copii prin testarea inițială a

capacităților cognitive ale elevilor în vederea stabilirii nivelului real de cunoștințe pentru eventuala echivalare a studiilor, consilierea lor psihologică în vederea dezvoltării abilităților de relaționare și facilitarea integrării în colectivul de elevi [5].

Așadar, având în vedere datele prezentate mai sus despre situația din România, fenomenului remigrației ar trebui să i se acorde mai multă atenție de către părinți, profesori și consilieri școlari, deoarece copilul trece printr-o perioadă dificilă, atât din punctul de vedere al lacunelor pe care le înregistrează la învățătură, cât și din punct de vedere relational și emotional.

Bibliografie

1. Luca, C., Foca, L., Gulei, A-S., Brebuleț, S-D. *Remigrația copiilor români. Iași, 2012.*
2. Lucas, R. E B, Stark, O. *Motivations to Remit: Evidence from Botswana Journal of Political Economy. Vol. 93, No. 5 (Oct., 1985), pp. 901-918.*
3. <http://stirileprotv.ro/stiri/social/3-4-milioane-de-romani-locuiesc-in-diaspora-datele-care-arata-ca-inca-sunt-in-permanent-contact-cu-tara.html> (accesat pe 5.03.2017).
4. <http://www.hotnews.ro/stiri-esential-13608138-studiu-alternative-sociale-30-dintre-copiii-romani-care-intorc-parintii-din-italia-sau-spania-probleme-readaptare-integrare-sociala.htm> (accesat pe 7.03.2017).
5. <http://www.ztv.ro/articole/social/505531-remigratia-copiilor-in-atentia-inspectoarelor-scolare.html> (accesat pe 10.03.2017).

TEORIILE REFERITOARE LA INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ

Victoria ROTARI, doctorandă

Abstract

During the time, many concept werw associated with emotional intelligence since the antic period, the authors like: Aristotle, Descartes, Leibniz, etc., mentioned about it.

After 1980, the authors Spearman, Thorndike, Cattell werw the first authors who tried to define and measure the concept of emotional intelligence. However, the most important names of the emotional intelligence are P. Salovey and J.Mayer, R.Bar-On, D.Goleman. All of them described the emotional intelligence through a list of qualities leke emtathy, common sense, intelligence, and spirit.

Key words: *theory, human qualities, social intelligence, emotional quotient (EQ), IQ, autopfection.*

Adnotare

Numeroase concepte asociate cu inteligența emoțională (EQ) au apărut încă în operele autorilor antici: Aristotel, Descartes, Libniz etc. După anii '80, cercetările au continuat. Autori ca Spearman, Thorndike, Cattell au făcut încercări de definire și măsurare a primului concept al EQ (inteligența socială). Modelele de bază ale inteligenței emoționale sunt prezentate de: P. Salovey și J. Mayer; R. Bar-On; D. Goleman. Toți cei care au analizat acest domeniu au numit prin „inteligența emoțională” acele calități umane, apreciate dintotdeauna, cum ar fi: bunul-simț, înțelepciunea, empatia, caracterul.

Cuvinte-cheie: teorie, calități umane, inteligență socială, coeficient emoțional (EQ), IQ, autoperfecționare.

Numeroase concepte asociate cu inteligența emoțională au apărut încă în operele autorilor antici: Platon, Aristotel, Descartes, Leibniz. Cu siguranță, ei au făcut o distincție clară între cunoaștere și stările sufletești.

În sec. al XVIII-lea, teoriile inteligenței erau bazate pe calitățile umane care se transmit urmașilor pe cale ereditară. În 1869, F. Galton publică lucrarea *Hereditary Genius: An Inquiry into its and Consequences*, în care încearcă să aplice opera vărului său, Charles Darwin, *Origin of Species* asupra geniului uman. El era convins că toate calitățile superioare ale oamenilor, mai ales inteligența, se transmite ereditar urmașilor. Pentru Wundt, gândirea umană este fundamental bazată pe legi logice, pe rigoare și verificabilitate, fiind un ansamblu din trei caracteristici: spontaneitate, evidență și valabilitate universală. W. James în *Principiile psihologiei* (1890) descrie diferența dintre inteligența umană și cea animală. H. H. Goddard traduce în engleză testul de inteligență Binet-Simon (a creat prima Scală IQ) pentru demonstrarea teoriei eredității.

În sec. al XIX-lea, studiul inteligenței sociale era, în mare parte, dedicat modului în care oamenii fac judecăți ce-i privesc pe ceilalți și exactității unor astfel de judecăți sociale.

Spearman, în 1904, publică lucrarea *General intelligence – Objectively Determined and Measured*, în care presupune că succesul are la bază o aptitudine generală numită *factorul G*. Acest factor *G* asigură eficiența în realizarea tuturor sarcinilor, deci el este principalul aspect al inteligenței, astfel Spearman fiind susținătorul teoriei psihometrice a inteligenței. Alt cercetător, L. L. Thurstone,

fiind adeptul aceleiași teorii, susține că factorul G este aproape inutil dacă nu este sprijinit de o serie de aptitudini specifice, numite *factori S*. Autorul descrie în cartea sa *Primary mental abilities* șapte *factori S*: fluența exprimării, înțelegerea cuvintelor etc. Cattell confirmă că măsurătorile psihologice numite sunt utile fie pentru îmbunătățirea propriei vieți, fie pentru descoperirea și tratarea anumitor boli [4, p. 29].

Thorndike a fost cel care a introdus conceptul de inteligență socială încă din anul 1920. El a divizat inteligența în trei categorii: inteligența abstractă; inteligența mecanică; inteligența socială. Inteligența socială a fost definită ca *abilitatea de a înțelege și conduce bărbați și femei, băieți și fete – pentru a acționa în mod înțelept în relațiile umane*” (Thorndike, 1920) [8, p. 33].

La începutul secolului al XX-lea, Vâtovski a demonstrat în cartea sa „Gândire și limbaj” că inteligența este un proces permanent, nu o entitate statică. Plecând de la această presuposiție, psihologul rus construiește teoria zonei de dezvoltare proximală. Este vorba despre distanța dintre nivelul de dezvoltare a inteligenței determinate de rezolvarea individuală de probleme și de nivelul inteligenței determinate de rezolvarea de probleme sub supravegherea și cu ajutorul adulților, ceea ce demonstrează importanța unei educații adecvate, începând cu vârstele foarte mici și sfârșind cu adulții.

Jean Piaget în descrierea genezei și a mecanismelor gândirii – teoria operațională – a prezentat patru stadii: 1) stadiul inteligenței senzorio-motorii, 2) stadiul inteligenței preoperatorii, 3) stadiul inteligenței operatorii concrete, 4) stadiul inteligenței operatorii formale [4, p. 34-35].

Studiile contemporane asupra inteligenței emoționale s-au construit tot mai mult pe fundamentele cercetărilor asupra factorilor noncognitivi.

Philip Vernon a utilizat ca metodă de abordare a inteligenței analiza factorială. Veron susține teoria lui Donald Herb, care împărțea inteligența umană în două categorii: „Inteligența A”, care este un potențial al organismului și „Inteligența B” care înseamnă abilitățile unei persoane, vizibile în comportament, ce se dezvoltă în urma interacțiunii dintre potențialul genetic și stimulările mediului, „Inteligența C”, care derivă din nivelul de IQ obținut la testări diferite.

H. Eysenk considera că inteligența are la bază factori genetici, care contribuie în cea mai mare măsură la diferențele dintre indivizi. De aceea, definiția cea mai apropiată de adevăr a inteligenței i se părea o combinație a teoriilor lui Spearman și Thurstone. Ramond Cattell în domeniul psihologiei vizează studiul personalității (cei 16 factori de personalitate), descoperirea unor metode de analiză statistică, a fenomenelor psihice și teoria inteligenței fluide și cristalizare, cunoscută ulterior ca teoria Cattell-Horn [4, p. 30].

Autorul Carroll, prin *Human cognitive abilities: “A survey of Factor Analytic studies”*, elaborează un model integrator al inteligenței, numit teoria celor trei straturi ale abilităților cognitive. A. Jensen, publicând *Havard Educational Review*, împarte inteligența în două seturi distincte de abilități: abilități de nivel I, ce cuprind funcțiile memoriei și învățarea prin asociere și abilitățile de nivel II, ce cuprind raționamentele abstracte și conceptele intelectuale.

Printre psihologii care au început să se concentreze pe aspectele noncognitive a fost și David Wechsler (1940), care face referință la elemente ale intelectului și la elemente ale nonintelectului, adică la factori afectivi, personali și sociali. Mai apoi, în 1943, Wechsler susține că aceste abilități ale nonintelectului sunt esențiale în precizarea succesului în viață al unei persoane.

Richard Sternberg în teoria inteligenței triarhice (*Successful intelligence, 1969*) susține ideea că orice comportament considerat inteligent derivă din interacțiunea dintre abilitățile analitice, creative și cele practice, abilități care funcționează împreună, permițând indivizilor să activeze cu succes în orice domeniu.

Teoria inteligenței emoționale este valorificată în interesul psihologiei odată cu apariția teoriei inteligențelor multiple a lui H. Gardner (1983), care susține că orice comportament inteligent nu poate proveni dintr-o singură calitate a minții, oricât de profundă și de puternică ar fi aceasta. Există, de fapt, mai multe tipuri de inteligență, ce derivă din „bazele de energie mentală” care pot susține, separat, rezolvarea de probleme, crearea de produse inedite, îndeplinirea unor sarcini complexe. Gardner (1983, p. 25) a definit *inteligenta interpersonală* ca fiind *capacitatea de a-i înțelege pe ceilalți*; ce anume îi motivează, cum lucrează, cum se colaborează cu ei, iar *inteligenta intrapersonală* ca fiind *capacitatea de a se înțelege pe sine*, capacitatea de a informa un model precis și de a putea folosi acest model pentru a funcționa eficient în viață [3, p. 12-13].

H. Gardner face, prin teoria sa, o critică a teoriilor tradiționale asupra inteligenței, conform cărora inteligența este unică și măsurabilă prin instrumente-standard psihometrice.

Teoria Schachter – Singer susține că emoția pe care o simțim provine din două surse principale: din modificările fiziologice care au loc după apariția stimulului și din interpretarea pe care o dăm evenimentelor din jur; ținerea sub control a emoțiilor negative este cheia stării de bine, susține D. Goleman (1995, p. 56). Copingul se referă la eforturile unei persoane de a gestiona sau de a controla o situație privită ca stresantă pentru resursele persoanei și de a-i face față (to cope). Această idee este bazată pe modelul tranzacțional de gestionare a stresului format elaborat de Lazarus și Folkman și pe

explicarea autoreglării și emoțiilor, formulată de Wells și Matthews (1994).

Inteligența emoțională este considerată o calitate a persoanei, adică un set de aptitudini sau de competențe pentru gestionarea evenimentelor cu încărcătură afectivă, care ar putea prezice rezultate adaptative viitoare. Se presupune că competențele de inteligență emoțională sunt reprezentate în memoria de lungă durată, deși inteligența emoțională se poate schimba prin experiență și învățare. În mediile dificile, aceste competențe influențează selecția și controlul strategiilor de coping orientate spre situația imediată [1, p. 447-449].

EQ este exemplificată prin trei modele distincte, fiecare model având propriul set de teste și indici: primul model îi aparține lui Peter Salovey și John Mayer, al doilea lui Reuven Bar-On, treilea model este inclus de D. Goleman.

Mayer și Salovey (9, 1990, pp.185-211) au introdus pentru prima oară conceptul de inteligență emoțională într-un articol publicat în „*Emotional Intelligence*”, *Imagination Cognition, and Personality*. Autoconștientizarea înseamnă „să fim conștienți atât de dispoziția în care suntem, cât și de gândurile pe care le avem despre această dispoziție” [6, p. 79].

Pâna în 1990, Bar-On a crezut că a găsit un răspuns parțial la ceea ce el a numit coeficientul emoțional (EQ), o paralelă evidentă cu modul bine cunoscut de măsurare a aptitudinilor cognitive și raționale pe care le cunoaștem sub termenul de IQ. Aceasta era o ipoteză interesantă, dar a ramas netestată, pâna când Reuven a creat un instrument care a devenit cunoscut sub denumirea de Bar-On EQ-I (inventarul coeficient emoțional). El considera că EQ era alcătuită dintr-o serie de aptitudini și calități diferite, dar care se intersectează

și care ar putea fi grupate în cinci teme generale, ulterior împărțite în 15 componente sau „trepte”[2, p. 43/264].

Studiul lui Bar-On este unul dintre cele mai convingătoare dovezi că inteligența emoțională se bazează pe funcționarea unor zone cerebrale diferite de cele utilizate pentru IQ. Alte studii, folosind metode diferite, vin în sprijinul aceleași concluzii [7, p. 11].

J. D. Mayer, P. Salovey și D. Caruso (2002) redefinesc conceptul, considerând importante nu doar modalitățile de observare și reglare a propriilor emoții, ci și interacțiunile optime dintre emoționalitate și raționalitate. Ei concep inteligența emoțională ca „abilitatea de a procesa informațiile emoționale, ceea ce implică, în mod special, percepția, asimilarea, înțelegerea și controlul emoției”. [7, p.7-8].

O altă direcție esențială și pragmatică în abordarea inteligenței emoționale este reprezentată de D. Goleman, profesor la Universitatea Harvard. Rolul său a fost acela de a sintetiza și de a pune la un loc teoriile elaborate în psihologie până la acel moment și de a le integra în construirea teoriei emoționale. De remarcat este și faptul că D. Goleman propune o teorie a performanței, construită pe modelul inteligenței emoționale. Prima dată acest concept este analizat în cartea sa „Inteligența emoțională”, apărută 1995.

În anul 2000, Dulewics și Higgs a formulat teoria sa privind inteligența emoțională, care conține șapte cluster principale de atribute ale inteligenței emoționale. Acestea sunt: conștiința de sine a individului; reziliența emoțională; motivația; sensibilitatea interpersonală; influența; intuiția; conștiinciozitatea. Aceste cluster sunt alcătuite din următoarele competențe: ascultarea perceptivă; sensibilitatea; flexibilitatea; orientarea spre realizare; capacitatea de convingere și de influențare, capacitatea de negociere, adaptabilitatea, dârzenia (fermitatea), superioritatea, impactul,

integritatea, motivarea celorlalți și conducerea (leadership). Cele șapte clustere propuse de Dulewics și Higgs sunt, în linii mari, similare celor propuse de Goleman.

Jack Block, Universitatea Berkeley, valorificând rezultatele cercetărilor în domeniul inteligenței emoționale, a stabilit profilurile tipologice pentru bărbați și femei cu coeficient emoțional înalt.

Goleman și Boyatzis (2002) și-au desfășurat cercetările în special în domeniul managementului. Teoria lor arată ca un individ cu inteligența emoțională ridicată a învățat și și-a perfecționat abilitățile într-o serie de competențe emoționale (EC – Emotional Competencies), ce fac parte din conștientizarea sau reglarea emoțiilor proprii și ale celorlalți [5, p. 141].

Teoria autoperfecționării a fost elaborată de Richard Boyatzis: factorul decisiv al dezvoltării eficiente a competențelor de conducere este autoperfecționarea: dezvoltarea sau stimularea intenționată a unui aspect al personalității proprii ori al personalității pe care doriți să o aveți, sau a amândurora [5, p. 142].

Toți cei care și-au adus contribuția în acest domeniu nu au făcut descoperiri epocale, dar au pus laolaltă și au dat alt nume, și anume, de „inteligentă emoțională”, unor calități umane apreciate de când lumea: bunul-simț, înțelepciunea, empatia, caracterul, tactul, automotivarea etc. D. Goleman a fost cel care a popularizat conceptul, creând astfel, în mintea noastră, „sertarul” în care punem acum cele mai importante abilități ale noastre.

Bibliografie

1. *Bar-On Reuven. Manual de inteligență emoțională: teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă. București: 2011.*

2. *Cerasela, Tudose. EQ și IQ: eficiența comportamentală. București, 2010.*
3. *Ciobanu, Diana. Cine sunt eu? Experimente privind tehnicile moderne de autocunoaștere. Botoșani, 2012*
4. *Chirca, Dorin. Inteligența emoțională în organizații. Sibiu, 2013.*
5. *Goleman, Daniel, Boyatzis, Richard. Inteligența emoțională în leadership. București, 2007. Goleman, Daniel. Inteligența emoțională. București, 2008.*
6. *Goleman, Daniel. Creierul și inteligența emoțională. București, 2016.*
7. *Suditu, Mihaela. Inteligența socioemoțională, component al profesiei didactice. Pitești, 2009.*

FORMAREA SENTIMENTULUI DE SECURITATE PSIHOLOGICĂ

Natalia ROTARU - SÎRBU, doctorandă

Abstract

In the contemporary world man faces daily with many threats that pretend to affect his mental health, so the psychological security problem it is one of the most pressing for human beings.

In the specialized literature the psychological security problem that provide mature people who have been abused in childhood is an domain that still unresearched. In the article i described optimal

ways of defining the psychological sense of security offered by several authors.

Key words: *psychological security, the need of recognition, affiliation or recognition, victimization, anxiety, self – confidence, abuse, violence.*

Adnotare

În lumea contemporană, omul se confruntă zilnic cu multe amenințări pentru sănătatea lui mintală, deci problema securității psihologice a individului este una dintre cele mai presante.

În literatură de specialitate, problema securității psihologice a persoanelor mature ce au fost abuzate în copilărie este un domeniu nestudiat profund. În acest articol am prezentat diferite modalități de definire a sentimentului de securitate psihologică, după opiniile mai multor autori.

Cuvinte-cheie: *securitate psihologică, nevoie de recunoaștere, afiliere sau securitate, victimizare, anxietate, încredere în forțele proprii, abuz, violență.*

În lumea contemporană, omul în fiecare zi se confruntă cu multe amenințări pentru sănătatea lui mintală, deci problema securității psihologice a individului este una dintre cele mai actuale.

Securitatea psihologică a individului nu este un concept abstract. Diminuarea sau eliminarea întregii game de riscuri și amenințări la adresa individului duce, practic, la creșterea securității psihologice a acestuia. Cu toate acestea, există un deficit de studii ce ar evidenția importanța activizării resurselor de securitate psihică a persoanei, în anumite situații dificile de viață, la diferite vârste, în special în perioade de tranziție. Adolescența și tinerețea timpurie sunt perioade importante de tranziție în viață, în cazul în care obiectivul

principal de dezvoltare este formarea maturității personale (Hall, Lindsay).

Securitatea psihologică are în vedere o serie de procese și fenomene ce stau la baza schimbării conduitei: tendința spre echilibru cognitiv și emoțional, disonanța cognitivă, nevoia de recunoaștere, de afiliere sau de securitate, efectul carismatic, fenomenul de sugestie controlată etc.

Securitatea psihologică este rezultatul efortului uman conștient, cognitiv, emoțional și comportamental, cu scopul de a depista factorii de risc asupra propriei persoane și a identifica căile de soluționare a acestora, fără a pierde controlul emoțional. Oamenii se simt protejați atunci când au suficiente resurse personale disponibile pentru a depăși situații noi de criză.

Securitatea psihologică a individului este un concept care nu se raportează doar la categoria de riscuri și amenințări care-l pândesc, în derularea diferitelor dimensiuni ale existenței sale. Ea se referă în egală măsură la predictibilitatea existenței sale. Incertitudinea, imprevizibilitatea constituie factori de risc care erodează demnitatea individului. Impredictibilitatea este o componentă arhaică a societății. O societate modernă, organizată pe norme, legi și reglementări stabile, își reduce arbitrariul, având un grad sporit de predictibilitate, util nu numai la nivelul securității psihologice, dar și la cel al securității sociale sau al securității naționale. Securitatea psihologică a individului are o importanță covârșitoare în ceea ce privește atitudinile și comportamentele acestuia. Trăind în incertitudine, indivizii tind să se izoleze, iar inițiativele lor se mărginesc numai la evitarea pericolelor imediate, fără a-și stabili o conduită pe termen mediu. Climatul de securitate a individului se stabilește atât prin securitatea fizică, cât și prin securitatea psihologică. Când vorbim despre securitatea individului, ne vine în

minte noțiunea de protejare a vieții și a proprietății acestuia. Această noțiune este adeseori folosită metaforic pentru a descrie acțiuni împotriva „victimizării” în toate domeniile vieții economico-sociale a individului. Teama născută din amenințări fizice are paralele psihologice în numeroase cazuri, atunci când individul își simte amenințată securitatea. Presiunea psihologică generată de starea de insecuritate a individului din toate domeniile (economic, financiar, politic, ecologic, alimentar, cultural, religios etc.) poate avea efecte devastatoare asupra acestuia. Oamenii care se află în situații dificile încearcă să depășească problemele apărute și, pe măsură ce își ating unul câte unul scopurile propuse, frica și teama lor se diminuează, fiind înlocuite de un sentiment crescător de automulțumire și încredere în forțele proprii. Eliberarea de anxietate deschide ușile bunăstării și fericirii, iar rezultatul psihologic al acestei senzații conduce la o stare de securitate și stabilitate [6, p. 368].

Conform *Dicționarului explicativ al limbii române*, termenul *securitate* este definit ca „faptul de a fi la adăpost de orice pericol; sentiment de încredere și de liniște pe care îl dă cuiva absența oricărui pericol [1, p. 1068].

Conform *Dicționarului de psihologie Larouse*, termenul de securitate este definit ca „pace a spiritului datorată convingerii că individul nu are a se teme de nimic”. Securitatea constituie una dintre trebuințele fundamentale ale omului, condiția esențială a sănătății sale mintale. Copilul își găsește securitatea datorită prezenței senine și afectuoase a părinților, datorită stabilității condițiilor sale de existență, datorită disciplinei în procesul de educație în mediul său; astfel spus, el își identifică din timp poziția, se acomodează cu rolul său și, simțindu-se protejat, avansează cu încredere în viață. Adolescentul mai greu se simte în securitate, deoarece, nefiind nici copil și nici adult, nu are un statut precis. La bărbați, mijlocul de

conservare a securității este conformismul social; multe persoane țin pasul cu moda, de exemplu, pentru a nu bate la ochi. Acela care a atins maturitatea psihologică nu se teme să-și afirme individualitatea [5, p.1002].

Maslow H., psiholog american, este unul dintre cei care s-au ocupat cu studiul trebuințelor. Maslow a elaborat clasificarea trebuințelor, pornind de la aprecierea locului și a importanței conținutului motivului în structura personalității. Pe baza acestei piramide, putem explica înlănțuirea trebuințelor, trecerea de la unele trebuințe la altele, înlocuirea unora cu altele, reușind să înțelegem mai bine însăși conduita individului. Satisfacerea firească a trebuințelor se asociază cu reducerea tensiunilor; nesatisfacerea lor conduce fie la dilatarea și exacerbarea acestora, fie la stingerea lor prin saturație și reacție de apărare, însoțită de perturbări caracteriale; nesatisfacerea lor o perioadă mai îndelungată de timp pune în pericol existența fizică și psihică a individului.

În descrierea „piramidei”, trebuința de securitate este explicată de necesitatea de siguranță existențială, de securitate emoțională, profesională, socială, relațională, astfel ea este poziționată pe nivelul doi din cele cinci niveluri motivaționale, care sunt plasate în felul următor:

1. Trebuințe biologice (fiziologice) – necesitatea de hrană, de odihnă, de sexualitate, de păstrare a sănătății, de oxigen, anumite condiții de temperatură;
2. Trebuințe de securitate;
3. Trebuințe de afiliere – necesitatea de stimă și acceptare din partea celor din jur;
4. Trebuințe de statut (sociale) – necesitatea de apartenență și adeziune, de identificare afectivă cu un grup sau categorie socială, de

a fi membru al unei familii și de a avea o familie, de a fi în consonanță cognitivă și afectivă cu membrii grupului;

5. Trebuințe de autorealizare – necesitatea de a atinge propriul potențial creativ, de a obține performanțe înalte, de a contribui în mod propriu și original la atingerea unor obiective profesionale sau sociale [8, p. 105].

Erikson (1980) a descris primele sarcini de dezvoltare a copilului prin dezvoltarea sentimentelor de încredere sau neîncredere față de mediu, în funcție de modul în care nevoile sale de bază, cele emoționale, precum și cele fizice sunt satisfăcute. Astfel, copilul care își dezvoltă în primul an de viață încrederea în persoanele de referință, ulterior, la vârsta maturității, are dezvoltat sentimentul securității psihologice.

Teodor Frunzeti definește securitatea psihologică (a individului) drept acea stare, situație în care individul se află în siguranță, fără a fi pus în fața unor amenințări psihologice care să-i modifice conștiința, atitudinile și comportamentele normale. „Securitatea este un concept ce are dimensiuni variabile. Ceea ce ne face să fim sau să ne simțim în siguranță (adică dimensiunile fizice și psihologice ale securității) depinde de două fenomene elementare, fiecare dintre acestea putând avea valoare diferită. Cea mai evidentă provocare la adresa securității sunt factorii care amenință tocmai valorile pe care punem preț. Amenințările psihologice – ceea ce ne face să ne simțim în siguranță sau nu – sunt de cele mai multe ori mult mai puțin palpabile și concrete și sunt mult mai subiective, fiind o problemă de interpretare personală, în cele mai multe cazuri” [2, p.36].

Gordon Allport definește sentimentul securității psihologice ca parte componentă a securității emoționale, fiind cel de-al treilea

din cele șase criterii de maturitate a personalității, care sunt următoarele:

1. Extensiunea simțului eului – presupune dezvoltarea intereselor puternice în afara eului (participarea autentică a persoanei în câteva sfere semnificative ale efortului uman);

2. Raportarea caldă a eului la ceilalți – presupune intimitate, compasiune, dar și toleranță, și „structură de caracter democratică”. În contrast cu acestea, exemplifică Allport, persoana imatură dorește mai mult să fie iubită decât să dăruiască iubire;

3. Securitatea emoțională (autoacceptarea) – toleranța la frustrație, sentimentul securității, autocontrolul demonstrează achiziția securității emoționale.

4. Percepția realistă, abilități și sarcini – persoanele mature sunt centrate pe probleme. Acest fapt denotă că imboldurile egoiste ale satisfacerii impulsului, plăcerea, mândria, starea defensivă, toate pot fi uitate pentru lungi intervale de timp, deoarece le preia implicarea într-o activitate. Allport consideră că o persoană matură va fi în contact strâns cu ceea ce numim „lumea reală”. Va vedea obiectele, oamenii și situațiile așa cum sunt și va fi implicat într-o activitate (muncă) relevantă pentru sine.

5. Obiectivarea eului: intuiție și umor – prezența umorului, ca o caracteristică a personalității mature, face individul capabil să perceapă dezacordurile și absurditățile prezente înlăuntru, propriile calități și valori;

6. Filosofia unificatoare a vieții – Allport adaugă faptul că personalitatea matură reclamă o înțelegere clară a scopului vieții în termenii unei teorii inteligibile [4, p. 287].

O componentă esențială a securității individului este constituită de percepția și de reprezentarea psihosocială pe care

acesta o are asupra propriei stări, asupra riscurilor, a pericolelor și amenințărilor la adresa sa.”

Securitatea psihologică influențează starea psihică a individului, modul său de gândire și felul în care percepe realitățile vieții sociale, generând o stare în care acesta nu se mai concentrează asupra problemelor familiale și profesionale curente. În centrul atenției sale apare situația de criză creată, el fiind frământat de rezolvarea unor probleme legate direct de familie sau de locul de muncă sau a problemelor cu implicații majore asupra acestora. „Un mediu mai ostil va diminua mai mult și mai rapid dimensiunea psihologică a securității decât un mediu benign, în care se manifestă mai puțini adversari și competitori care să pună în pericol propriile interese de securitate.”

Amenințările psihologice la adresa persoanei sunt, de regulă, mai puțin vizibile și, de cele mai multe ori, sunt subiective, fiind o problemă de interpretare personală a fiecăruia. Indivizii simt în mod diferit siguranța lor în fața acelorași amenințări psihologice, securitatea lor fiind, de asemenea, percepută diferit.

Securitatea psihologică a individului este asigurată în cadrul comunității, a societății, în ansamblul său. Securitatea psihologică a individului poate fi afectată prin agregarea unui set de factori care, la prima vedere, nici nu au o legătură directă, evidentă. Astfel, sărăcirea accelerată și deliberată a populației, în perioada de criză, afectarea stării de sănătate, nefuncționarea adecvată, la nivelul cerințelor, a sistemului educațional, moralitatea lacunară, salarizarea proastă, nesiguranța locului de muncă, sporirea cazurilor de violență fizică și domestică, nerespectarea drepturilor și libertăților cetățenești, situațiile abuzive din copilărie, toate duc la micșorarea sentimentului de securitate psihologică a persoanelor la vârsta matură.

Cea mai importantă problemă referitoare de securitatea psihologică a individului este cea legată de calitatea vieții. Aceasta poate fi apreciată în funcție de o serie de indicatori, cum ar fi: educație, cultură, sănătate, sărăcie/bogație, condiții de locuit, religie, mediu familial în care s-a aflat persoana în timpul copilăriei și adolescenței etc.

Copilul care este expus maltratării în timpul primilor ani de viață, va dezvolta un atașament nesigur față de părinți și va avea dificultăți în stabilirea încrederii în ceilalți (Crittenden 1985). Pe măsură ce va crește, el își va crea o imagine negativă atât despre lume, cât și despre sine. El va interpreta și va percepe mediul în baza experiențelor trăite în propriul cămin. Dacă copilul își va rezolva conflictul de bază al dezvoltării pe varianta neîncrederii, abilitatea sa de a rezolva viitoarele conflicte ale dezvoltării (de a depăși următoarele etape evolutive) într-un mod pozitiv va fi mai scăzută. Aceste abilități vor depinde de posibilitățile oferite în fiecare moment de către rețeaua socială.

Creșterea și învățarea ajută copilul să se adapteze la mediul în care locuiește, dar obligă și mediul să se adapteze la copil. Astfel, copiii care locuiesc într/un mediu abuziv folosesc multe resurse pentru a se adapta la situația de maltratare în care se află. Dacă mediul în care trăiește copilul nu este propice maturizării sau dacă povara pusă pe umerii acestuia este prea mare și de lungă durată, dezvoltarea copilului va fi inhibată.

Cercetările au dus la concluzia că adolescenții din familiile în care se discută des, pozitiv, despre diversele aspecte ale vieții, sunt și devin mai optimiști. De asemenea, ele arată că părinții, al căror control asupra adolescenților se diminuează pe măsură ce aceștia cresc și capătă experiențe proprii din ce în ce mai numeroase, procedează benefic, favorizând conturarea și consolidarea stimei de

sine a tinerilor, apariția unui sentiment de siguranță ce se întemeiază din ce în ce mai mult pe resurse personale.

Insecuritatea psihologică a individului este rezultată emergentă a acțiunii factorilor interni și externi care-i periclitează drepturile și libertățile, interesele și valorile fundamentale, locul și rolul său în familie, în organizație și în societate.

Bibliografie

1. *Academia Română. Dicționarul explicativ al limbii române. editia a III-a, 2016. 1376 p.*
2. *Frunzeti, T. Cunoașterea și contracararea factorilor de risc și a vulnerabilităților la adresa securității umane (I și II). În: Gândirea militară românească, nr. 1 și 2, 2009. Disponibil pe: <http://www.defense.ro/gmr>.*
3. *Frunzeti, Teodor. Gestionarea crizelor în Războiul Rece. În: Lumea mlilitară, nr 1, 2006. Disponibil pe: <http://www.lumeamilitara.ro>.)*
4. *Gordon, Allport. <http://clicpsihologic.ro/adultul/>*
5. *Marele dicționar de psihologie Larouse. Traducere de Aliza Ardeleanu, Sabina Dorneanu, Nicolae Baltă et al. 2006, 1360p.*
6. *Moldovan, N., Moldovan, A-M. Considerații privind securitatea psihologică a individului. În: Perspective ale securității și apărării în Europa. Sesiunea anuală de comunicări științifice cu participare internațională. Coord. dr. Moștofle C. Vol. 4. București, 2009, pp. 368 – 377.*
7. *Zamfir, C., Vlăsceanu, L. Dicționar de sociologie. București: Babel, 1993.*
8. <http://library.usmf.md/old/downloads/ebooks/Etco.Psihol.generala/IV-activitati.si.procese.reglatorii.pdf>

EFFECTUL STIMEI DE SINE ȘI AL OPTIMISMULUI ASUPRA AUTOEFICACITĂȚII

*Dan VASILIU, doctorand
(România)*

Abstract

The research had as purpose to emphasise the main effects and the interaction effect of self esteem and optimism on self-efficacy. All three constructs are part of the personality factors in the social-cognitive theory and hold an important role in the attaining of performance, the taking of decisions, especially in unusual situations, as well as in developing the coping mechanisms. The research hypothesis suggests that we can influence one of the factors, self-efficacy, through interventions for the improvement of the other two (self esteem and optimism). The research was accomplished as the result of testing a number of 357 participants belonging to different social categories, of different ages and who are living in different regions of Romania. Following the processing of the data we came to the conclusion that there are significant main effects of the self esteem and optimism on the self-efficacy, but the interaction effect was not evident.

Keyword: *self-efficacy, self esteem, optimism.*

Adnotare

Cercetarea a urmărit evidențierea efectelor principale și a celui de interacțiune ale stimei de sine și optimismului asupra autoeficacității. Toate cele trei constructe fac parte din factorii de personalitate din teoria social-cognitivă și au un rol important în atingerea performanței, în luarea deciziilor, mai ales în situații

neobișnuite, precum și în dezvoltarea mecanismelor de coping. Ipoteza cercetării sugerează că putem influența unul dintre factori, autoeficacitatea, prin intervenții de îmbunătățire a celorlalți (stima de sine și optimismul).

Cercetarea a fost realizată în urma testării unui număr de 357 de participanți din diferite categorii sociale, cu vârste diferite, care trăiesc în regiuni diferite din România. În urma prelucrării datelor am constatat că există efecte principale semnificative ale stimei de sine și ale optimismului asupra autoeficacității, dar nu a fost evidențiat efectul de interacțiune.

Cuvinte- cheie: *autoeficacitate, stima de sine, optimism.*

Variabilele personale din teoria social-cognitivă sunt derivate din înțelegerea mecanismelor care influențează funcționarea individului (motivațional, emoțional, comportamental) și a proceselor cognitive asociate acestora. Alături de factorii situaționali, acestea conduc la anumite tipuri de interacțiune între individ și mediu.

Autoeficacitatea se referă la modul în care cineva își percepe capacitatea de mobilizare pentru a depăși dificultățile întâmpinate în rezolvarea sarcinilor [3]. Persoanele cu o autoeficacitate crescută își stabilesc obiective înalte și prezintă o rezistență crescută în fața dificultăților. În cazul persoanelor cu autoeficacitate scăzută, accentul cade pe deficiențele personale, obstacolele întâlnite fiind mai greu de depășit, crescând astfel rata de eșec. Tendința de diminuare a efortului duce la asumarea unor obiective mai mici. Se creează astfel o istorie personală săracă în experiențe de succes. Autoeficacitatea se referă la identificarea resurselor, la modul de stabilire a strategiilor, la dozarea efortului depus, la anticiparea rezultatelor și la nivelul de rezistență în fața adversității. Bandura [3]

consideră că există patru surse ale autoeficacității: *experiența succesului, modelarea socială, persuasiunea socială și stările emoționale.*

Stima de sine este definită de unii autori ca reprezentând o evaluare globală a propriei persoane [7], iar de alții ca fiind determinată de combinația dintre evaluarea propriei valori și abilitățile de a atinge scopurile dorite, însoțite de sentimentele rezultate din procesele de evaluare. Stima de sine nu ia naștere din procesări informaționale „la rece” despre sine. O persoană se simte bine sau rău în funcție de termenii favorabili sau negativi prin care se judecă pe sine. Persoana devine conștientă de valoarea proprie prin raportările la ceilalți. Stima de sine este conceptualizată ca o caracteristică cognitivă de autoprotecție și autoîntărire. Uneori, convingerile negative referitoare la sine previn dezamăgiri viitoare și minimalizează impactul eșecurilor. Stima de sine crescută se asociază cu expectanțe pentru succes, cu optimism privind performanțele viitoare, cu lupta pentru atingerea scopului și perseverența în depășirea obstacolelor.

Seligman [9] definește conceptul de „optimism învățat” și inițiază astfel studiile asupra *optimismului*. Scheier și Carver [10] definesc dispoziția spre optimism ca tendință generală, relativ stabilă, în a avea o concepție pozitivă asupra viitorului și a experiențelor vieții. Persoanele optimiste evaluează pozitiv mediul social și fizic, investesc mai mult efort pentru a preveni problemele sau pentru a le transforma, savurează mai mult viața, se comportă mai eficient la stres. În contrast cu optimismul este descris pesimismul, caracterizat prin viziuni negative asupra efectului acțiunilor întreprinse. Pesimiștii reacționează la situații problematice și la dezamăgiri prin renunțare, evitare și negare.

Optimismul se asociază în general cu efecte benefice. S-au constatat însă și urmări nedorite, în special în cazul optimismului nerealist sau naiv. Optimismul poate corela cu efecte negative în două situații: când optimismul determină un comportament pasiv, așteptându-se o rezolvare pozitivă de la șansă, de la divinitate sau din ajutorul unui prieten; precum și în situațiile care, deși sunt netransformabile, optimistul persistă cu tenacitate în schimbarea lor.

Obiectivele și ipotezele prezentei cercetări au rezultat în urma constatării modului univoc prin care putem privi anumiți factori constituenți ai celor trei constructe precum: atenția (spre sine sau spre mediu), motivația, controlul intern sau extern, încrederea în propria decizie.

Obiectivul principal al cercetării a fost de a surprinde anumite relații și efecte între stima de sine și optimism, pe de o parte, și autoeficacitatea unei persoane, pe de altă parte. În plan secund, s-a analizat efectul combinat al primelor două pentru a stabili pașii procedurali de intervenție asupra lor (simultan sau secvențial), care să conducă la modificarea nivelului autoeficacității.

Ipoteza 1: Scorurile obținute la testarea autoeficacității cresc odată cu nivelul stimei de sine.

Ipoteza 2: Scorurile obținute la testarea autoeficacității cresc odată cu optimismul unei persoane.

Ipoteza 3: Autoeficacitatea este influențată semnificativ de efectul combinat al stimei de sine și al optimismului.

Designul experimental ales pentru cercetarea de față a fost cel al unui studiu corelațional unde „O” reprezintă etapa instruirii, „O₁” reprezintă evaluarea autoeficacității, „O₂” – evaluarea stimei de sine și „O₃” – evaluarea optimismului.

R O O₁ O₂ O₃

Participanții au fost evaluați în grup sau individual. Evaluarea s-a efectuat fără limită de timp.

Participanții la studiu au fost aleși din 14 regiuni diferite din România, cu specific cultural diferențiat, din diferite categorii sociale, cu vârsta cuprinsă între 18 și 78 de ani. Dintre aceștia, 164 au fost de gen masculin și 193 de gen feminin. Dintre participanți, 76 au prezentat o stimă de sine scăzută și 281 – stimă de sine ridicată, iar 43 au fost evaluați ca pesimiști și 314 – ca optimiști.

Pentru testarea participanților, am folosit trei instrumente standardizate pentru populația din România. Pentru stima de sine am utilizat Chestionarul Rosenberg [7], etalonat și validat de Baban în 1998 [1]. Chestionarul are 10 itemi cu câte patru variante de răspuns, cotate de la 1 la 4. Pentru optimism, am utilizat Scala LOT-R [11], etalonată și validată în 1998 de Baban [1]. Scala este compusă din 10 itemi cu câte cinci variante de răspuns, cotate de la 0 la 4. Pentru scorare se iau în considerare itemii: 1, 3, 4, 7, 9 și 10. Pentru evaluarea autoeficacității, am utilizat Scala SES [8], etalonată și validată în 2015 de Vasiliu ș.a. [12]. Scala este compusă din 10 itemi cu patru variante de răspuns fiecare, cotate de la 1 la 4.

Participanții la experiment au fost instruiți să bifeze câte o singură opțiune pentru fiecare item al scalelor prezentate. Li s-a precizat că toate opțiunile sunt corecte. Scalele au fost completate prin metoda creion-hârtie. Pentru verificarea ipotezelor, a fost folosită analiza de varianță factorială [6, pp: 278-288]. Operaționalizarea variabilei *stima de sine* s-a efectuat după cum urmează: pentru scorul cuprins între 10 și 29 a fost ales Niv_St=1 (stimă de sine scăzută); pentru scorul cuprins între 30 și 40 a fost ales Niv_St=2 (stimă de sine crescută). Pentru variabila *optimism* s-a făcut următoarea operaționalizare: între 0 și 12 s-a ales Niv_Opt=1

(pesimism), iar pentru scorul între 13 și 40 s-a ales Niv_Opt=2 (optimism).

Am constatat distribuții aproximativ simetrice (autoeficacitate) sau isomoderate (stima de sine și optimism) [4] și boltire leptocurtică, mai severă cea a stimei de sine. Aceste date sunt reflectate în tabelul 1 [2].

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Autoeficacitate	357	16	40	32,30	3,832	-,417	,129	,825	,257
Stima de sine	357	12	40	32,87	4,708	-,778	,129	,999	,257
Optimism/Pesimism	357	1	24	16,10	3,995	-,619	,129	,921	,257
Valid N (listwise)	357								

Tabel 1. Analiza descriptivă a datelor

În urma aplicării analizei de varianță factorială, am constatat că testul de omogenitate Levene este nesemnificativ ($F(3,353)=0,508$, $p=0,677$), ceea ce îndreptățește utilizarea metodei.

Am constatat că efectul principal asupra autoeficacității al stimei de sine Niv_St ($F(1,356)=15,12$, $p<0,001$) este semnificativ. Efectul principal asupra autoeficacității al optimismului Niv_Opt ($F(1,356)=14,563$, $p<0,001$) este semnificativ. Nu apare efect de interacțiune a celor două variabile ($F(1,356)=0,177$, $p=0,674$) asupra autoeficacității (Tabel 2).

Dependent Variable: Autoeficacitate

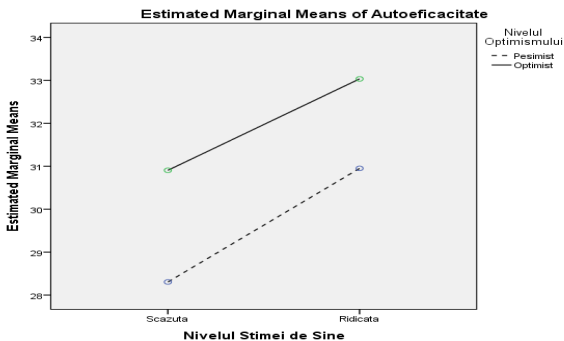
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	647,489 ^a	3	215,830	16,631	,000
Intercept	130635,184	1	130635,184	10066,327	,000
Niv_St	196,213	1	196,213	15,120	,000
Niv_Opt	188,992	1	188,992	14,563	,000
Niv_St * Niv_Opt	2,299	1	2,299	,177	,674
Error	4581,038	353	12,977		
Total	377612,000	357			
Corrected Total	5228,527	356			

a. R Squared = ,124 (Adjusted R Squared = ,116)

Tabel 2. Efectul stimei de sine și al optimismului asupra autoeficacității

Din analiza matricelor de contrast a rezultat că persoanele cu stima de sine mai mare au obținut scoruri semnificativ mai mari ale autoeficacității ($M_{dif}=2,387$, $p<0,001$) decât cele cu stima de sine scăzută. De asemenea persoanele optimiste au obținut scoruri semnificativ mai ridicate ale autoeficacității ($M_{dif}=2,343$, $p<0,001$) decât persoanele pesimiste (Fig. 1). În toate cazurile analizate, limitele intervalului de încredere de 95% nu cuprind valoarea zero.

Fig 1. Efectul principal al variabilelor *stima de sine* și *optimism* asupra autoeficacității



Din reprezentarea grafică se vede că nivelul stimei de sine acționează asupra autoeficacității în același mod, indiferent de nivelul optimismului unei persoane.

În urma cercetării, am constatat influența principală a celor două variabile (*stima de sine* și *optimismul*) asupra autoeficacității, ceea ce a infirmat ipotezele nr. 1 și 2. Cu privire la efectul combinat al celor două variabile asupra autoeficacității, am constatat că ipoteza nr. 3 se confirmă. Acest rezultat sugerează posibilitatea de ameliorare a autoeficacității prin intervenții de creștere a stimei de sine și a optimismului. Lipsa unui efect de interacțiune indică faptul că intervențiile ameliorative se pot face independent una de alta și la intervale diferite de timp.

Faptul că cele două constructe, stima de sine și optimismul, influențează autoeficacitatea a fost prezis de înseși definițiile lor. Stima de sine ridicată, precum și optimismul crescut duc la fluidizarea energiei psihice. Conform opiniei lui Csikszentmihalyi, se produce o trecere de la starea de entropie psihică la experiența optimală, ceea ce presupune că nu mai este necesar să îți faci griji și dispar motivele să te gândești la posibilitatea de inadecvare. Ori de câte ori începem să ne gândim la propria persoană, apare un feedback pozitiv care întărește Eul, iar atenția este disponibilizată spre mediul extern [5, pp. 64-67]. Prin obținerea controlului asupra atenției și prin obținerea congruenței între informație și scop, crește capacitatea de a găsi resursele necesare și sporește încrederea în decizii pentru a face față provocărilor vieții și pentru realizarea obiectivelor propuse, ceea ce înseamnă întărirea autoeficacității.

Cu toate că cercetarea suferă de anumite biasuri de eșantionare, iar distribuțiile sunt moderat apropiate de curba normală, considerăm rezultatele obținute ca având suficientă importanță practică pentru scopul propus.

Bibliografie

1. Baban, A. *Stres și personalitate*. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 1998.
2. Balanda, K. P., MacGillivray, H. L., Kurtosis: A Critical Review. *The American Statistician* 42(2), 1988. pp.111–119.
3. Bandura, A. *Guide for constructing self-efficacy scales*. In: F. Pajares & T. Urdan (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.
4. Bulmer, M. G. *Principles of Statistics*. New York: Dover Publication Inc. 1979.
5. Csikszentmihalyi, M. *Flux. Psihologia fericirii*. București: Publica, 2015.
6. Howitt, D., Cramer, D. *Introducere în SPSS pentru psihologie*. Iași: Polirom, 2010.
7. Rosenberg, M. *Society and the Adolescent Self-Image*. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1965.
8. Schwarzer, R., Jerusalem, M. *Generalized Self-Efficacy scale*. In: J. Weinman, S. Wright, M. Johnston. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, England: NFER-NELSON, 1995. pp. 35-37.
9. Seligman, M.E.P. *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. New York: W.H. Freeman & Company, 1992.
10. Scheier, M. F., Carver, C. S. *Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update*. În: *Cognitive Therapy and Research* (1992) 16: 201. doi:10.1007/BF01173489.

11. Scheier, M. F., Carver, C.S., Bridges, M. W. *Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test.* In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1994. pp.1063-1078.
12. Vasiliu, D., Marinescu, D.A., Marinescu, G., Golu, I. *Evaluarea autoeficacității. Proprietăți psihometrice pentru Self Efficacy Scale SES.* În: *Revista de studii psihologice*, nr. 2, Hyperion. 2015.

ATITUDINI ȘI RELAȚII INTERPERSONALE ÎN CLASA DE ELEVI

Alina VOITIC, doctorandă

Abstract

Pupils' personality emerges and is manifested in the interdependence with group to which he belongs, in the norms and values that it is developing and constitute a defining argument of the importance of group-class for interpersonal relationships developed here. The developed attitude influences the perception of the information related to it and can influence the own behavior in group, determining interpersonal relationships in group. It is necessary to offer a particular importance for the development of positive attitudes that facilitate strengthening constructive relationships and team spirit in the class of pupils.

Key words: *attitudes, interpersonal relationships, pupils.*

Adnotare

Personalitatea elevului se conturează și se manifestă în interdependența cu viața grupului din care el face parte, cu normele și valorile pe care acesta le dezvoltă și constituie un argument definitoriu al importanței grupului-clasă pentru relațiile interpersonale dezvoltate aici. Atitudinea formată influențează modul de percepere a informațiilor ce au legătură cu acesta și poate influența comportamentul propriu în grup, prestabilind relațiile interpersonale în grup. O importanță deosebită este necesar de acordat dezvoltării atitudinilor pozitive, care facilitează consolidarea relațiilor constructive și a spiritului de echipă în clasa de elevi.

Cuvinte-cheie: *atitudini, relații interpersonale, elevi.*

Motto: „... Cei cu atitudine au de partea lor cerul și pământul pentru a reuși.”

(Marius Torok)

La etapa actuală, fenomenul diversității umane este din ce în ce mai evident atât în țara noastră, cât și în întreaga lume. Factorii economici, politici, sociali și culturali etc. favorizează formarea fenomenului sus-numit. Cel mai alarmant lucru este faptul că toate aceste diversificări sunt observate nu doar între națiuni, societăți, persoane mature, dar își au începutul deja la o etapă timpurie a copilăriei. Diversitatea umană, la general, trebuie percepută prin caracteristicile fiecărui individ în parte, care se formează atât în cadrul familiei, cât și în procesul integrării sale în societate prin intermediul instituțiilor preșcolare și școlare.

Clasa de elevi este un ansamblu dinamic, în cadrul căruia au loc procese formative subordonate unui scop și care are la bază structuri diferențiate: persoane, atitudini și relații organizatorice și

procesele educative [1]. Elevii organizați într-o clasă au scopul de a studia, de a acumula cunoștințe și a fi educați. Ca grup social, clasa îndeplinește mai multe funcții. Calitatea cunoștințelor însușite, la fel ca și evoluția atitudinilor, este determinată de relațiile interpersonale ale elevilor din clasă [2]. Clasa „nu constituie un domeniu static, ci un câmp dinamic în care se desfășoară jocul unor forme multiple: atracție, respingere, afirmare de sine, ascensiune, retragere, suspiciune, pretenții, stimă. Clasa este un grup care are propria taină și reprezintă o organizare dinamică și o structură specifică...” [3].

Conceptul de «atitudine» este o parte centrală a teoriilor sociale psihologice. Încă de la începutul secolului al XX-lea, specialiștii în domeniu au propus sensul comun al noțiunii de atitudine ce vizează poziția fizică a corpului, postura sa. Din punct de vedere psihologic, abordarea termenului de atitudine a fost făcută tot la începutul secolului al XX-lea în lucrările de psihologie experimentală germană, unde termenul a fost definit ca un «factor care explică relațiile existente între stimuli și reacția de răspuns a subiectului», iar în Statele Unite, noțiunea de atitudine a fost utilizată în cercetări sociologice și psihologice, în special pentru a explica comportamentele sociale.

Numărul definițiilor date noțiunii de atitudine este foarte mare, iar autorii care au abordat această problemă prezintă în lucrările lor atât asemănări, cât și diferențe. Ca o predispoziție de a reacționa, într-o manieră pozitivă sau negativă față de o persoană sau un obiect, sau față de un ansamblu de persoane sau obiecte, atitudinea a fost definită de Tapia, în anul 1991 [4]. O altă definiție a fost propusă de Eiser ceva mai devreme, în anul 1988 [5], ca sistem rezistent de evaluare pozitivă sau negativă, de trăiri emoționale și tehnici de acțiune pro sau contra în legătură cu obiectele sociale". Iar S. Moscovici precizează că „în psihologia socială, atitudinea nu are

sensul care i se dă în limbajul obișnuit. Ea corespunde felului în care un individ se situează în raport cu diverse obiecte față de care ne putem manifesta pro și contra, de acord sau nu, pe care le putem considera de mare valoare sau lipsite de interes [6].

O definiție succintă a noțiunii prezintă atitudinea ca „o evaluare a unui obiect într-o dimensiune proprie”. J. Drăgan și M. Demetrescu definesc atitudinea ca „o poziție globală, persistentă a unei persoane, motivată cognitiv, afectiv și intențional, față de un obiect, eveniment sau față de o stare oarecare, într-un context de relații interumane” [7]. Putem constata o viziune generală a definițiilor atitudinii din diferite opinii ale autorilor fie ca o reflecție a valorilor și/sau a trăsăturilor de personalitate, fie ca reacții față de stimuli ori variabile care intervin între un stimul și un răspuns, fie ca evaluări subiective sau obiective de anticipare a comportamentului individual imediat sau de durată. Atitudinile sunt exprimate prin acțiuni și în interacțiune cu alți oameni. De aceea ele sunt atât un produs social, cât și o parte intrinsecă a acțiunii sociale și pot fi ușor înțelese într-un cadru organizațional.

Abordarea psihologică a atitudinii necesită să fie multilaterală. Atitudinile în colectiv sunt sub presiunea multiplelor influențe interne și externe și sunt determinate de probleme de imagine, de comportament, de cauze negative și de mulți alți factori. Importanță este înțelegerea componentelor și a structurii atitudinilor. Numeroase teorii pun accentul pe trei componente ale atitudinilor și anume: componentele *cognitivă și evaluativă*, *afectivă* sau emoțională și cea *conativă* sau comportamentală.

Componenta cognitivă și evaluativă se referă la cunoștințe, idei sau convingeri privind obiectul atitudinii. Componenta afectivă sau emoțională reprezintă emoția care încarcă ideea. În fața unui obiect, a unei situații, a unei persoane sau numai la evocarea lor, se nasc

anumite emoții care determină manifestări diverse ale organismului. Anumite situații sau persoane predispun spre reacții pozitive, într-un sens plăcut. Altele irită, creează stări de neliniște, ceea ce declanșează reacții puternic negative. Componenta conativă pune accent pe intenția de a acționa, pe dispoziția de a reacționa. Acțiunea întreprinsă față de cineva sau ceva nu este parte din atitudinea în sine, însă tendința de a acționa este parte a atitudinii.

Atitudinile, ca și valorile, se referă la fenomene care nu pot fi observate direct, ci doar indirect, ca atare conceptului de atitudine. Aceste trăsături sunt valabile pentru toate atitudinile, fie cele ale unui individ, fie ale unui grup.

Corelația dintre cele trei componente ale atitudinii a fost demonstrată în multiple cercetări. Atitudinile care se sprijină pe convingeri fundamentale sunt mai greu de schimbat decât cele bazate pe convingeri secundare. Ideea de bază ce se desprinde din studiile și experimentele realizate de-a lungul timpului este cea a unei corelații strânse între cele trei componente, denumite „trilogie interactivă” [4]. Au fost demonstrate legături directe și de aceeași intensitate între componenta comportamentală și cea cognitivă, între componenta cognitivă și cea afectivă. O atitudine conține trei componente definite ca: *afect* (sentimente, evaluări și emoții), *cunoaștere* (convingeri despre ceva care este adevărat sau fals) și *comportament* (intenții și decizii de acțiune). Diferite forme calitative de răspuns sunt asociate fiecăreia dintre cele trei componente. Astfel, subiecții nu răspund la obiectul în sine, ci la reprezentarea simbolică a acestuia în memorie. Legătura dintre componenta comportamentală și cea afectivă este mai puternică pentru atitudinile achiziționate direct, prin experiența personală [5].

Atitudinile au o funcție anticipativă, anunțând conduita care va fi urmată de către un individ sau un grup. Atitudinile facilitează viața

socială, permițând ajustarea anticipată a comportamentelor interpersonale, iar ultimele determină relațiile interpersonale. Experiența relațiilor cu alte persoane, cu adulții sau cu semenii, reprezintă fundamentul pentru dezvoltarea adecvată a personalității. Relațiile interpersonale sunt niște sisteme dinamice care se modifică permanent în timpul existenței lor, au un început, o durată de viață și un sfârșit. Ele tind să se dezvolte și să se îmbunătățească treptat, pe măsură ce oamenii se cunosc reciproc și devin mai apropiați emoțional, sau treptat se deteriorează, pe măsură ce oamenii se despart și formează noi relații cu ceilalți.

Evidențierea factorilor de bază care contribuie la formarea relațiilor interpersonale, printre care: popularitatea în grup, prezența atracției și a simpatiei interpersonale, particularitățile de vârstă și gen, condițiile de colaborare etc. ne permit să deducem că dificultățile de relaționare interpersonală sunt provocate și menținute de lipsa de popularitate, de lipsa atracției și a simpatiei interpersonale, de condițiile de concurență, de comportamentul de confruntare, de deosebirea trăsăturilor principale, a intereselor persoanelor.

Relațiile interpersonale sunt un concept complex și au fost definite, de diferiți autori, ca: legături dintre oameni, subiectiv trăite, obiectiv manifestate în caracterul uman și în modalitățile de influență reciprocă, exercitate de oameni unul asupra celuilalt în procesul activității comune și al comunicării [8]; niște raporturi interpersonale în interiorul unui grup [8]; legături psihologice, conștiente și directe între oameni [9]; interacțiuni directe sau indirecte dintre subiecții sociali, care decurg în formă de percepere, înțelegere și evaluare reciprocă, contribuind prin reciprocitatea lor la influență și schimbare mutuală a ambelor părți care implică în raport așteptări și conduite personale [10].

În sfera școlară se dezvoltă relații stabile de prietenie, colegialitate, sentimentul de apartenență la generație, se ia în calcul opinia semenilor, se manifestă tendința spre acceptare, înțelegere, afirmare, precum și frica de a fi respins de colectiv, de alte persoane. În grupul de semeni, elevul își satisface nevoia de a prieteni, de a comunica, de a cunoaște, de a fi afectuos, de a se afirma. Stabilirea, dezvoltarea și susținerea relațiilor depind de măsura în care participanții acestor relații răspund trebuințelor interpersonale ale fiecăruia în dragoste, apartenență și control asupra situației [11, 12]. Relațiile interpersonale sunt variate și sunt divizate de diferiți autori în relații de *cooperare*, de *evitare*, de *adaptare*, de *concurență* și de *compromis* (după Kilmann) [13], iar T. Leary distinge următoarele tipuri de relații interpersonale: *autoritară*, *egoistă*, *agresivă*, *suspicioasă*, *supusă*, *dependentă*, *de prietenie*, *altruistă* [14]. Marius Milcu definește relații ce determină schimbarea personală (relații de *acomodare*, *asimilare*, *stratificare* și *alienare*) și relații ce nu produc modificări ale particularităților personale (relații de *cooperare*, *competiție*, *conflict*) [15]. După caracterul apropiat-îndepărtat, Nemov a propus divizarea lor în relații *în grupuri* și *colective* (relații oficiale și neoficiale; relații de conducere și de supunere; relații de afaceri și personale; relații raționale și emoționale) și relații *intime* (de prietenie; de ostilitate; de dragoste; de singurătate) [16]. Necesitățile afective implicate în relația interpersonală sugerează relații de grijă, de înțelegere, de respect, de fidelitate, de recunoaștere, de asigurare, de încredere, de acceptare, de apreciere, de admirație, de aprobare, de încurajare. În îndepărtatul an 1964, cercetătorul H. Murray a propus, luând ca reper tipul de motiv social dominant, următoarea clasificare: relații de afiliere, de ambiție, de dominanță-supunere, de apărare, de respingere, de comunicare, de

stimă, de spirit ludic, de ajutorare și susținere, de autonomie, de realizare [17].

Relațiile elevilor cu semenii lor se bazează pe egalitatea în drepturi și parteneriat și se caracterizează prin selectivitate și stabilitate. Ei sunt la vârsta când contează mult părerea semenilor. În relațiile cu părinții, elevii manifestă reacția de emancipare: cer lărgirea drepturilor, se opun și protestează atunci când sunt verificați, când li se cere supunere sau când nu se ține cont de dorințele și interesele lor etc. În relațiile cu profesorii, ei înaintează o serie de cerințe cu referire la stilul lui de relaționare cu elevii, manifestă nesupunere, protest; de asemenea tind de a imita profesorul ideal.

Prin intermediul relațiilor interpersonale dezvoltate în cadrul clasei de elevi, are loc educația elevului în cadrul colectivului școlar. Grupul clasei presupune relații între membrii săi tot așa cum, la nivelul societății, există o multitudine de relații între oameni. Aceste relații între elevii clasei contribuie la crearea climatului clasei, care poate fi unul pozitiv, propice învățării sau, dimpotrivă, unul tensionat, inhibitor al progresului individual. Având informații clare, reale, obținute în urma unui proces de cunoaștere sistematică a elevilor, este posibil de a construi „pe verticală” relații pozitive și trainice, în măsură să garanteze eficiența activității educaționale. În plan orizontal, intercunoașterea sprijină elevii în procesul de construire a coeziunii grupului, determinându-i să lege relații constructive și eficiente. Un rol central îl joacă aici imaginea de sine a fiecăruia, corelată cu imaginea membrilor grupului, unul despre celălalt, care se formează prin modele comportamentale, ce depind individual de fiecare elev în parte. Elementul central, începutul și sfârșitul acestui tip de relații interpersonale îl constituie imaginea colegilor unul despre celălalt și despre ei înșiși. Relațiile socioafective preferențiale sunt rezultatul intervenției unei nevoi de tip

interpersonal, ce are în vedere schimbul de emoții, sentimente și structuri de tip afectiv-simpatetic, creionându-se astfel un nou tip de relații interpersonale, relații afectiv-simpatetice, care presupun relații de simpatie și antipatie, de preferință și de respingere reciprocă între membrii clasei de elevi. Atracția interpersonală are la bază o serie de emoții ce pot fi înțelese ca modificări organice, fiecare dintre aceste modificări având drept cauză un proces fiziologic: refluxul declanșat de excitația venită de la obiect [18].

Caracteristicile fundamentale ale relațiilor afectiv-simpatetice în clasă (la elevii de vârstă școlară mică) sunt spontaneitatea, sinceritatea, disproporția dintre amploarea afecțiunii și cauză, nevoia de reciprocitate în schimburile afective pozitive și supraevaluarea trăirilor atunci când le conștientizează. Aceste relații sunt o condiție pentru dezvoltarea personalității elevilor.

Concluzionând, putem afirma că atitudinile și relațiile sunt fenomene care caracterizează atmosfera psihologică dintr-o clasă de elevi. O atitudine odată formată influențează modul de percepere a informațiilor ce au legătură cu aceasta și poate influența comportamentul propriu în grup, care la rândul său prestabilește și definește relațiile interpersonale în grup. Dacă se cunosc atitudinile unei persoane față de alta, față de un grup, față de un obiect sau față de o anumită problemă, devine posibilă prezicerea comportamentului său, în funcție de situație și de circumstanțe. O importanță deosebită trebuie de acordat dezvoltării atitudinilor pozitive, care facilitează consolidarea relațiilor constructive și a spiritului de echipă în clasa de elevi.

Bibliografie

1. *Popeangă, V. Clasa de elevi, subiect și obiect al actului educativ. Timișoara: Facla, 1973.*

2. Wittmer, J. *Pour une revolution pedagogique*. Paris: PUF, 1978.
3. Kriekomans, W: *La pedagogie generale*. Paris: PUF, 1989.
4. Tapia, C, Roussay, P. *Les attitudes*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1991.
5. Eiser, J., Van der Plicht, J. *Attitudes and Decisions* Routledge. London: Psychology Press, 1988.
6. Moscovici, S. *Psihosociologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Polirom, 1998.
7. Drăgan, I., Demetrescu, M. *Practica prospectării pieței: Tehnici de cercetare în marketing*. București: Europa Nova, 1996.
8. Larousse. *Dicționar de psihologie*. București: Univers enciclopedic, 1998.
9. Popescu-Neveanu, P., Crețu, T., Zlate, M. *Psihologie: manual pentru clasa a X-a, școli normale și licee*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
10. Rusnac, S. *Preocupări contemporane ale psihologiei sociale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007.
11. Schutz, W. *Fundamental Interpersonal Relations Orientation-Behaviour*. Palo Alto, California: CA: Consulting Psychologists Press, 1989.
12. Schutz, W. *The interpersonal underworld*. Palo Alto, California: Science & Behavioral Books, 1966.
13. Kilmann, RH, Thomas KW. *Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The "MODE" instrument*. *Educational and psychological measurement*. 1977, 37(2). pp.309-325.
14. Timothy, L. *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press, 1957.

15. Milcu, M. *Psihologia relațiilor interpersonale: competiție și conflict*. Iași: Polirom, 2008.
16. Немов Р. С. *Психология*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС М., 2003.
17. Murray, E. J. *Motivation and emotion*. New Jersey: Prentice-Hall Englewood Cliffs, 1964.
18. Iucu, R. *Managementul clasei de elevi*. Iași: Polirom, 2006.

L'INFLUENCE DU CONTEXTE ÉDUCATIF SOCIO-FAMILIAL DANS LA CONSTRUCTION DU CHOIX POUR DES ÉTUDES POSTSECONDAIRES DES IMMIGRANTS ROUMAINS DE DEUXIÈME GÉNÉRATION AU QUÉBEC

Sofia ARSENI, doctorandă

Abstract

This article aims to provide a reflection about the construction of "choice" of Romanian immigrants children of second generation in order to get higher education. This subject is topical because, according to Canadian statistics, the amount of immigrants holders of a university degree is much higher than the native population Quebec. For a better understanding of this phenomenon, we identified several issues that were assessed: the graduation rate of immigrants in higher education institutions, the educational success of Romanian children in primary and secondary education in Quebec, the immigrating family, the different factors that influence the access to higher education institutions among immigrating

children. All these elements are presented as a summary that concludes by producing a new research object.

Keywords: Postsecondary education, second generation immigrant youth, academic achievement, access to postsecondary education.

Adnotare

Prezentul articol are drept scop de a realiza o reflecție cu privire la procesul de construcție a „alegerii” de a face studii superioare de către imigranții de a doua generație de origine română. Acest subiect este de actualitate deoarece, conform datelor statistice canadiene, numărul imigranților deținători de o diplomă de studii superioare este mult mai mare, în comparație cu populația nativă quebecoasă. Pentru o mai bună înțelegere a acestui proces, au fost identificate câteva aspecte ce au fost supuse analizei: rata de absolvire a unei instituții superioare de către imigranți, reușita școlară a copiilor de origine română în sistemul educațional primar și gimnazial quebecoas, familia imigrantă, factorii determinanți ce influențează accesul la studii postsecundare ale imigranților. Toate aceste elemente sunt prezentate sub formă de sinteză care se încheie cu producerea unui nou obiect de cercetare.

Cuvinte-cheie: imigranții celei de-a doua generații, reușită școlară, acces la studii, studii superioare.

1. Mise en contexte

Un des rares pays du monde qui encouragent fortement l’immigration est le Canada. Selon le Recensement de 2006, 19 % de la population était née à l’extérieur du pays [Chui, Tran et Maheux, 2007]. Parmi les provinces les plus reconnues pour le nombre imposant d’immigrants accueillis figurent l’Ontario, la Colombie-Britannique et le Québec [Statistique Canada, 2012]. La province de

Québec est un cas particulier étant donné qu'elle est un territoire canadien francophone [Bouard et Grenier, 2014]. De 1991 à 2000, il a accueilli environ 346 396 immigrants et ce nombre a augmenté jusqu'à 440 860 dans la décennie suivante [ICCQ, 2011, p. 7]. Compte tenu de la présence imposante des immigrants dans cette province, l'enjeu de leur intégration représente une préoccupation importante pour les autorités locales. Selon le gouvernement canadien, l'intégration intergénérationnelle et à long terme de cette population doit se faire par l'intermédiaire de l'éducation [Picot et Hou, 2011]. De plus, pour les parents immigrants, promouvoir la scolarité constitue une stratégie pour assurer la réussite et une meilleure intégration de leurs enfants dans la société d'accueil [Picot et Hou, 2011].

En contexte québécois, s'intéresser à l'éducation des jeunes immigrants s'avère indispensable. Les politiques en matière de gestion de la diversité visent la réussite de tous dans un Québec où le système éducatif est basé sur l'égalité des chances [Magnan, Grenier et Darchinian, 2015]. Au Québec, le monde scientifique a réalisé plusieurs recherches auprès des immigrants qui traitent de différents thèmes qui découlent du processus d'intégration. Dans les deux dernières décennies, les chercheurs québécois ont porté une attention particulière sur la situation des enfants des immigrants à l'école. Ils se sont intéressés davantage aux facteurs de la réussite scolaire de ces élèves issus de l'immigration au primaire et au secondaire, mais aussi à l'accès aux études postsecondaires (persévérance, abandon, taux de diplomation, etc.) [Mc Andrew, 2015]. Il reste cependant plusieurs thèmes qui n'ont pas fait l'objet de recherches, tel que le *processus de construction des choix d'orientation scolaire aux études postsecondaires des jeunes immigrants au Québec*, sujet que nous traiterons. Dans l'optique de la diversité ethnoculturelle, il nous

semble nécessaire de bien comprendre ce phénomène, car au Québec comme partout au Canada, détenir un diplôme postsecondaire « est souvent considéré comme étant le plus important mécanisme de mobilité sociale et de réussite sur le marché du travail » [Picot et Hou, 2011, p. 8]. Plus spécifiquement, nous nous intéressons à la construction du choix d'orientation pour des études postsecondaires des jeunes immigrants de 2^e génération d'origine roumaine au Québec. Ce choix est réalisé à travers leur parcours scolaire où l'école et surtout la famille immigrante semblent *a priori* susceptibles d'influencer ce processus.

Le noyau de cette recherche est constitué des *jeunes immigrants de deuxième génération*¹ qui « peuvent être considérés comme un pont entre les premières générations de nouveaux arrivants et ceux qui sont établis au pays depuis au moins trois générations » [Statistique Canada, 2011, p. 3]. Cette population se démarque des autres générations par l'expérience scolaire, familiale et sociale vécue. Les jeunes immigrants de deuxième génération sont porteurs à la fois de la culture d'origine de leur[s] parent[s] et de la culture québécoise dans laquelle ils sont nés et ont grandi. Cette spécificité les amène à avoir des « compétences biculturelles » et à développer des « identités hybrides » qui leur permettent de

¹ En conformité avec le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, dans la catégorie des « **élèves issus de l'immigration** » se retrouvent ceux de « **1^{re} génération** » (nés à l'extérieur du pays de parents immigrants) et ceux de « **2^e génération** » (nés dans le pays d'accueil de parents immigrants) [Provencher, Deschênes et Dion, 2008, p. 1]. La catégorie « **autres élèves** » correspond à ceux qui ne répondent pas à la définition des élèves issus de l'immigration. Elle inclut les **élèves d'origine autochtone** (y compris les Inuits) et les élèves qui proviennent de parents nés au pays (par exemple les « **élèves de 3^e génération et plus** » nommés aussi « **3^e génération et générations subséquentes** » et les « **élèves ou les pairs natifs** ») [Provencher *et al.*, 2008, p. 1].

s'intégrer plus facilement dans la société où ils vivent [Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2001]. Toutefois, il est possible que leur expérience personnelle dans la société d'accueil, liée à certaines différences culturelles de leurs parents, puisse donner lieu à des tensions, ou à des frictions, comme source de conflits ou d'ajustements à certaines étapes de la vie [Meintel et Kahn, 2007].

À la dimension générationnelle, nous ajoutons celle du « pays d'origine », car les réalités varient beaucoup selon les groupes d'immigrants et il devient nécessaire de faire des recherches plus ciblées sur des groupes particuliers [Mc Andrew, 2015]. Nous avons choisi le groupe des immigrants d'origine roumaine qui, en comparaison avec d'autres sous-groupes ethniques, se démarque positivement par rapport à son intégration dans la société québécoise et a un profil favorable à l'école francophone au Québec [Mc Andrew, 2015]. Il sera alors important de comprendre les facteurs qui contribuent à leur réussite scolaire, parce qu'ils peuvent devenir fondamentaux dans le processus de choix pour des études postsecondaires. Ainsi, la compréhension des stratégies sélectionnées par ces jeunes et leurs parents immigrants dans le choix pour des études postsecondaires pourra servir à éclairer, par effet de contraste, les parcours des jeunes immigrants qui rencontrent des difficultés.

Afin de nous faire une meilleure idée du taux de diplomation des jeunes d'immigrants au Québec, leur situation au postsecondaire sera expliquée dans la section suivante en prenant en compte deux éléments : le « pays d'origine » et le « degré générationnel ». Tous ces éléments servent à faire ressortir des différences entre les groupes ethniques ².

² Dans le contexte de cette étude, les jeunes d'origine roumaine font partie de la région de l'Europe de l'Est. Selon Statistique Canada, la **Roumanie** ainsi que le Bélarus, la Bulgarie, l'Estonie, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie, la Moldavie,

2. Brève description du taux de diplomation³ postsecondaire des immigrants au Québec

Au Canada, plusieurs chercheurs ont constaté que le taux de diplomation des immigrants au postsecondaire est généralement plus élevé que celui de la population native [Abada *et al.*, 2008; Picot et Hou, 2011, 2012a, 2012b]. Au Québec, la situation reste identique. Selon le Recensement de 2006, les jeunes de première et de deuxième générations représentaient seulement 15 % de la population totale. Toutefois, ils accèdent dans un pourcentage plus élevé au cégep et à l'université que les natifs québécois [Alexis, 2013]. En 2006, 37,1 % des immigrants de deuxième génération et 33,3 % de troisième génération et des générations subséquentes détenaient un diplôme d'études collégiales comme plus haut titre scolaire [Alexis, 2013]. Les groupes ethniques⁴ qui fréquentent en grand pourcentage le cégep proviennent de l'Extrême-Orient, de l'Europe, des États-Unis et du Maghreb. À l'opposé se retrouvent les élèves originaires de l'Amérique latine et de l'Europe du Sud [Beauchesnes, 1998]. Les jeunes immigrants de 2^e génération qui proviennent de l'Afrique du Nord, de l'Asie de l'Est, du Moyen-Orient, de l'Asie du Sud-Est et de l'Europe de l'Est connaissent un taux de diplomation au collégial plus élevé que ceux qui proviennent

la Pologne, la République tchèque, la Russie, la Slovaquie et l'Ukraine font partie de la zone géographique de l'**Europe de l'Est** [Mc Andrew, Ledent, Murdoch et Ait-Said, 2012, pp. 141-143].

³ Le pourcentage de titulaires d'un diplôme donné : collégial, universitaire [Abada, Hou et Ram, 2008].

⁴ « Groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur les similitudes de l'habitus externe ou des mœurs, ou des deux ou sur des souvenirs de la colonisation » [...] [Weber cité par Juteau, 2012, p. 44].

de l'Amérique du Sud et centrale, de l'Afrique subsaharienne, des Caraïbes et des Bermudes [Daignault, 2009].

En regardant l'accès aux études postsecondaires selon le choix de la *langue d'enseignement postsecondaire*⁵, les chercheurs constatent que 60 % des jeunes immigrants poursuivent leurs études dans un cégep francophone contre 38 % qui choisissent un cégep anglophone [Mc Andrew, Garnett, Ledent et Sweet, 2011]. La recherche de Pinsonneault, Mc Andrew et Ledent [2012]⁶ a montré que le taux de diplomation dans un cégep francophone ou anglophone varie selon la génération. Plus précisément, 51,0 % des jeunes de première et deuxième générations possèdent un diplôme d'études collégiales dans un cégep francophone en comparaison à 62,0 % pour ceux de troisième génération. De même, 71,2 % des jeunes de première et deuxième générations en comparaison avec 68,4 % de troisième génération et des générations subséquentes ont été diplômés d'un cégep anglophone. La fréquentation en grande proportion des cégeps francophones est marquée par ceux qui proviennent des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, de l'Amérique centrale et du Sud, de l'Europe de l'Ouest et du Sud, de l'Afrique du Nord, du Moyen-Orient et de l'Asie du Sud-Est. Les « sous-groupes d'immigrants originaires de l'Asie du Sud, de l'Asie de l'Est et de l'Europe de l'Est fréquentent en fortes proportions les cégeps anglophones » [Pinsonneault *et al.*, 2012, p. 10]. Selon Dorais [2011], « les immigrants de première génération originaires de

⁵ Selon la loi 101, les enfants d'immigrants doivent faire l'école primaire et secondaire en français. Aux études postsecondaires, le choix de la langue d'enseignement est laissé à la discrétion de l'étudiant [Béland, 2009].

⁶ Données sur les immigrants des cohortes des années 1998-1999 et 1999-2000 du MELS.

l'Europe de l'Est, de l'Asie de l'Est et du Proche-Orient fréquentent davantage les cégeps anglophones » [p. 17].

Au *niveau universitaire*, le pourcentage d'immigrants diplômés au Québec en 2006 a passé à 51,1 % pour les immigrants de première génération, à 45,8 % pour ceux de deuxième génération et à 33,3 % pour les natifs du Québec [Alexis, pp. 28-29]. En ce qui concerne « les inscriptions dans les universités québécoises, il existait une légère différence entre ces personnes : 50,8 % d'inscriptions pour les immigrants de première et de deuxième générations comparativement à 48,5 % pour ceux de troisième génération » [Pinsonneault *et al.*, 2012, p. 10]. D'après Kamanzi et Murdoch [2011], les étudiants originaires des pays de l'Asie du Sud-Est, particulièrement de la Chine, ainsi que les élèves qui proviennent de l'Europe poursuivent des études universitaires avec succès. Toutefois, les étudiants d'origine africaine et caribéenne [latino-américaine] montrent un faible taux de réussite lors des études universitaires. Selon Alexis [2013], les immigrants de 2^e génération dont la mère est née en Afrique et en Asie de l'Est et du Sud-Est détiennent en grand pourcentage un diplôme universitaire.

De plus, les résultats des recherches d' Abada *et al.* [2008], Picot et Hou [2011], [2012a], [2012b] semblent montrer qu'au Québec comme au Canada, le taux de diplomation aux études postsecondaires est nettement supérieur pour les immigrants que pour la population native québécoise. Cela nous amène à nous questionner sur ce phénomène. Comment peut-on expliquer la forte présence des jeunes immigrants aux études supérieures, malgré les multiples difficultés financières, linguistiques, religieuses, culturelles qu'ils rencontrent dans le processus d'intégration au sein du pays d'accueil ? Quels sont les facteurs importants qui influencent l'accès aux études supérieures des jeunes immigrants ? Quel est le rôle de la

famille, de l'école et du jeune dans ce processus ? Quel est l'impact des facteurs déterminants selon la génération et la région d'origine ? Une brève revue de la littérature sur le vécu du jeune immigrant au primaire et au secondaire à l'école québécoise devient nécessaire pour obtenir certaines explications concernant les questions évoquées précédemment.

Dans la partie suivante, nous présenterons un survol de la recension des écrits sur les milieux familiaux et scolaires des jeunes Roumains afin de mieux comprendre les enjeux qui façonnent leurs parcours scolaires. Dans un deuxième temps, les facteurs déterminants qui influencent l'accès aux études postsecondaires des jeunes immigrants de deuxième génération seront discutés.

3. Survol des écrits sur le vécu scolaire des jeunes immigrants d'origine roumaine

La revue de la littérature effectuée sur *la famille immigrante* au Québec a permis d'identifier différents types de rapports qu'elle entretient avec la société d'accueil. Il s'agit de leurs rapports concernant le processus d'immigration, l'insertion socioprofessionnelle et l'éducation québécoise.

En ce qui concerne le *rapport face au processus d'immigration*, les immigrants roumains ont évoqué plusieurs motifs relatifs à leur décision de quitter leur pays : la situation socio-économique précaire dans la société d'origine, la volonté d'une meilleure vie et éducation pour leurs enfants et les affinités linguistiques avec le français [Bota, 2007; Busuioc, 2007]. Les immigrants qui sont résidents permanents au Québec et qui ont un projet migratoire bien conçu avant leur arrivée réussissent à mieux s'intégrer dans la société d'accueil [Bota, 2007; Busuioc, 2007; Ogbu et Simons, 1998]. Quant au *rapport qui concerne l'insertion socioprofessionnelle*, ces derniers perçoivent le processus menant à

l'obtention d'un emploi à la fois long, compliqué et parfois décevant [Mc Andrew, 2015]. Cela peut être expliqué par le manque de compétences linguistiques ainsi que de réseaux de contacts et d'amis [Bota, 2007; Busuioc, 2007]. Il arrive que les diplômés universitaires obtenus et l'expérience de travail dans leur pays d'origine soient non reconnus par les employeurs québécois, ce qui mène à la perte, qui peut être parfois temporaire, du statut social. De manière générale, le groupe des immigrants roumains réussit à s'intégrer assez bien sur le marché du travail [Trandafir, 2009]. Cette réussite peut être expliquée en partie par les différentes stratégies mises en place : ils retournent aux études postsecondaires, ils suivent des cours de francisation et ils ont une bonne maîtrise des deux langues officielles du Canada [Busuioc, 2007]. Même si les immigrants roumains attestent avoir un faible sentiment d'appartenance à leur groupe ethnique et que leurs relations intergénérationnelles sont limitées, seule la sphère religieuse permet de les rassembler. Toutefois, la majorité d'entre eux se mettent en contact avec les membres de la communauté roumaine qui les aident à mieux comprendre le processus d'insertion socioprofessionnelle [Billette, 2005; Bota, 2007; Busuioc, 2007]. Enfin, l'intégration réussie des immigrants sur le marché du travail est très importante, car elle est susceptible d'exercer un impact majeur sur la réussite scolaire de leurs enfants et de leur intégration dans la société d'accueil [Ogbu et Simons, 1998].

Concernant le *rapport vis-à-vis de l'éducation* de la famille immigrante, les recherches québécoises portant sur ce sujet sont peu nombreuses. Les travaux de Kanouté et Llevot Calvet [2008], Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi [2008] et de Vatz Laaroussi et Bolzman [2010] révèlent un engagement parental dans la vie scolaire de leurs enfants. Ils tissent des réseaux familiaux transnationaux et collaborent avec la communauté ethnique pour

favoriser l'intégration sociale et scolaire de leurs enfants. De même, la réussite scolaire des enfants est en partie liée à l'attitude des parents envers l'école [Kanouté et Llevot Calvet, 2008]. L'implication directe dans la vie scolaire, la collaboration avec les professeurs et l'aide accordée pour faire les devoirs semblent être « une bonne recette » dans la réussite scolaire des jeunes immigrants. Dans ce contexte, la recherche de Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi [2008] nous a permis de cibler le profil des parents immigrants de l'Europe de l'Est qui se caractérise par une bonne collaboration de type « partenariale », entre la famille et l'école. Les parents de ce groupe sont très proches de l'école, tout en lui permettant d'accomplir les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction. Kanouté et Llevot Calvet [2008] soulignent que les aspirations et les motifs des parents des élèves de première génération peuvent avoir un impact positif dans le rapport à la scolarité. La plupart des parents immigrants s'impliquent aussi dans le choix d'orientation scolaire de leurs enfants. Dans certaines situations, ils favorisent certains domaines, comme les sciences pures et appliquées, pour l'avenir professionnel de leurs enfants [Bakhshaei, Mc Andrew et Georgiou, 2013; Potvin et Leclercq, 2010; Rahm, Gorry, Lachaine, Vazquez et Kanouté 2013; Sun, 2014]. Toutefois, les parents immigrants peuvent avoir une influence négative sur les choix scolaires de leurs enfants. La présence d'un capital culturel peu élevé et la méconnaissance du système scolaire québécois risquent de transformer ces parents en de « mauvais conseillers » [Bakhshaei *et al.*, 2013; Harnois, 2010; Lafortune, 2012; Potvin et Leclercq, 2012; Sun, 2014; TCRI, 2011].

L'importance du *milieu scolaire québécois* où grandit l'enfant immigrant constitue une balise importante pour la compréhension de son parcours scolaire au primaire et au secondaire.

Les recherches portant sur la réussite scolaire des enfants immigrants ont identifié plusieurs facteurs qui l'influencent. Il s'agit de l'âge d'arrivée à l'école, de la concentration ethnique à l'école, de la fréquentation d'une école publique ou privée, des aspirations scolaires des jeunes et de leurs parents, des caractéristiques linguistiques, de la taille de la classe, du quartier dans lequel l'école se trouve, de la composition des publics scolaires, de l'effet des commissions scolaires, etc. [Balde, Sène et Mc Andrew, 2011; Hoxby, 2000; Ledent, Murdoch et Ait-Said, 2010; Ledent, Murdoch et Mc Andrew, 2011; Mc Andrew, 2015; Mc Andrew, Ledent, Murdoch et Ait-Said, 2011; Mc Andrew *et al.*, 2012; Sims, 2003]. En tenant compte de tous ces facteurs, nous avons pu identifier, à l'aide des résultats des recherches mentionnées ci-dessus, le profil de réussite des jeunes immigrants d'origine roumaine au Québec dans le secteur francophone.

En ce qui concerne les *caractéristiques sociodémographiques*, la proportion des élèves de 1^{re} et 2^e générations d'origine roumaine est inférieure à celle de 3^e génération et plus [Balde *et al.*, 2011]. La quantité de filles et de garçons de 1^{re} et de 2^e générations d'origine roumaine est à peu près égale. Les élèves immigrants d'origine roumaine fréquente en grand pourcentage une école de Montréal [79 %] et provient majoritairement de familles à revenu élevé [Balde *et al.*, 2011, p. 12]. Pour ce qui est des *caractéristiques liées à la scolarisation*, la plupart des locuteurs du roumain n'ont pas de retard scolaire au primaire, changent très peu d'école et utilisent en grande proportion le soutien linguistique pendant le secondaire [Balde *et al.*, 2011; Mc Andrew, 2015; Mc Andrew, Ledent, *et al.*, 2011; Mc Andrew *et al.*, 2012]. Quant aux *caractéristiques des écoles fréquentées*, ils font leurs études moins souvent dans une école privée et sont majoritairement

inscrits dans des écoles publiques de milieu socio-économique moyen et à forte concentration ethnique [Balde *et al.*, 2011]. Sous la rubrique des *caractéristiques liées au cheminement scolaire au secondaire*, les élèves d'origine roumaine se démarquent par l'absence de retard scolaire, un taux de diplomation élevé (y compris la diplomation tardive, un taux important de diplomation cumulative dans un réseau privé et dans le secteur de la formation générale des jeunes et un faible pourcentage de décrochage [Balde *et al.*, 2011; Mc Andrew, 2015; Mc Andrew *et al.*, 2012]. Pour ce qui est de *la participation et de la performance aux épreuves ministérielles de fin d'études secondaires*, la recherche de Balde *et al.* [2011] indique que les élèves d'origine roumaine s'inscrivent en grand pourcentage dans le cours de mathématique 534 enrichie et ont de très bons résultats aux épreuves ministérielles. Pour ce qui est du français comme langue d'enseignement en 5^e secondaire, les élèves immigrants roumains ont aussi de hautes performances (bien que le français ne soit pas leur langue maternelle). Ils obtiennent aussi de très bons résultats aux épreuves ministérielles de sciences en 5^e secondaire (Physique 534 et Chimie 534). Nous pouvons lier, en partie, ces résultats aux aspirations scolaires. Selon Finnie et Mueller [2010], les élèves de première et de deuxième générations ont des aspirations scolaires très élevées, surtout ceux qui sont d'origine européenne. Pour synthétiser, nous avons constaté que plusieurs facteurs liés à la famille immigrante et à l'école québécoise sont susceptibles d'influencer le parcours scolaire du jeune immigrant et les choix scolaires en vue des études postsecondaires.

4. Facteurs déterminants sur l'accès⁷ aux études postsecondaires des jeunes immigrants de deuxième génération

⁷ La participation et l'achèvement de l'enseignement supérieur [Cheung, 2007, p. 3].

Dans cette partie, nous présenterons une liste de facteurs déterminants sur l'accès⁸ aux études postsecondaires des jeunes de 2^e génération, réalisée à l'aide de plusieurs recherches quantitatives. Les facteurs qui ressortent le plus dans la production scientifique sont : les *caractéristiques sociodémographiques /ethnoculturelles/ linguistiques appartenant à une minorité visible* [Abada *et al.*, 2008; Abada, Hou et Ram, 2009; Aydemir et Sweetman, 2006; Aydemir, Chen et Corak, 2008; Boyd, 2002; Heath, Rotheron et Kilpi, 2008; Picot et Hou, 2011], *le niveau de scolarité des parents* [Abada *et al.*, 2008; Bonikowska, 2007; Boyd, 2002; Picot et Hou, 2011, 2012b], *le lieu de résidence de la famille immigrante* [CRÉPAS et Bouchard, 2001; Picot et Hou, 2011, 2012a, 2012b], *le revenu familial* [Aydemir *et al.*, 2008; Krahn et Taylor, 2005a, 2005b; Taylor et Krahn, 2005], *les aspirations postsecondaires des parents* [Krahn et Taylor, 2005a, 2005b; Picot et Hou, 2012b ; Taylor et Krahn, 2005] et *le type et la composition de la famille* [Abada *et al.*, 2008; Krahn et Taylor, 2005b; Picot et Hou, 2011]. Toutefois, d'autres groupes de facteurs comme le sexe, le statut matrimonial, l'âge à l'immigration, les aspirations postsecondaires, la période d'arrivée au pays (*facteurs individuels*), mais aussi la réussite scolaire au secondaire, l'inscription à des cours menant à l'université, l'engagement scolaire, les amis du jeune (*facteurs scolaires*), la discrimination, la santé mentale, les habitudes de vie, etc. (*facteurs psychosociaux*) exercent une certaine influence sur le niveau de scolarité des enfants immigrants [Abada *et al.*, 2008; Alexis, 2013; Anisef, Brown et Sweet, 2011b; Cheung, 2007; Krahn et Taylor, 2005a, 2005b; Mc Andrew, Garnett, *et al.*, 2011].

5. Les limites des recherches recensées

En tenant compte des résultats des recherches, nous avons identifié certaines limites qui pourront apporter une nouvelle réflexion. La production scientifique réalisée sur les milieux familiaux et scolaires ne nous permet pas de comprendre en profondeur leur influence réciproque, dans la construction du choix d'orientation du jeune immigrant. Plus spécifiquement, il s'agit des valeurs des parents transmises à leur enfant, leur soutien accordé durant le primaire et le secondaire et les stratégies mises en place par la famille et par le jeune immigrant pour la réussite scolaire. En outre, il s'agit des rapports positifs ou conflictuels de ce dernier face à l'école, face à la société d'accueil [Douglas et Saenz, 2008], à l'expérience de la discrimination [Potvin et Leclercq, 2012], au rapport aux savoirs [Duru-Bellat et Henriot-van Zanten, 2012], à la culture véhiculée par les pairs à l'école [Dumora, 2002; Guichard, 2012; Henriot-van Zanten, 2009]. Aussi, le contexte de scolarisation influence la construction des projets des jeunes immigrants [Henriot-van Zanten, 2009; Magnan, Darchinian et Larouche, 2016; Magnan, Darchinian et Mc Andrew, 2013; Magnan *et al.*, 2015].

Étant donné que peu de recherches qui traitent des parcours menant à des études supérieures des jeunes immigrants permettent de prendre en compte les choix scolaires selon le prestige accordé par leurs parents aux institutions postsecondaires [Lahrizi, 2014; Magnan *et al.*, 2016] et du rapport qu'établit le jeune vis-à-vis de l'école, tous ces aspects seront traités dans notre projet. Plusieurs études font mention des différents facteurs déterminant l'accès aux études postsecondaires des jeunes immigrants, mais cela ne nous renseigne pas sur d'autres facteurs qui pourraient aussi intervenir, comme l'expérience vécue au primaire et au secondaire. Enfin, les études quantitatives ne nous permettent pas de comprendre le point de vue

des jeunes immigrants, le lien entre l'expérience scolaire, le soutien de la famille et les logiques d'orientation ; dimensions à explorer.

Conclusion

Les recherches recensées nous ont permis d'identifier deux milieux (familial et scolaire) et plusieurs facteurs qui permettent de marquer le parcours scolaire du jeune issu de l'immigration d'origine roumaine à l'école française au Québec. D'une part, il s'agit du milieu familial dont son implication s'avère déterminante dans la réussite scolaire de ce dernier. Comme nous avons pu observer, les parents qui se sont bien intégrés dans la société d'accueil ont un impact positif sur la réussite scolaire de leurs enfants. Le fait de bien connaître les deux langues officielles du Canada, d'avoir un diplôme québécois, d'exercer un travail selon sa spécialisation permet à leurs enfants d'avoir de bonnes conditions pour étudier. De même, le rapport positif face à l'éducation, leur implication directe dans la vie scolaire du jeune, leurs aspirations élevées pour des études postsecondaires, l'aide financière et morale apportée à leurs enfants viennent compléter le portrait de cette réussite. D'autre part, le milieu scolaire reste aussi important. Les études recensées pour cette partie nous ont permis de dégager un profil de réussite des élèves immigrants de d'origine roumaine, surtout pour ceux qui sont de deuxième génération. Ces jeunes réussissent bien à l'école primaire et au secondaire. En termes de langue, même si la plupart d'entre eux n'ont pas comme langue d'usage à la maison le français, ils n'éprouvent pas de difficultés dans cette matière. De même, ils montrent d'excellents résultats dans des cours exigeants au secondaire. Ils se fixent aussi des aspirations scolaires très élevées. Ils sont motivés à réussir et ils persévèrent dans ce sens. Pour résumer, les deux milieux évoqués autorisent une marge de manœuvre aux

jeunes issus de l'immigration pour s'intégrer socialement et professionnellement. L'interaction des différents éléments individuels et institutionnels permet d'expliquer et de comprendre leur vécu scolaire au Canada, plus spécifiquement au Québec.

Bibliographie

1. *Abada, T., Hou, F., Ram, B. Ethnic differences in educational attainment among the children of Canadian immigrants. In: Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie. 2009, vol. 34, no. 1, pp. 1-30.*
2. *Aguinaga, A., Gloria, A. M. The effects of generational status and university environment on Latina/o undergraduates' persistence decisions. In: Journal of Diversity in Higher Education, 2015, vol. 8, no. 1, pp. 15-29.*
3. *Aydemir, A. B., Chen, W.-H., Corak, M. R. Mobilité intergénérationnelle du niveau de scolarité chez les enfants des immigrants au Canada. Statistique Canada, Direction des études analytiques, 2008.*
4. *Bakhshaei, M., Mc Andrew, M., Georgiou, T. Le vécu scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud au secondaire. In : CEETUM Capsule de recherche, 2013, p.63*
5. *Balde, A., Sène, J. M., Mc Andrew, M. La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire. Portrait des jeunes Québécois originaires de l'Europe de l'Est - Secteur français. Montréal, MELS, 2011. 42 p.*

6. *Beauchesnes, L. Élèves diplômés au secondaire et au collégial: analyse sociodémographique. In: Bulletin statistique du MEQ, 1998, no. 5.*
7. *Béland, P. Suivre l'évolution de la situation linguistique au Québec au XXI-e siècle. Québec, Conseil supérieur de la langue française, 2009.*
8. *Billette, A. Les immigrants russophones à Montréal, une ou plusieurs communautés?: Étude exploratoire. Mémoire (M.A.), Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique, 2005. 161 p.*
9. *Bonikowska, A. (2007). Explaining the education gap between children of immigrants and the native born: Allocation of human capital investments in immigrant families. Paper presented at the Canadian Economics Association 42nd Annual Meeting, University of British Columbia, 2007. 48 p.*
10. *Bota, O. C. E. Les immigrants roumains dans la région de Québec : ceux qui y viennent, ceux qui quittent, ceux qui y restent, Mémoire, M.A., Université Laval, Québec, 2007. 124 p.*
11. *Boudarbat, B. et Grenier, G. L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec. Rapport de recherche réalisé pour le compte du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec, 2014. 181 p.*
12. *Boyd, M. Educational Attainments of Immigrant Offspring: Success or Segmented Assimilation? In: International Migration Review, 2002, vol. 36, no. 4, p. 1037-1060.*
13. *Busuioc, I. Les immigrants roumains post-1989: vers une nouvelle communauté ethnoculturelle montréalaise?*

- Mémoire (M.A., Université du Québec à Montréal, 2007. 159 p.*
14. Cheung, S. *Education Decisions of Canadian Youth. A Synthesis Report on Access to Postsecondary Education. Ontario: Higher Education Quality Council of Ontario, 2007, p. 47.*
 15. Chui, T., Tran, K. et Maheux, H. *Immigration au Canada: un portrait de la population née à l'étranger. Recensement de 2006, Canada: Statistique Canada, 2007, 39 p.*
 16. Cournoyer, L. *L'évolution de la construction du projet professionnel de collégiennes et de collégiens lors des 18 premiers mois d'études: le rôle des relations sociales. Université de Sherbrooke, 2008, p.173*
 17. CRÉPAS et Bouchard, I. *Les milieux à risque d'abandon scolaire. Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage scolaire vont de pair. Jonquière, 2001, 15 p.*
 18. Daignault, D. *Le cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec, Mémoire, M.A., Université de Montréal, Québec, Montréal, 2009, 74 p.*
 19. Darmon, M. et Singly, F. d. *La socialisation. Paris: Armand Colin, 2006, 127 p.*

DEZVOLTAREA SOCIOEMOȚIONALĂ A COPIILOR PREȘCOLARI

Mihaela BOSTAN, doctorandă

Abstract

Each child is an unique person. Even in the same family, each child is different from his brothers and sisters, and the difference begins since birth. Each one has specific behaviour regarding food, sleep and his own reactions to others.

Kindergarten is able to comply spontaneous interests of the child and its natural modes of learning. It can respect enthusiasm for physical activities, creative projects, arts and play and should give the child the opportunity to learn through these activities.

Cuvinte-cheie: *dezvoltare socioemoțională, ființă unică, comportamente specifice, interese spontane ale copilului.*

Grădinița solicită copilului noi cerințe și condiții de viață diferite de cele oferite înainte, în cadrul familiei. Aici, copilul devine obiectul unor influențe complexe, organizate în ambianța preșcolară (programul, educatoarea, grupa de copii) care influențează dezvoltarea lui psihosocioculturală. Vârsta preșcolară este o perioadă a descoperirilor. Depășind, poate, pentru prima dată spațiul restrâns, familial, al casei, copilul învață că există o lume interesantă dincolo de acestea, dorește să se implice în cunoașterea și transformarea ei, se descoperă pe sine ca persoană care are abilitatea de a face să se întâmple anumite lucruri, câștigând autonomie în cunoaștere și inițiativă.

Fiecare copil este o ființă unică. Chiar în aceeași familie, fiecare copil este diferit de frații și surorile sale, iar diferența începe

încă de la naștere; fiecare are comportamente specifice în ceea ce privește hrana, somnul, are reacții proprii la ceea ce îl înconjoară. Are deci „un stil de viață” al său. Părintele, dar și adultul educador (care poate fi îngrijitoare, asistentă medicală, cadru didactic) au datoria de a respecta individualitatea copilului, chiar din momentul în care acesta s-a născut. Dacă ei înțeleg, acceptă și respectă toate manifestările comportamentale legate de somn, mâncare, de schimbările de dispoziție, de temperamentul celui mic, vor putea înțelege și respecta mai ușor individualitatea copilului, așa cum se manifestă ea în etapele de vârstă ulterioare.

Toți copiii trec prin aceleași stadii de dezvoltare, doar ca o fac în chip specific. Aceste stadii includ schimbări esențiale în primii cinci ani de viață; este evident, de exemplu, că, la trei ani, copilul se deosebește enorm de ceea ce va fi el pe la șapte-opt ani. Pe măsură ce copilul se maturizează, se observă cum se dezvoltă și se formează ca individ unic: devine din ce în ce mai independent, are propriul bagaj de cunoștințe, atitudini, valori și credințe (care evoluează și ele și pe care le exprimă într-un stil ce-i aparține).

Pentru a pleca spre orizontul maturității, copilul are nevoie de cinci activități conducătoare: comunicare emoțională afectivă nemijlocită cu cei din jur, explorare concretă a lumii care îl înconjoară, diversificarea jocurilor, învățatură, implicare creativă, dobândirea inițiativei, a responsabilității, comunicare socială în grupul celor de aceeași vârstă – ca deprindere de bază pentru viața matură de mai târziu. În acest drum ascendent al dezvoltării personalității, esențială este *concepția (părerea) copilului despre sine: felul în care se evaluează și se valorizează*. Această opinie despre sine are o componentă afectivă puternică, de aceea emoțiile, sentimentele copilului sunt un alt element de luat în considerație atunci când se vorbește despre personalitatea sa.

Dezvoltarea eului include, la copii, dezvoltarea emoțională.

Copiii mici își exprimă în mod liber și spontan stările și sentimentele: bucurie, gelozie, timiditate. Unii plâng ușor. Pe măsură ce cresc, ei încep să înțeleagă regulile din jur și să ia în considerare opiniile altora, se conformează regulilor sociale de exprimare a sentimentelor. De aceea ei trebuie să fie învățați că nu pot să-și exprime emoțiile oricând și oriunde. Scopul final al cerințelor de disciplină manifestate față de copil este de a-l ajuta să devină o persoană independentă, care se poate controla, căci de independență și de autocontrol depind calitatea și forța concepției optimiste despre sine. Această parere pozitivă despre sine va determina succesul în activitățile școlare și, mai tarziu, în viață. Adulții trebuie să-și concentreze toate eforturile, astfel încât copilul să-și dezvolte o părere sănătoasă despre sine și să se considere membru important al societății, cu capacități și talente deosebite; atunci el va simți dorința de a fi productiv. Copilul trebuie să-și dezvolte capacitatea de adaptare în societate în așa fel, încât să trateze pe toată lumea ca fiind de aceeași valoare și să-și facă prieteni în funcție de o balanță corectă între ceea ce oferă și a ceea ce i se oferă. Fără această capacitate, copilul riscă să devină retras și așa va rămâne și la maturitate.

Micuțul lipsit de această capacitate esențială în stabilirea relațiilor interumane poate deveni un monstru despot, care îi înlătură pe toți pentru a-și atinge scopurile. Cei mari, care se ocupă de educație, trebuie să mențină în mod conștient acel echilibru subtil între a împinge copilul de la spate și a-l încuraja.

Este important de reținut că, pentru ca *un copil să fie capabil să învețe bine la orice vârstă, el trebuie să ajungă la nivelul emoțional de maturizare al acelei etape de vârstă*. Cu cât el este mai matur din punct de vedere emoțional, cu atât este

mai capabil să învețe. Părinții pot avea cea mai mare influență asupra dezvoltării emoționale a copilului, asigurându-i un rezervor de iubire veșnic plin. Dacă ei vor folosi constant *cele cinci limbaje de iubire: mângâierile fizice, cuvintele de încurajare, timpul acordat, darurile, serviciile*, vor oferi copilului o forma de stimulare intelectuală extrem de eficientă. Cu toții ne dorim ca acești copii să crească și să se împlinească, de aceea trebuie să ne manifestăm iubirea prin toate formele de limbaj amintite și apoi să-i învățăm cum să le folosească la rândul lor. Acest lucru este deosebit de important nu numai pentru copii, ci și pentru cei alături de care vor trăi sau cu care vor porni la drum, ca parteneri.

Până nu demult, omul a fost considerat o ființă rațională, iar emoțiile nu trebuiau exprimate în public, deoarece aceasta însemna un act de imaturitate din partea acelei persoane.

Datorită cercetărilor, specialiștii au ajuns la concluzia că, de fapt, *omul este o ființă emoțională* și dacă emoțiile sunt educate, beneficiile obținute în urma acestui proces sunt enorme.

Inteligența emoțională redefinește imaginea despre lume și om. Astăzi se știe că emoțiile sunt cele mai importante resurse ale omului. *Inteligența generală crește dacă se dezvoltă inteligența emoțională.*

Cercetările au arătat că succesul la locul de muncă sau în viață depinde în proporție de 80% de inteligența emoțională și doar 20% - de intelect. Dacă intelectul ne ajută să rezolvăm probleme, să facem calcule mintale sau să procesăm informații, inteligența emoțională ne permite să fim creativi și să ne folosim emoțiile pentru a ne rezolva problemele. *Inteligența emoțională este „abilitatea de a percepe și a exprima, de a asimila emoții în gândire, de a înțelege prisma emoțiilor și de a regla emoțiile proprii și ale altora.”*

Dacă emoțiile sunt conștientizate în totalitate, în ciuda faptului că unele dintre ele spun despre noi lucruri pe care nu am vrea să le dezvăluim, trebuie să învățăm să le gestionăm în mod constructiv, în vederea atingerii unui anume scop.

Inteligența emoțională desemnează capacitatea de a recunoaște emoțiile proprii și pe ale celorlalți, de a ști ce înseamnă să te simți bine, să fii fericit și vesel, ce înseamnă să fii trist, supărat; în plus, inteligența emoțională presupune cum să treci de la emoții negative la emoții pozitive.

Este necesar să înțelegem caracteristicile individuale ale fiecărui copil, să-l acceptăm și să-l iubim pe fiecare, să-l tratăm cu blândețe și dragoste și să-l modelăm în așa fel, încât să-i dezvoltăm adevaratele aptitudini.

Grădinița este capabilă să respecte interesele spontane ale copilului și modurile sale firești de învățare. Poate respecta entuziasmul pentru activitățile fizice, pentru proiecte creative, pentru arte și joc și ar trebui să-i dea ocazia copilului de a învăța prin aceste activități.

Educatorea poate desfășura diverse tipuri de activități: *jocuri de autocunoaștere pe bază de imagini și desene, identificarea caracteristicilor personale elementare, portofoliu (sarcină de grup), colaje, desene, exerciții pentru identificarea asemănărilor și deosebirilor prin comparare cu ceilalți și cu personaje din povești, desene animate, filme, discuții și studii de caz despre nevoile diferite ale fiecăruia, dezbateri pe tema respectării spațiului personal și a nevoii de intimitate, exerciții în perechi pentru exersarea elementelor simple de ascultare activă, jocuri de rol, evenimente cotidiene, secvențe de film pentru observarea și analizarea diferențelor dintre familii, sarcini de grup în care se stabilesc roluri, reguli, exerciții situaționale cu dificultăți care pot apărea în grup,*

jocuri de rol cu secvențe / dialoguri din povești despre relațiile din familie, exerciții de luare a deciziilor în situații relevante pentru copii, exerciții de luare a deciziilor în situații de risc sau de criză (incendii, inundații, cutremure), exerciții individuale și de grup de identificare a alternativelor unor probleme, exerciții de analiză critică a alternativelor unei probleme.

După cum se observă, se pune un accent deosebit pe utilizarea tehnicilor creative ca mijloc de formare a personalității, tehnici care permit o conectare cu sine însuși. Dezvoltarea capacității de expresie și de comunicare în relațiile interumane îi ajută pe copii să se înțeleagă pe sine, să se elibereze de anxietățile acumulate, de tensiuni și să-și dezvolte abilități de comunicare și de inserție socială, facilitând, de asemenea, elaborarea unor strategii de rezolvare a conflictelor. Se pot folosi tehnici multiple pentru educația optimă a fiecărui copil și în cadrul activităților din programul zilnic de la grădiniță. Educatoarea poate obține cât mai multe informații posibile despre fiecare preșcolar prin metoda observației și a conversației. Aceste informații sunt utile îndeosebi în cazul în care un copil întâmpină o dificultate în a învăța. Învățământul preșcolar permite stabilirea unor obiective educaționale concrete, cum ar fi: *gândirea interdisciplinară, găsirea calităților fiecărui individ.*

În grădinițe se poate aplica metoda proiectelor, care permite copiilor să găsească materialul necesar pentru a fi însușit într-o varietate de forme și contexte, facilitând astfel înțelegerea; „și cel mai bun mod de a realiza aceasta este să recurgă la toate inteligențele care sunt relevante pentru acest subiect, în cât de multe moduri legitime posibile”.

Educatoarele folosesc, din ce în ce mai mult în grădiniță, experiențe diversificate pentru a putea descoperi înclinațiile și aptitudinile copilului.

„În numeroase moduri inteligențele multiple par a fi un dar special al copilăriei. Când observăm copiii, îi vedem cu ușurință cum își utilizează diferitele inteligențe”.

Ceea ce se cere de la noi, ca educatori, dascăli, părinți, este să ajungem să cunoaștem și să înțelegem de ce copiii reacționează într-un anumit mod, astfel încât noi să fim apti de a face schimbările necesare în comportamentul lor. Caracteristicile individuale esențiale de care vom ține seama atunci când evaluăm copilul sunt: nivelul de autocontrol/impulsivitate, adaptabilitatea/rigiditatea, reacții calme/reacții intense, buna dispoziție/proasta dispoziție, implicarea/retragerea, concentrarea/neatenția, creativitatea/conformismul, generozitatea/egoismul, activitatea/inactivitatea. Prin urmare, modul în care sunt satisfăcute obiectivele educaționale se va răsfrânge asupra personalității adultului de mai târziu.

Pornind de la premisa că inteligența emoțională constituie liantul dintre persoană și mediul din care face parte, unul dintre obiectivele grădiniței și al familiei este educarea copiilor în spiritul omeniei, al generozității, al receptivității la durerile și bucuriile celor din jur.

Scopul teoriei inteligențelor multiple este de a evidenția faptul ca suntem toți atât de diferiți, deoarece toți avem diferite combinații de inteligențe și, dacă vom recunoaște aceasta, cred că vom avea cel puțin o șansă mai bună de a face față mai bine numeroaselor probleme cu care ne confruntăm în lume. Dacă reușim să mobilizăm întreaga gamă de inteligențe umane și să le aliem cu un sens etic, vom putea să contribuim la mărirea probabilității de supraviețuire pe această planetă și poate chiar să contribuim la progresul nostru ca specie umană.

Bibliografie

1. Ștefan, A. *Catrinel & Kallay Eva. Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Cluj-Napoca: ASCR, 2007.*
2. Vernon, A. *Dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație rațional-emoțivă și comportamentală. Cluj-Napoca: ASCR, 2006.*
3. Waters, V. *Povești raționale pentru copii. Cluj-Napoca: ASCR, 2003.*

RAPORTURILE DINTRE DOMNIE ȘI ÎNALȚII IERARHI ORTODOCȘI ÎN VREMEA DOMNILOR FAMILIEI RAREȘ

Ruslan GRECU, doctorand

Abstract

Through this study I proposed to elucidate, comparatively, from ruler to ruler, religious politics of Rarești rulers, and I accentuated, also, the changing relationships between Central Power and the Church.

With the accession to the throne of Moldavia, in January 1527, by Petru Rareș, in the relations between church and secular power was not made any changes, the new ruler registering on line continuity good things wrought by his predecessors.

Also, the ruler has maintained good relations with the great hierarchs of the church, preferring to keep them in their seats, understanding that any interference in the internal affairs of the church, would affect for a long time the smooth running of things. Petru Rareș founded a number of churches and monasteries, the most important being the necropolis at Probota. Things developed

negatively with the coming of the reign of Ilias Rares, son of Petru. In his short reign, Ilias sow terror and instability in clerical elites, subjecting monasteries, priests and great hierarchs – to tribute.

He has produced major changes among the highest hierarchy, installed trustworthy person who listening and promoting his policy. Finally, he is forced to leave Moldavia and go to Istambul, where in a short time receives Islam. After these sad events, the situation returned to normality, so that after Ilias`s departure, and the events there, the throne of Moldavia remained vacant, but despite these events, Ilias`s brother, Stefan Rares, was called on May 24, 1551, already ruler.

Stefan Rares was the promoter of a pro orthodox policy , which was imposed, in part, by domestic political constrains to get the support of the Orthodox Church. Short reign not allowed to take vast actions of foundation, but we think he brought an important contribution his mother foundations: Church of Sf. Gheorghe and Uspenia in Botosani.

So, the relation between secular and ecclesiastical power, during Raresti rulers, can be characterized by stability and cooperation – during Petru, and sudden change of cooperation by persecution – in Ilias`s reign, and during Stefan, relationship between the two institutions is temperate but often formal.

Key words: *reigning, politics, church.*

Adnotare

Prin studiul de față, ne-am propus să elucidăm într-un mod comparativ, de la domn la domn, politica religioasă a domnilor rărășești și am accentuat, de asemenea, modificarea raporturilor dintre Puterea Centrală și Biserică.

Odată cu accederea la tronul Moldovei, în ianuarie 1527, a lui Petru Rareș, în cadrul raporturilor dintre puterea seculară și Biserică nu a fost efectuată nicio modificare, noul domn înscriindu-se pe linia continuității lucrurilor bune înfăptuite de înaintașii săi.

La fel, domnul a întreținut relații bune cu marii ierarhi ai Bisericii țării preferând să-i mențină în scaunele lor, înțelegând că orice amestec în treburile interne ale Bisericii ar periclita pentru multă vreme bunul mers al lucrurilor; de asemenea, acesta a ctitorit o seamă de biserici și mănăstiri, cea mai importantă fiind în sensul acesta necropola de la Probotă.

Lucrurile cunosc o evoluție negativă odată cu venirea la domnie a lui Iliăș Rareș, fiul lui Petru. Acesta, în scurta sa domnie, reușește să semene teroare și nestabilitate în rândurile elitelor clericale, supunând totodată mănăstirile, preoții și marii ierarhi la tribut. Acesta a făcut modificări majore în rândurile înaltei ierarhii, după bunul său plac instalând persoane de încredere care îl ascultau și îi promovau politica.

În cele din urmă, este nevoit să părăsească Moldova și să plece la Istanbul, unde primește în scurtă vreme islamul. După aceste evenimente de tristă amintire, situația revine câte puțin la normalitate, astel că după plecarea lui Iliăș la Istanbul și în contextul evenimentelor de acolo, scaunul domnesc al Moldovei rămăsese vacant, dar, în pofida acestor evenimente, fratele lui Ilie, Ștefan Rareș, la data de 24 mai 1551, se intitula deja domn. Ștefan Rareș a fost promotorul unei politici proortodoxe impuse, în parte, de constrângerile politice interne pentru a obține sprijinul Bisericii Ortodoxe. Domnia scurtă nu i-a permis să întreprindă acțiuni vaste de ctitorie, dar credem că a adus o contribuție anumită ctitoriilor mamei sale: biserica Sf. Gheorghe și Uspenia din Botoșani.

Deci raportul dintre puterea seculară și cea ecleziastică în vremea domnilor rărășești poate fi caracterizat prin stabilitate și conlucrare în timpul lui Petru și modificare bruscă a conlucrării prin persecutare, în perioada domniei lui Ilie, iar pe vremea lui

Ștefan relația dintre cele două instituții devine temperată, dar deseori formală.

Cuvinte-cheie: *domnie, politică, biserică.*

Odată cu accederea la tronul Moldovei, în ianuarie 1527, a lui Petru Rareș, în cadrul raporturilor dintre puterea centrală și Biserică nu a fost făcută nicio modificare, noul domn continuând politica confesională promovată de către Ștefan cel Mare. O dovadă în acest sens o constituie atitudinea echilibrată a suveranului față de marii ierarhi ai bisericii, în ciuda faptului că aceștia au fost nevoiți să ia parte la adoptarea unor hotărâri dramatice pentru țară [6, p.165]. Astfel, în timpul celor două domnii ale lui Petru Rareș, mitropolitul Teofan I a păstorit fără întrerupere, chiar dacă i-a uns ca domni pe Ștefan Lăcustă și Alexandru Cornea [9, p. 224-225], de același tratament bucurându-se și cele două scaune episcopale de Roman și Rădăuți, reprezentate de Macarie al II-lea și Teodosie.

Petru Rareș a fost primul dintre urmașii lui Ștefan cel Mare care a creat o nouă necropolă domnească la Probota [11, p.11-12], astfel, la 16 aprilie 1527 „cu ajutorul lui Dumnezeu și al Sfântului arhieru și făcător de minuni Nicolae, din puterea dată mie de Dumnezeu și Domnia Țării Moldovei, i-am zidit lui mănăstirea Pobrata și am înfrumusețat-o și am isprăvit-o și am miluit-o cu sate și metoace...” [4, p. 224].

Pentru a atenua ostilitățile din obștea putneană, în cea de a doua domnie, Petru Rareș a efectuat o serie de gesturi pioase. Astfel, la 24 aprilie 1542, a dăruit „sfintei noastre rugi, mănăstirii de la Putna, un sat pe Bașeu, anume Petricanii, cu tot venitul” [4, p. 405], iar la 11 aprilie 1546, domnul emite alt document făcut pentru „pomenirea Domniei Mele și a doamnei Domniei Mele, Elena, și pentru sănătatea și mântuirea copiilor noștri...” [4, p. 457]. Această

preocupare dovedește faptul că domnul încerca a găsi o soluție de reconciliere cu obștea de la Putna, căreia i se pretindea pomenirea, știut fiind faptul că suveranul căzuse pradă suferinței și își aștepta sfârșitul. În același context, documentele emise în favoarea mănăstirii Probota s-au înmulțit în a doua domnie, iar odată cu apropierea obștescului sfârșit, acestea au căpătat din ce în ce tot mai pronunțate valențe testamentare. Spre exemplu, la 11 mai 1546, i-a întărit satul Văleni și iezerul Bedeul, făcând aceasta spre „pomenirea bunicilor și părinților Domniei Mele și pentru sănătatea noastră și mântuirea sufletului și a trupului” [4, p. 498-499]. Din aceeași categorie face parte și un document din 13 mai 1546, prin care a dăruit „rugătorilor noștri din sfânta mănăstirea noastră, această zidită de iznoavă, Pobrata”, satul Șerbănești și a întărit satele Negoești și Părtănoși [4, p. 505-506]. Astfel, se pare că domnul a preferat să păstreze ierarhia bisericească, dincolo de mutațiile produse la nivel politic, înțelegând că orice intervenție brutală în afacerile ecleziastice ar fi compromis pe termen lung raporturile dintre Biserică și Domnie. Dar cel care nu a ținut cont de acest moment a fost Ilie Rareș, fiul lui Petru Rareș, care a întrerupt mersul bun al lucrurilor din Biserică și care a dus la modificarea raporturilor dinte Putere și Biserică.

Încă din timpul lui Petru Rareș, accesul la demnitatea supremă nu mai era posibil decât cu aprobarea exponenților elitei laice și clericale, a căror decizie trebuia să se raporteze tot mai direct la factorii externi, și în primul rând, la Imperiul Otoman. În acest context, cronicarul Macarie, arată că Iliăș Rareș a devenit domn al Moldovei „după sfatul episcopilor și al întregului sfat” [2, p. 103]. Urca pe tron după moartea tatălui său și, inițial, Iliăș „mergea bine și se arăta bine cinstitor și blând către toți și iubitor de boieri și de toți cei ce stăteau în jurul lui” [2, p. 118].

În timpul domniei lui Iliăș, Biserica din Moldova era condusă de trei ierarhi cu un intelect deosebit: este vorba despre mitropolitul Grigorie Roșca la Suceava (1546-1551), episcopul Macarie la Roman (1531-1558) și Mitrofan la Rădăuți (1550-1552). Cu primii, Iliăș a avut o relație ostilă prin care, în cele din urmă, s-a ajuns la demiterea lor, fapt pe care îl vom prezenta în continuare.

Potrivit lui Macarie, relațiile lui Iliăș Rareș cu Biserica au fost destul de tensionate, întrucât „veniturile episcopale și mănăstirești le-a răpit cu totul, a prădat în chip varvar pe preoți și rugători în toată țara, pe toți i-a umplut de lacrimi și suspine” [2, p. 104]. De asemenea, „pe toate le-a tulburat și le-a clintit, adică așezămintele sfintelor biserici ale lui Dumnezeu și legile domnești” [2, p. 103]. Narând evenimentele din intervalul de timp 1541-1551, episcopul Rădăuților, Eftimie [10, p. 275-280], a detaliat acest tablou, arătând că Iliăș Rareș „a înscris pe toți boierii mari și mici la birul cel mare, și tot sfatul, dar și vătafilor toți în toată țara, de la cei dintâi până la cei din urmă, le-a poruncit să dea și mitropolitului, și episcopilor, a înscris încă și toate mănăstirile câte sunt în Moldovlahia la haraciul cel mare și câți popi și diaconi sunt în granițele moldovenești” [2, p.120]. Instabilitatea politică implica și oamenii bisericii în schimbările de domni, însă în felul acesta poziția lor a devenit tot mai fragilă, riscând să cadă în dizgrație atunci când pretendentul pe care îl susțineau era înfrânt.

Cel mai cunoscut episod de acest fel se referă la înlăturarea lui Macarie din fruntea episcopiei Romanului. În cronica sa, eruditul cleric excludea orice culpă personală, punând destituirea sa pe seama unor intrigi țesute de „meșteri în rău și înșălăciuni” care „au ațâțat pe doamna Elena și mai ales pe fiul ei Iliăș și am căzut într-o cumplită cădere, vrednică de plâns, căci am fost despoiat de scaun” [2, p. 104]. A doua schimbare efectuată de Iliăș la nivelul ierarhiei ecleziastice

moldovenești a survenit în urma părăsirii scaunului mitropolitan de către Grigorie Roșca, părăsire cauzată de unele neînțelegeri cu domnul [2, p. 230]. În acest din urmă caz, abuzurile la care acesta a supus Biserica ar fi provocat retragerea ierarhului la mănăstirea Voroneț, acolo unde își începuse viața călugărească în 1488 [6, p.189].

Anturajul musulman al lui Ilie Rares, în frunte cu acel Hadâr, „învățătorul și vrăjitorul său” [7, p. 496], a dus la tensionarea relațiilor cu boierii și clerul, ambele categorii fiind „înscrise” la birul cel mare (tributul datorat Porții), care a contribuit, treptat, la crearea unei atmosfere imposibile de guvernare pentru tânărul domn. În aceste condiții, la începutul anului 1551, situația domnului era destul de complicată. Iliăș a încercat să mai repare câte ceva, mai exact, să dea impresia că face acest lucru. În realitate, pentru a sugera impresia că iubește ierarhia bisericească, el a pomenit ca atare – „episcopul chir Macarie” – drept martor în ultimul document intern emis de cancelaria domnească, unde se întărea o danie a mitropolitului Grigorie Roșca către mănăstirea Voroneț, la 21 martie 1551.

Izvoarele atestă că după 10 mai 1551, domnul a părăsit Suceava și s-a îndreptat spre capitala Imperiului Otoman, unde a sosit la 21 mai, urmând ca pe data de 25 mai să fie primit de Suleyman Magnificul. Aparent inexplicabil, pe 30 mai a avut loc trecerea lui Iliăș la Islam, primind numele de Mahmed-beg.

După acest eveniment, chipul său care era zugrăvit pe fresca mănăstirii Probota, ctitorită în 1530 de tatăl său, a fost înnegrit, ca semn al lepădării de Biserica Țării și de neam, pentru că trecerea primului om din stat la Islam a fost o lovitură politică dată țării și credinței strămoșești [1, p. 123].

După plecarea lui Iliăș la Istanbul și în contextul evenimentelor de acolo, scaunul domnesc al Moldovei rămăsese

vacant, dar, în pofida acestor evenimente, fratele lui Ilie, Ștefan Rareș, la data de 24 mai 1551 se intitula deja domn.

Contextul consacării lui Ștefan Rareș ca domn s-a desfășurat într-o perioadă de criză, din punctul de vedere al ocupării scaunului episcopal de Suceava, după retragerea lui Grigorie Roșca [14, p. 43] din această funcție înainte ca Ștefan să fie uns ca domn. Acesta deținea, probabil, o postură esențială în cadrul consiliului instituit de Iliăș la 1 mai 1551, cu scopul de a conduce țara pe perioada absenței sale, și era obligat să ia o poziție față de dorința lui Ștefan de a accede la tron [13, p. 592]. Ritualul a fost săvârșit, la 11 iunie 1551, de către Macarie, care în acel moment nu era titular al vreunui scaun vlădicesc [12, p. 604]. Astfel, cronicarul Macarie descrie acel eveniment arătând: „Și capul său încununat, împreună cu genunchii, i-a plecat în fața împăratului împăraților și, din mila lui Dumnezeu, a primit ungerea cu untdelemnul binecuvântării prin mine, cel umil” [12, p. 105].

În acest context, se impune întrebarea: de ce noul suveran nu a fost uns de către episcopul Romanului, Gheorghe, sau de cel al Rădăuților, Mitrofan, ci tocmai de Macarie care era demis din scaun de Iliăș [9, p. 330-331]? Pornind de la observațiile legate de evenimentele politice din primăvara anului 1551, când, prin tentativa de a ocupa tronul Moldovei de către Ioan, un fiu nelegitim al lui Ștefăniță, pribeag în Polonia, se poate presupune că Ștefan a solicitat sprijinul lui Grigorie Roșca cu puțin timp înainte de 24 mai, iar acesta a refuzat – fie pentru că Iliăș încă nu abdicase, fie datorită atașamentului față de acesta. Nedorind să legitimeze noua domnie, mitropolitul a preferat să se retragă la Voroneț.

În aceste condiții, lui Ștefan nu îi rămânea decât să apeleze la unul dintre cei doi ierarhi aflați în funcție. Dar nici această soluție dorită de noul domn nu rezolva problema, întrucât pe scaunul

episcopal de la Roman se găsea un ierarh instalat de fratele său și, probabil, încă fidel acestuia, iar arhiepiscopul de la Rădăuți, care era oricum al treilea în ordinea importanței, își datora poziția ecleziastică, obținută prin 1550, tot lui Iliș și se afla în conflict deschis cu Macarie, pentru a cărui înlăturare militase. În asemenea situație, problema lui Ștefan Rareș părea fără rezolvare. Lipsit de posibilitatea de a primi sprijinul pentru a deveni domn legitim, risca să rămână un simplu uzurpator și în felul acesta el s-a îndreptat spre Macarie, a cărui prezență la Suceava nu era străină de schimbările politice aflate în plină desfășurare.

După aceste evenimente, dacă Macarie a participat oarecum la înlăturarea lui Iliș și se afla aproape de Ștefan, acesta trebuia restabilit în scaunul arhiepiscopesc, doar că această restabilire se putea face doar cu acceptarea unui nou abuz. Pentru a se evita acest moment, s-a preferat trecerea episcopului Gheorghe pe scaunul mitropolitan și revenirea lui Macarie pe cel episcopal [9, p. 324]. Aceste modificări necesitau timp, dar, deoarece pretendentul la tron era amenințat de opoziția din Polonia și era nesigur de sprijinul intern, s-a recurs la renunțarea îndeplinirii unor formalități, precum convocarea soborului Bisericii moldovenești, și s-a decis să nu mai aștepte instalarea noului mitropolit, preferând să fie uns de Macarie, pe care l-a considerat repus în drepturi după eliberarea scaunului de la Roman.

În urma acestor colaborări, Macarie nu a cules toate beneficiile posibile din susținerea acordată lui Ștefan, astfel încât a rămas pe scaunul de la Roman și nu a fost promovat în fruntea Bisericii moldovenești. Se pare că personalitatea puternică a lui Macarie a constituit un motiv foarte serios în decizia domnului de a-i refuza demnitatea supremă în cadrul Bisericii, la care, probabil, s-a adăugat și teama de a nu fi dominat de acesta, astfel încât domnitorul

a considerat de cuviință să mențină în cel mai înalt oficiu ecleziastic un personaj obscur și ușor de manevrat [6, p. 198-199].

În răcirea relațiilor dintre Macarie și Ștefan, episcopul Mitrofan cu siguranță avea o oarecare tangență. În acest context, cronicarul Eftimie a arătat răspicat că ierarhul de la Rădăuți a contribuit la înlăturarea lui Macarie, în aprilie sau mai 1551 [2, p.120], fapt care s-ar dori să se întâmple și acum, după ce Ștefan Rareș și-a afirmat pretențiile la tron, iar după preluarea deplină a puterii vedem că domnul îl recompensează pe Mitrofan pentru faptul că a trecut în mod servil din tabăra susținătorilor domnului anterior, în cea a noului domn, acesta intrând în grația lui Ștefan. Astfel, prin documentul din 13 iunie 1551, a dăruit „rugătorului nostru și părintelui nostru chir Mitrofan, episcop de Rădăuți, un sat în ținutul Sucevei, anume Oniceniei cu tot venitul”, deoarece „Sfinția Sa ni-au fost noao ca un părinte, cu bună învățătură, din tinerețile noastre până ce ne-au ridicat pre noi domn la toate oștile “ [3, p. 117], afirmație de natură să confirme supoziția privind jocul dublu făcut de Mitrofan. Atitudinea lui Ștefan față de episcopul Mitrofan putea determina o răcire a relațiilor lui cu episcopul Romanului Macarie, care păstra încă vie amintirea uneltirilor fostului egumen de la Probota, Mitrofan, care au contribuit la înlăturarea sa temporară din fruntea eparhiei. Macarie, de pildă, a făcut parte din grupul susținătorilor noului domn, după cum o dovedește prezența sa în solia trimisă la Constantinopol pentru a dejuca planurile vizând accederea la tron a lui Constantin Rareș; Mitrofan însă își încheie păstoria în ultimele luni ale anului 1552, odată cu venirea pe tron a lui Alexandru Lăpușneanu [9, p. 331].

Ștefan Rareș, deși a domnit puțin (mai 1551 – septembrie 1552), a izbutit să schimbe cursul politicii confesionale, îndreptându-se spre persecutarea armenilor, a protestanților și a catolicilor. În

aceste acțiuni antieretice ale lui Ștefan, elementul religios se îmbină cu cel politic [1, p. 123]. Grija față de Biserica Ortodoxă, în cazul domnului, s-a manifestat prin persecutarea reprezentanților altor confesiuni. Împotriva armenilor, domnul își începe acțiunile ostile la 16 august 1551, având drept scop distrugerea bisericilor și omorârea clerului armenesc. Politica religioasă antiarmenească, probabil, era impulsionată de lamentarea clerului ortodox care a participat activ la persecuție. Persecuțiile protestanților, probabil, au fost o urmare a refuzului lui Ferdinand de Habsburg, din 20 martie 1552, de a lua Moldova sub apărare și protecție. Izvoarele atestă că Ștefan Rareș îi persecuta aprig pe catolici, această persecuție soldându-se cu convertiri forțate și distrugeri de lăcașe sfinte [5, p. 79].

Cele expuse mai sus ne dovedesc că Ștefan Rareș a fost promotorul unei politici proortodoxe impuse, în parte, de constrângerile politice interne pentru a obține sprijinul Bisericii Ortodoxe. Domnia scurtă nu i-a permis să întreprindă acțiuni vaste de ctitorie, dar credem că a adus un aport anumit ctitoriilor mamei sale: biserica Sf. Gheorghe și Uspenia din Botoșani [1, p. 125].

Prin urmare, raportul dintre puterea laică și cea ecleziastică, în vremea domnilor rărășești, poate fi caracterizat prin stabilitate și conlucrare în timpul lui Petru, prin modificare bruscă a conlucrării și prin persecutare în perioada domniei lui Ilie, iar pe vremea lui Ștefan relația dintre cele două instituții devine temperată, dar deseori formală.

Bibliografie

1. *Chicu-Dimitriu, Silvia. Viața politică a Țării Moldovei în a II-a jumătate a sec. al XVI-lea. Chișinău, 2011.*
2. *Cronicile slavo-române din secolele XV-XVI. București, 1959.*

3. *Documenta Romaniae Historica. A. Moldova XVI. Vol. II, București, 1971.*
4. *Documente privind istoria României. A. Moldova, sec. XVI. Vol. I. București, 1953.*
5. *Dumea, Emil. Istoria Bisericii Catolice din Moldova. Iași, 2006.*
6. *Maleon, Bogdan-Petru. Clerul de mir din Moldova secolelor XIV-XVI. Iași, 2007.*
7. *Mazilu, Dan Horia. Voievodul dincolo de sala tronului. Scene din viața privată. Iași, 2003.*
8. *Păcurariu, Mircea. Contribuții la istoria Episcopilor Romanului și Rădăuților în sec. al XVI-lea. În: Mitropolia Moldovei și Sucevei. An. LI, 1976, nr.5-6, pp. 289-331.*
9. *Păcurariu, Mircea. Contribuții la istoria Mitropoliei Moldovei în sec. al XVI-lea.*
10. *Pungă, Gheorghe. Adevărata identitate a cronicarului Eftimie. În: Anuarul Institutului de Istorie și Arheologie A.D. Xenopol. Iași, 1988. Tom. XXV, pp.275-280.*
11. *Pușcașu, Maria. Mănăstirea Probota. București, 2000.*
12. *Rezachevici, Constantin. Cronologia critică a domnilor din Țara Românească și Moldova (a. 1324-1881), secolele XIV-XVI. București, 2001.*
13. *Ureche, Grigore. Letopisețul Țării Moldovei. Ediția a II-a revăzută. București, 1958.*
14. *Zubco, Angela. Biserica în Țara Românească și Moldova în sec. XIV-XVII. Chișinău, 2001.*

POGROMUL POPULAȚIEI EVREIEȘTI DIN CHIȘINĂU ÎN ANUL 1903: CAUZE, CONTEXT ȘI CONSECINȚE

Rodica NASTAS, doctorandă

Abstract

The Jews pogrom from Chisinau took place on Easter in April 6 to 8, 1903. This violent event occurred due to antisemitic policies of the Russian Empire.

It was triggered after the appearance in the local newspaper «Bessarabeț» of the articles that brought charges against the Jews for murder of a boy in ritualistic purposes in Dubăsari. In pogrom were assassinated 49 jews, about 500 were injured, 2000 families were left with their homes destroyed, about 1500 shops of jews traders and craftsmen were ruined.

After the pogrom, has grown the emigration process of Jews from Bessarabia to America, Palestine and Western European countries. Chisinau pogrom had great resonance in foreign press, clarifying reactionary and discriminatory policy of tsarist authorities.

Key words: *antisemitism, discrimination, pogrom, victims, emigration.*

Adnotare

Pogromul evreiesc din Chișinău a avut loc în zilele de Paști, 6-8 aprilie 1903. Acest eveniment violent a survenit ca urmare a politicii antisemite a Imperiului Rus.

El a fost declanșat în urma apariției în ziarul local «Bessarabeț» a articolelor care aduceau învinuiri la adresa evreilor pentru omorârea în scopuri ritualice a unui băiețel în Dubăsari. În pogrom au fost asasinați 49 de evrei, aproximativ 500 au fost răniți,

2000 de familii s-au ales cu locuințele distruse, cam 1500 de prăvălii ale comerțanților și meșteșugarilor evrei au fost ruinate.

În urma pogromului, s-a amplificat procesul de emigrare a evreilor din Basarabia spre America, Palestina și statele Europei Occidentale. Pogromul din Chișinău a avut mare rezonanță în presa străină, elucidând politica reacționară și discriminatorie a autorităților țariste.

Cuvinte-cheie: antisemitism, discriminare, pogrom, victime, emigrare.

Din 1812, teritoriul dintre râurile Prut și Nistru, denumit Basarabia, a fost anexat de Imperiul Rus⁹. Această gubernie a fost ulterior încadrată în limita de așezare evreiască. În urma politicii de colonizare a autorităților țariste, numărul populației evreiești a crescut considerabil pe tot parcursul secolului XIX¹⁰. Conform datelor statistice efectuate de Imperiul Rus în 1897, din totalul populației guberniei Basarabia de 1 935 412, evreii se situau pe poziția a treia (fiind depășiți de moldoveni și ucrainenii), numărul total al cărora era de 228 528 sau 11,6 %.¹¹ Către sf. Sec. al XIX-lea, în 1897, mai mult de jumătate dintre evreii basarabeni erau stabiliți în orașele de nord ale provinciei, constituind 37,2% din totalul numărului orașenilor. În Hotin – 50%, Bălți – 55,9%, Soroca – 56,9%, Orhei – 57,8%. În centrul gubernial, Chișinău, procentul populației evreiești constituia 45%, aproape jumătate din populația orașului. Populația de origine iudaică juca un rol foarte activ în viața

⁹ Iorga N. Neamul românesc în Basarabia. Chișinău: Știința. 2015. pag. 11

¹⁰ Зеленчук В. Население Бессарабии и Поднесторовья в XIX веке (этнические и социально-экономические процессы). Кишинёв. 1979. стр. 45

¹¹ Джадж Э. Пасха в Кишинёве. Анатомия погрома. Кишинёв: Лига, 1998. 199 стр.

economică a orașului, ocupațiile de bază fiind comerțul și diverse meșteșuguri: croitoria, cizmăria, giuvaiergia, fierăria, tâmplăria, sticlăria¹² ș.a.

Cu toate că populația guberniei era multietnică, pe parcursul secolului al XIX-lea nu s-au înregistrat tensiuni sociale pe bază de naționalitate și religie. Situația s-a schimbat către începutul secolului al XX-lea. Criza economică ce s-a acutizat în Imperiul Rus s-a răsfrânt și asupra guberniei Basarabia, care, inevitabil, a avut drept consecință acutizarea tensiunilor sociale, mai ales în teritoriile care intrau în limita de așezare evreiască¹³.

Dintre evreii stabiliți în orașe, 45,6% erau proprietari de magazine, iar 26,6% se ocupau cu diverse meșteșuguri. Pentru a-i elibera pe evreii mai săraci de presiunea cămătarilor, câțiva intelectuali, în frunte cu Jakob Bernstein-Kogan, au înființat în 1901 prima casă de ajutor mutual, datorită sprijinului acordat de către primarul orașului, Karl Schmidt, care considera că Chișinăul progresează economic, în mare parte, datorită evreilor. Grație acestui sprijin reciproc din partea primarului și a elitei evreiești, meșteșugarii și comercianții de origine iudaică se bucurau de condiții mai bune decât concurenții lor de altă origine etnică. Această situație a fost folosită de agitatorii antisemiți pentru a infiltra în mase ideea că evreii sunt exploatații populației creștine.¹⁴

¹² Boldur , A. Istoria Basarabiei. Volumul II. Chișinău: Timpul, 2016. 134 pag.

¹³ Копанский, Я. Столетие Кишинёвского погрома 1903 года – знаменательное событие в международной общественной жизни начала XXI века/ Ежегодник Института межэтнических исследований. Том V. Кишинёв, 2004. 17 стр.

¹⁴ Hausleitner, M. Germanii și evreii în secolele XIX și XX . În: Istoria între știință și școală – perioada interbelică în Basarabia. Chișinău: Cartdidact, 2008. 42pag.

Aceste condiții au dus inevitabil la tensiuni sociale, care au fost sprijinite de politica tradițional-antisemită a Imperiului Rus și au fost interpretate în scopuri personale de un grup de oameni care, prin acest mijloc, a încercat să-și creeze cariere de succes și, în același timp, să-și demonstreze loialitatea față de regimul țarist. Unul dintre ei era Pronin G., care se ocupa de construcția drumurilor; el ducea o politică de propagandă în rândurile muncitorilor săi împotriva evreilor, învinuindu-i că sunt exploatare ai clasei muncitoare. Își argumenta aceste învinuiri prin faptul că meșteșugarii și comercianții evrei au monopolizat viața economică a centrului gubernial Chișinău¹⁵.

Din această grupare antiudaică făceau parte și reprezentanți ai populației care nu ocupau poziții-cheie în societate. De exemplu, printre aceștia erau: liderul meșteșugarilor basarabeni, Stepanov A., ajutorul judecătoresc Bodi V. și alții, care au contribuit la pregătirea acțiunilor violente din aprilie 1903.¹⁶

Însă un rol deosebit în procesul de destabilizare a opiniei publice și de susținere a ideilor xenofobe l-a avut P. Krușevan – proprietarul și redactorul unicului cotidian care se emitea în gubernie încă din 1899, revista «Bessarabeț»¹⁷. P. Krușevan tipărea articole cu caracter antisemit. În societate se infiltrau teoriile despre „conspirația mondială evreiască” ce avea scop să supună Imperiul Rus, despre exploatarea populației basarabene de către evrei, despre comploturile

¹⁵ Джайдж Э. Пасха в Кишинёве. Анатомия погрома. Кишинёв: Лига, 1998. 19 стр.

¹⁶ Копанский Я., Березой А. Кишинёвский погром 1903 года: Сборник документов и материалов. Кишинэу, 2000. 345 стр.

¹⁷ Hausleitner, M. Germanii și evreii în secolele XIX și XX În: Istoria între știință și școală – perioada interbelică în Basarabia. Chișinău: Cartdidact. 2008. pag.34

organizate de evrei împotriva autorităților¹⁸ ș.a. Revista „Bessarabeț” era susținută și de cercurile politice. Astfel se pregătea polarizarea etnică ce și-a găsit expresia în pogromul de la Chișinău din duminica Paștelui a anului 1903¹⁹. Forțele de ordine nu au intervenit decât prea târziu, după ce 49 de evrei au fost uciși, iar 800 de clădiri au fost distruse. Guvernul a fost atunci aspru criticat în presa internațională, deoarece nu a acționat corespunzător, iar procesele intentate criminalilor au fost urmărite cu atenție²⁰. O comisie de stat a afirmat că tensiunile au fost provocate de evrei, care nu au putut cădea la înțelegere cu țăranii în locurile destinate comerțului. Primarul Karl Schmidt, după demitere, a atras atenția asupra faptului că evreii dominau sfera comercială, pentru că nu aveau alte mijloace de câștig, fiindu-le restricționate legislativ domeniile în care puteau să activeze. Activitatea lui P. Krușevan îndreptată contra evreilor nu s-a încheiat cu pogromul din 1903, el a mai publicat o lucrare de propagandă antisemită cu titlul „Discursul rabinului”, care a devenit ulterior cunoscută sub numele de „Protocoalele înțelepților Sionului”²¹.

Pogromul din Chișinău din anul 1903 a avut consecințe istorice considerabile. Comunitatea mondială a conștientizat că politica autoritară din Rusia Țaristă are un caracter reacționar, care se manifestă prin discriminare și antisemitism. Știrile despre

¹⁸ Копанский Я. Столетие Кишинёвского погрома 1903 года – знаменательное событие в международной общественной жизни начала XXI века. În: Ежегодник Института межэтнических исследований. Том V. Кишинёв, 2004, стр. 42

¹⁹ Hausleitner, M. Germanii și evreii în secolele XIX și XX. În: Istoria între știință și școală – perioada interbelică în Basarabia. Chișinău: Cartdidact, 2008, pag. 28.

²⁰ Кушнир Ж. К 110-летию кишинёвского погрома. Памятные даты. Кишинёв, 2013, стр. 98

²¹ Кишинёвский погром 1903 года: Сборник документов и материалов. Ред. коллегия: Копанский Я., Березой А. Кишинёв, 2000. 521 стр.

evenimentele violente din Chișinău au fost publicate în ziarele din Statele Unite ale Americii și din Europa Occidentală²². Comunitatea civilă din SUA a insistat ca autoritățile să emită o petiție de protest adresată Imperiului Rus, în care poporul american a condamnat acțiunile de violență petrecute în centrul guberinial Basarabia. La scurt timp după evenimentele tragice din Chișinău, cenzura statală a interzis publicarea în revistele periodice a oricărei informații referitoare la pogromul din 6-8 aprilie. Însă cu condamnări la adresa autorităților țariste s-au manifestat scriitorii și publiciștii²³.

Încă în anul 1897, din Chișinău, a fost delegat medicul Bernstein-Kogan la Primul Congres Mondial al Sioniștilor. El era unul dintre liderii grupării care pledau pentru emigrarea evreilor în Palestina, loc în care au ajuns în acea perioadă putini evrei. În perioada de după pogrom, foarte dificilă pentru evrei, s-au activat cercurile sioniste. Cea mai mare parte a emigranților evrei din Basarabia a ajuns să se stabilească în Statele Unite ale Americii²⁴.

Pogromul din Chișinău din anul 1903 a contribuit cardinal la schimbarea mentalității și a comportamentului social a unui mare număr de evrei din Imperiul Rus, inclusiv de pe teritoriul Basarabiei. Încrederea evreilor față de autorități a fost mult compromisă. Această situație a contribuit la faptul că mulți evrei au devenit membri activi ai cercurilor revoluționare.

²² Дубнов С. Евреи в России и Западной Европы в эпоху антисемитской реакции. Москва. 1923. 142 стр.

²³ Кушнер Ж. К 110- летию кишинёвского погрома. Памятные даты. Кишинёв. 2013. стр. 46.

²⁴ Джадж Э. Пасха в Кишинёве. Анатомия погрома. Кишинёв: Лига. 1998. стр. 67

Bibliografie

1. Boldur, A. *Istoria Basarabiei. Volumul II. Chişinău: Timpul, 2016. 269 pag.*
2. Iorga, N. *Neamul românesc în Basarabia. Chişinău: Ştiinţa, 2015. 110 pag.*
3. Hausleitner, M. *Germanii şi evreii în secolele XIX şi XX. În: Istoria între ştiinţă şi şcoală – perioada interbelică în Basarabia. Chişinău: Cartdidact. 2008. 77 pag.*
4. Джадж, Э. *Пасха в Кишинёве. Анатомия погрома. Кишинёв: Луга, 1998. 199 стр.*
5. Дубнов С. *Евреи в России и в Западной Европе в эпоху антисемитской реакции. Москва. 1923. 146 стр.*
6. Клейман Р. *Культурное наследие евреев Молдовы. Кишинёв. 2010. 134 стр.*
7. *Кишинёвский погром 1903 года: Сборник документов и материалов. Ред. коллегия: Копанский Я., Березой А. Кишинэу, 2000. 521 стр.*
8. Кушнир Ж. *К 110-летию кишинёвского погрома. Памятные даты. Кишинёв. 2013. 98 стр.*
9. Копанский Я. *Столетие Кишинёвского погрома 1903 года – знаменательное событие в международной общественной жизни начала XXI века. В: Ежегодник Института межэтнических исследований. Том V. Кишинёв, 2004. 55 стр.*
10. Урсов С. *Записки губернатора. Кишинёв: Litera, 2011. 343 стр.*
11. Зеленчук В. *Население Бессарабии и Поднепросторья в XIX веке (этнические и социально-экономические процессы). Кишинёв. 1979.*

CADRUL LEGAL DIN ROMÂNIA INTERBELICĂ CU PRIVIRE LA VALORIFICAREA PATRIMONIULUI CULTURAL DIN BASARABIA

Maria ȘEVCIUC, doctorandă

Abstract

Interwar historiography studying and analyzing the situation Bessarabian cultural heritage is one of the most relevant for obtaining truthful information. As a vital component of the historiography of the interwar Bessarabia, it's from official documents Official Gazette, which includes laws that highlight the need to protect the cultural patrimony of Bessarabia in the interwar period.

Legislation wars led to the creation the regional museums that would contribute to national cultural heritage in all regions of interwar Romania.

The effect of this law was triggering campaigns for construction of monuments, commemorative plaques, architectural works of fine art or monumental in a certain way reflects the political ideology that is based on national ideal. Also, the laws were designed to care for conservation resorts or local prehistoric and historic general and the preservation and restoration of ancient buildings and objects that would be of historical interest.

Keywords: *interwar period, cultural heritage, legislation, Official Gazette of Romania, the Commission of Historical Monuments in Bessarabia.*

Cuvinte-cheie: *perioada interbelică, patrimoniu cultural, legislație, Monitorul Oficial al României, Comisiunea Monumentelor Istorice din Basarabia.*

Legislația națională a României interbelice cu privire la patrimoniul cultural este una dintre cele mai relevante pentru obținerea unor informații veridice despre starea patrimoniului basarabean în această perioadă.

Din categoria documentelor oficiale putem numi legile publicate în Monitorul oficial al României, legi care pun în evidență și valorificarea moștenirii culturale din Basarabia în perioada anilor 1918-1940.

Legislația interbelică a marcat, într-un fel anume, eroismul național și comemorarea acestuia, precum și instituirea unor muzee naționale și regionale care păstrează memoria culturală în toate regiunile României. Prin lege s-a instituit cultul eroilor, ca o afirmare a conștiinței naționale. Acest cult avea să proslăvească eroismul celor căzuți în luptele de la Mărăști, Mărășești și Oituz.

Pentru instituirea și oficializarea cultului eroilor, au fost elaborate mai multe legi și decrete care au fost publicate în Monitorul oficial al României, precum *Decretul-lege pentru exproprierea terenurilor necesare mormintelor celor morți în război, precum și pentru lucrările comemorării luptelor ce au avut loc*, publicat în Monitorul oficial al României nr. 020 din 29 aprilie 1920, conform căruia aveau să fie „*expropriate pentru cauză de interes public și la dispoziția ministerului de război toate terenurile din ținuturile României Mari în cari se vor găsi îngropați ostași români, sau streini, morți din cauza războiului, precum și toate terenurile ce se vor găsi necesare pentru formarea de noi cimitire militare în care se vor aduce ostași îngropați în mod izolat*” [1, p. 1091], iar „*pe lângă terenurile necesare acestor cimitire se vor expropria și terenurile ce vor fi socotite necesare pentru îngrijire, înfrumusețare, monumente, capele, mausoleuri, parcuri, case pentru îngrijitori etc., precum și*

terenurile necesare pentru drumurile de acces la arterele de comunicație publică” [1, p.1091].

Prin *Decretul–Lege pentru comemorarea eroilor căzuți în război*, publicat în Monitorul oficial al României, nr. 024 din 4 mai 1920, este instituită și *Ziua Eroilor* [2, p. 1142]. Conform acestui decret, comemorarea eroilor trebuia să se sărbătorească *”în fiecare an, în ziua Înălțării Domnului nostru Isus Christos, din luna mai, în toate comunele țării, printr-un parastas, prin procesuri și serbări cu caracter național și patriotic”* [2, p. 1142]. Programul acestei sărbători a fost pus în sarcina Societății „Mormintele eroilor căzuți în război”, care a venit cu propunerea ca pentru cinstirea eroilor de război să fie stabilită o dată fixă.

Societatea menționată mai sus a fost înființată la București sub ocrotirea Reginei Maria, în 1919, și dispunea de un statut care a fost elaborat, aprobat și publicat în Monitorul oficial al României, nr.123 din 19 septembrie 1919. Conform acestui statut, Societatea era compusă din comitete regionale, județene și comunale, care se subordonau comitetului central. Scopul Societății era de a descoperi locuri unde existau morminte ale ostașilor căzuți pentru patrie și de a aduce acestor morminte îmbunătățiri ca: ziduri împrejmuitoare, cruci, pietre funerare, monumente, mausoleuri, arbori plantați etc. și, desigur, era responsabilă de organizarea zilei comemorării eroilor [3, p.7042].

În articolul 28 al statutului, comitetului central al Societății i s-a încredințat elaborarea a patru regulamente: *1) un regulament al cimitirelor eroilor; 2) un regulament al zilei comemorative; 3) un regulament al cancelarilor, cu funcționarii necesari, cu atribuțiile, retribuțiunile lor și cu îndemnizațiile de transport; 4) un regulament pentru modul de funcționare al comitetelor regionale, județene și*

comunale [3, p. 7042], documente considerate necesare pentru propagarea cultului eroilor la nivel național.

Societatea „Mormintele eroilor căzuți în război” și-a desfășurat activitatea sub această denumire până la 31 mai 1927, când, în conformitate cu prevederile *Legii asupra mormintelor de război din România*, decretate cu nr. 1699, publicate în Monitorul oficial al României, nr. 119, din 2 iunie 1927, și-a schimbat denumirea în Societatea „Cultul eroilor”.

Această lege a fost revăzută și completată, promulgându-se la 27 iulie 1940 *Legea regimului mormintelor și operelor comemorative de război*. Legea prevedea că toate monumentele funerare, edificiile, construcțiile civile și religioase, care au legătură cu glorificarea eroismului național, să fie puse în sarcina Societății „Cultul eroilor”.

În general, legislația românească includea sub protecția sa, prin cultul eroilor de război, toate mormintele ostașilor căzuți în luptele din Primul Război Mondial, indiferent de religie, apartenență de neam sau apartenență politică, adepți ai statelor aliate sau inamice. Ca urmare a adoptării acestei legi, au fost declanșate campanii de construcție a numeroase monumente, plăci comemorative, opere arhitecturale, de artă plastică monumentală, care reflectă idealul național [11, p. 128].

Concomitent, mai multe societăți culturale aveau în programul lor activități, pelerinaje la mormintele eroilor neamului [11, p. 129].

Printre legile și regulamentele adoptate în perioada interbelică, esențială pentru teritoriul basarabean este *Legea cu privire la instituirea Comisiunii Monumentelor Istorice*, publicată în Monitorul oficial al României, nr. 082, din 29 iulie 1919. Prin această lege se instituia câte o *Comisiune* în toate regiunile

României. Conform art. 2 al acestei legi, *Comisiunea* avea ca scop să se îngrijească de conservarea stațiunilor sau localităților istorice, precum și de conservarea și restaurarea imobilelor și a obiectelor vechi ce prezentau interes istoric. Prin același articol, ei i se atribuia misiunea de a înființa muzee regionale. O deosebită atenție se acordă monumentelor și obiectelor de patrimoniu de la mănăstiri și biserici.

Odată cu publicarea *Legii cu privire la instituirea Comisiunii Monumentelor Istorice*, a fost organizată o secție a Comisiei Monumentelor Istorice și în Basarabia, sub președinția lui Paul Gore, singura instituție cu caracter științific, căreia îi revenea sarcina dificilă de a studia și a valorifica monumentele și vestigiile arheologice, care se mai păstrau în Basarabia.

După crearea *Comisiunii Monumentelor Istorice* pe teritoriul Basarabiei, apare oportunitatea elaborării și publicării *Regulamentului Muzeului Național de Istorie Naturală din Chișinău*, publicat în Monitorul oficial al României. Partea I, nr. 222, din 25 septembrie 1931. Denumirea muzeului a fost modificată în *Muzeul regional al Basarabiei* printr-un Decret–lege, publicat în Monitorul oficial al României. Partea I, nr. 263, din 13 noiembrie 1937, conform căruia muzeul avea ca *misiune a aduna și a studia materialul documentar pentru cunoașterea Basarabiei, sub raportul istoriei naturale, antropologiei, arheologiei și istoriei* [7; p. 8854].

Prin *Legea pentru organizarea Ministerului Cultelor și Artelor*, publicată în Monitorul oficial, nr. 057, din 10.03.1937, acesta devine organul care va avea în atribuțiile sale *controlul, supravegherea și îndrumarea tuturor muzeelor de artă și etnografie din țară* [9; p. 2118].

În general, în perioada anilor 1918-1940, legislația românească a contribuit la instituirea unor muzee naționale amplasate în principalele orașe ale României. O atenție deosebită în

acest sens s-a acordat muzeelor militare care prin numeroase activități evidențiau eroismul ostașilor români. Pentru reflectarea acestei politici, a fost elaborată și aprobată *Legea pentru organizarea și funcționarea Muzeului Militar Național și a muzeelor regionale/militare*", publicată în Monitorul oficial. Partea I, nr. 129, din 7 iunie 1939, care a contribuit la instituirea unor edificii culturale amplasate în principalele orașe ale provinciilor istorice românești, inclusiv în orașul Chișinău. Acest tip de muzeu tematic avea misiunea de *propagandă culturală și științifică*.

Cu siguranță, existența muzeelor este esențială pentru Basarabia, în vederea conservării și valorificării patrimoniului. În acest context este important de menționat *Muzeul de Arheologie Bisericească a Societății Arheologice Bisericești* din Chișinău, care nemijlocit și-a adus contribuția la identificarea și păstrarea patrimoniului cultural din Basarabia.

Pe parcursul perioadei interbelice, pe lângă legile care prevedeau colectarea, edificarea sau protejarea obiectelor de patrimoniu, mai era necesară emiterea unor legi care să reglementeze condițiile de restaurare a monumentelor istorice, a unor clădiri, cum ar fi muzeele, bisericile, mănăstirile, cetățile ș.a. Aici putem menționa că una dintre primele legi care se referă nemijlocit la procesul de restaurare a monumentelor de artă medievală religioasă este *Legea pentru apărarea vechilor picturi bisericești și pentru întemeierea unei școli de zugrăvi*, publicată în Monitorul oficial al României, nr. 075, din 31 martie 1926, care cuprindea doar trei articole. Conform acestora, niciun tip de lucrări asupra picturilor bisericești nu se putea efectua decât cu acordul Comisiunii monumentelor istorice și a episcopului respectiv și doar de cei mai buni specialiști-zugrăvi, pregătiți timp de un an la *Școala de zugrăvi*, care urma a fi întemeiată [8, p. 4780-4781].

Reieșind din cele expuse, constatăm că în perioada interbelică s-au pus bazele unei legislații bine conturate în domeniu, care să reglementeze toate bunurile culturale mobile și imobile și tot ceea ce ține de ele. Legile adoptate se referă la diferite aspecte a ceea ce înseamnă patrimoniu cultural mobil și imobil, a tot ce intră în moștenirea națională, fie ea o carte, un document, o clădire ori un monument.

Putem concluda că legile cu privire la patrimoniul cultural național elaborate de statul român în perioada interbelică au inclus sub protecția lor juridică tot ansamblul de monumente istorice din toate regiunile României.

Bibliografie

1. *Monitorul oficial al României, nr. 020, din 29 aprilie, 1920.*
2. *Monitorul oficial al României, nr. 024, din 4 mai, 1920.*
3. *Monitorul oficial al României, nr. 123, din 19 septembrie, 1919.*
4. *Monitorul oficial al României, nr. 119, din 2 iunie, 1927.*
5. *Monitorul oficial al României, nr. 082, din 29 iulie, 1919.*
6. *Monitorul oficial al României. Partea I, nr. 222, din 25 septembrie 1931.*
7. *Monitorul oficial al României. Partea I-a, nr. 263, din 13 noiembrie, 1937.*
8. *Monitorul oficial al României, nr.075, din 31 martie, 1926.*
9. *Monitorul oficial al României, nr.057, din 10 martie, 1937.*
10. *Monitorul oficial al României. Partea I, nr.129, din 07 iunie, 1939.*
11. *Ioniuc, Adriana. Rolul statului în organizarea instituțiilor de cultură în România interbelică. În: Studii de muzeologie și muzeografie. Omagiu lui Nicolae Răileanu la 60 de ani. Vol. I, Tyrageția, Chișinău, 2004.*

12. Ioniuc, Adriana. *Rolul muzeelor în România interbelică*. Iași: Junimea, 1998.
13. Ploșniță, Elena. *Muzeul basarabean în fluxul istoriei*. Chișinău: Civitas, 1998.
14. Ploșniță, Elena, Răileanu, Nicolae. *Pagini de muzeografie basarabeană*. Chișinău: Universitas, 1999.

VESTIMENTAȚIA NAȚIONALĂ DREPT SURSĂ DE INSPIRAȚIE ÎN CREAREA COSTUMULUI CONTEMPORAN

Stela ȘTAIHMAN

Abstract

Reappointment of forms, lines cut, decor, color and scheme range specific in traditional costume, in the context of contemporary clothing, it takes itself a deep sense of evolutionary in Moldovan culture, which is based on regular recycling fashion both in art and in art in general.

The contradictory character of ethnic style, it's duality - contrast to the colorful bill, relations and likeness shade level commensurate – all of these make possible to obtain new forms in clothing.

Key words: *recycle, period, fashion, clothing, synthesis forms, reinstatement decor, stylization.*

Adnotare

Reîncadrarea formelor, a liniilor de croi, a decorului, a gamei și sistemului coloristic specifice costumului tradițional în contextul

vestimentației contemporane, duce în sine un adânc sens evoluțional al culturii moldovenești, ce se bazează pe reciclarea periodică atât în arta vestimentară, cât și în artă în general.

Caracterul contradictoriu al stilului etno, dualitatea lui – contrastul la nivel coloristic și factual, relațiile de nuanță și asemănarea la nivel proporțional – face posibilă obținerea unor forme vestimentare noi.

Cuvintele–cheie: *reciclare, perioadă, modă, vestimentație, sinteza formelor, reîncadrarea decorului, stilizare.*

Actualmente, designul vestimentar se percepe drept un factor important de organizare a spațiului vital și a modului de viață a omului. În sfera designului s-a format o gândire nouă, ce a devenit un indiciu al conștientizării ideilor umanitar-ecologice, ce stimulează activ reînnoirea metodelor artistice de creare a ansamblului vestimentar. Pe prim-plan, se evidențiază problemele de dezvoltare a designerilor, a capacităților și aptitudinilor de asociere plastică, de intensificare a procesului de creație, acesta fiind orientat spre generarea unor noi idei neordinare, în baza reconstruirii, în ansamblurile contemporane, a formelor constructive, a decorului, a gamei coloristice și a facturilor texturale ale vestimentației național-tradiționale prin metoda stilizării.

Stilizarea în designul vestimentar este, mai întâi de toate, utilizarea conștientă a proprietăților stilistice (stailing) și, mai apoi, transferul direct al celor mai active repere vizuale, cum ar fi culoarea, factura, ornamentul, liniile de croi, pe suprafața vestimentară proiectată, și, nu în ultimul rând, crearea formei decorative prin metoda de asemănare totală sau parțială cu costumul de bază. Stilizarea costumului popular este pe larg utilizată în modelarea vestimentației pentru crearea unor forme și chipuri noi, expresive,

neordinare celor precedente. Drept exemple elocvente de stilizare a costumului popular sunt colecțiile lui Yves Saint Laurent, 1980, *Africa, Chinezoaicele, Spaniolele*; colecția rusă a lui John Galliano, 2012, colecții în care drept sursă de inspirație au servit costumele populare din țările sus-numite.

Procesul creativ de transformare a indicilor și a aspectului vizual al costumului național se începe cu selectarea materialului vizual la temă – fie ca sursă a fost luată linia de croi a sistemului moral, fie că, drept bază, servește relația tonală sau coloristica a costumului în general sau a unei oarecare piese luate independent, cum ar fi cămașa sau bondița etc. Se fac mai multe copii – schițe la temă – a costumului integral (pentru a sesiza proporționalitatea asamblării) și a fragmentelor de piese sau de decor. În acest proces, se relevă plastic forma vestimentară, evoluția și dinamica ei regulamentară, armonia corelațiilor proporționale dintre partea superioară a costumului și cea inferioară, principiile organizării ritmice a formelor de bază majore cu detaliile și cu ornamentul, cât și caracterul rezolvării coloristice – de contrast, nuanță sau asemănare și abundență factual-ornamentală de garnisire. Luând drept bază unul dintre indiciile menționate mai sus, cel mai eficace, cel mai specific, cel mai neordinar – la alegerea designerului, sunt create schițe – comasări – structuri ale costumului modern, cu note constructive sau decorative – etno.

Forma de siluetă drept sursă de inspirație. În baza formei de siluetă specifice costumului național moldovenesc, designerul poate crea ansambluri vestimentare apropiate sursei, ca formă bazală, fie trapez, fie dreptunghi, dar confecționate din stoffe și material contemporane, analoage celor străvechi: de exemplu, cânepa sau inul sunt înlocuite prin in mercerezat sau in cu mătase; plus la aceasta, se mai utilizează în același context batistul sau șifonul; pielea naturală

de vită din costumul tradițional este înlocuită prin detalii și accesorii din piele artificială etc.

Astfel, aceste noi structuri vestimentare păstrează coloritul național. De exemplu, forma de siluetă a iei tradiționale este frecvent folosită la crearea asortimentului stilului casual – bluze din batist, din șifon sau din mătase, de croi raglan simplu sau complex, fiind actualizate prin linii constructive de tip relief, pense decorative, iar ulterior benza fiind transformată în rochie stil baby – doll sau injeniu.

Linia de croi drept sursă de inspirație. Liniile de croi proprii costumului național pot fi utilizate complet sau parțial în structura vestimentară contemporană, deoarece, în esența lor morfologică, nu sunt atât de departe una de alta, cum este, spre exemplu, costumul istoric dintr-o anumită perioadă. În rezultatul analizei elementelor croielii, pot fi găsite relații proporționale bine determinate, de raport reciproc prin secționarea de aur.

Relațiile de asemănare a elementelor costumice se evidențiază, mai ales, la compararea desfășuratelor geometrizzate, formele predominante fiind *cercul*, *dreptunghiul*, *pătratul* și *triunghiul*. Aceste detalii se găsesc într-o relație metrică și geometrică între ele, astfel fiind posibile concluziile referitoare la structura și construcția lor. În acest moment, se evidențiază economia eficienței de material, funcționalitatea și simplitatea geometrizzata a formei și croielii. Simplitatea croielii a fost determinată de faptul că stofele erau țesute manual, în condiții de casă, având o formă dreptunghiulară de o anumită lățime, condiționată de construcția războiului de țesut. Însă dezmembrarea sau secționarea detaliilor în forme simple era stipulată de legitățile și canoanele de frumusețe proprii unei anumite zone sau în funcție de vârstă.

Culoarea drept sursă de inspirație ocupă un loc important la proiectarea vestimentației cu elemente folclorice, deoarece este un

focar neasemuit de idei bazate pe combinațiile picturale de contrast, viabile și energizante. În ansamblul vestimentar pot fi utilizate relațiile de negru–alb dintre partea inferioară și cea superioară; sau alb pe alb cu slabe intervenții de roșu și verde.

Ornamentul, ca sursă de inspirație, este folosit în structura costumului contemporan atât în formă de broderii executate direct pe stofă, cât și în formă de fâșii ornate, aplicate pe confecții; la fel, se mai utilizează stofele cu desen printat mărunț sau de dimensiuni majore, repartizate total sau în formă de cupon. Ornamentul costumului tradițional, mulțumită formei și constituției sale impecabile, armoniei, raportului ritmic, proporțiilor și coloritului, prin mânăuire iscusită poate fi transpus complet pe suprafața costumului actual, îmbogățindu-l astfel textural și atribuindu-i o semnificație stilistică specifică.

Bibliografie

1. *Ailincăi, C. A. Introducere în gramatica limbajului vizual. Cluj-Napoca: Dacia, 1992.*
2. *Curteza, A. Design vestimentar. Noțiuni fundamentale. Iași: Performantica, 2003.*
3. *Demestrescu, C. Culoare, suflet, retină. București: Meridiane, 1965.*
4. *Nanu, A. Artă, stil, costum. Iași: Polirom, 2007.*
5. *Stăvilă, T. Arta plastică din Basarabia de la sfârșitul sec XIX – începutul sec. XX. Chișinău: Literatura artistică, 1990.*
6. *Petrescu, P. Motive decorative celebre. București: Meridiane, 1971.*

REPERE PSIHOLOGICE ÎN ABORDAREA STRESULUI OCUPAȚIONAL

Angela VERDEȘ, conf. univ., dr.

Lilia GRATI, doctorandă

Abstract

In modern society, stress plays an essential role in health problems and its impact may give rise to serious problems of both the psychological factors as well as physically.

From research of specialty literature, we identified and presented three main theoretical paradigms of some current models of stress. Through this work, we have tried to highlight the studies that refer to the concept of stress such as: stress paradigm as reaction (physiological model and response theory), stress paradigm as stimulus (stressor agent) and transactional paradigm of stress.

Key words: *stress, mediator, moderator, coping mechanisms, burnout (professional exhaustion), self-efficacy, health, poor social support, optimism, personal development training, coping.*

Adnotare

În societatea modernă, stresul ocupă un loc primordial în rândul problemelor de sănătate, iar impactul lui poate avea consecințe serioase legate atât de factori de ordin psihologic, cât și de factori fizici.

În urma cercetării literaturii de specialitate, am identificat și am prezentat trei mari paradigme teoretice ale unor modele actuale ale stresului, am încercat să evidențiem studiile care fac referire la conceptul de stres, cum ar fi: „Paradigma stresului ca reacție

(*modelul fiziologic și teoria răspunsului*)”, „*Paradigma stresului ca stimul (agent stresor)*” și „*Paradigma tranzacțională a stresului*”.

Cuvinte-cheie: *stres, mediator, moderator, mecanisme de coping, burnout (epuizare profesională), autoeficacitate, sănătate, suport social deficitar, optimism, training de dezvoltare personală, coping.*

După cum remarcă majoritatea autorilor, ideea de stres este foarte veche, există încă din Antichitate, cel mai important precursor al teoriei stresului fiind Hipocrate. Contribuții importante în problematica stresului le aduc Pavlov, Canon, Sigmund Freud, dar lansarea în limbajul medical a conceptului de stres are loc în anul 1936 și aparține fiziologului canadian Hans Selye, care formulează teoria SGA (sindromul general de adaptare). La mijlocul anilor '60 ai secolului al XX-lea, pornind de la criticile formulate la adresa paradigmei lui Selye, a apărut noțiunea de *coping* și conceptualizarea modelului tranzacțional al stresului, susținute de un număr mare de studii [3, p. 75].

Cercetătorii din domeniu subliniază în mod deosebit aspectul extern sau situațional al stresului și caracterul neobișnuit al circumstanței (situației) externe care, prin aspectul ei dificil/periculos, constituie un obstacol în calea realizării scopului, a satisfacerii trebuințelor de moment, producând astfel reacții afective puternice. Dintre situațiile care generează stresul, prin caracterul lor amenințător atât pentru integritatea persoanei, cât și pentru scopurile fixate, menționăm: lupta armată, dezastrele naturale, iminența morții cauzate de boli incurabile, alte pericole precum ar fi cele legate de domeniul profesional, neîncrederea sau ostilitatea din partea celor din jur.

Mihail Golu caracterizează stresul ca: „stare de tensiune, disconfort, încordare, determinată de agenții afectogeni cu semnificație negativă, de frustrare sau de reprimare a unor motivații, de dificultate sau imposibilitate a rezolvării unor probleme” [4, p.17].

I. B. Iamandescu afirma – „stresul psihic reprezintă un sindrom constituit de exacerbarea dincolo de nivelul unor simple ajustări homeostatice, a unor reacții psihice și a corelatelor lor somatice, în legătură cu o configurație de factori declanșanți ce acționează intens, surprinzător, brusc și persistent, și avînd un caracter simbolic de amenințare”. Nu vom întîlni în literatura de specialitate o singură accepțiune a acestui termen, definirea căruia este îngreunată de numeroasele semnificații care i se atribuie, pe care J.B.Stora le-a menționat:

- Stresul, în sensul său activ, este o forță care produce o tensiune: este vorba de un stimul extern, fie fizic (zgomot, căldură, frig), fie psihologic (necaz, tristețe);

- Stresul este înțeles ca rezultatul acțiunii exercitate de un stresor, agent fizic și/sau psihologic, și/sau social, asupra sănătății unei persoane (consecințele biologice, mentale și psihice ale acțiunii acestui agent asupra sănătății persoanei);

- Stresul este concomitent agent stresor și rezultatul acestei acțiuni, în diversele sale dimensiuni particulare; această semnificație este reținută în lucrările apărute după Hans Selye;

- Stresul nu mai este luat în considerare ca reprezentînd consecințele somatice, ci ca apărare a funcționării psihicului față de stimulările senzoriale și motorice.

În urma celor expuse, deducem faptul că stresul poate fi privit din trei unghiuri de vedere: ca reacție (tensionare), ca stimul (factor de stres) și ca proces (tranzacție), anume din această ultimă perspectivă îl vom descrie în modele de mai jos.

1. Paradigma stresului ca reacție (modelul fiziologic și teoria răspunsului) - „*Stresul este răspunsul fiziologic sau psihologic al individului/organismului la un stresor din mediu* ” . Modelul biologic al stresului aparține lui Selye. Stresul biologic, descris inițial sub numele de sindrom general de adaptare (SGA) – este definit în 1971 de Selye ca fiind suma răspunsurilor nespecifice la orice solicitare a organismului. Acesta prezintă o evoluție stadială, parcurgând trei etape, caracterizate fiecare printr-o serie de modificări: reacția de alarmă, stadiul de rezistență, stadiul de epuizare [6, p.106].

Studiul consecințelor stresului asupra stării de sănătate și a relației dintre psihic și somatic, dintre stres și boală (implicarea stresului în patogeneză:) a dus la formularea unor variante ale modelului fiziologic al stresului, dintre care amintim modelul fiziopatologic al stresului, precum și la apariția unor ramuri interdisciplinare.

Cercetările asupra consecințelor stresului cronic au condus la dezvoltarea conceptului de „burnout” (sindromul de extenuare). Introdus de Bradley, dar preluat și dezvoltat de Freudenberger și Cristina Maslach, conceptul a cunoscut o serie de restructurări de-a lungul timpului. Contribuția cea mai importantă o are însă C. Maslach. [6, p.326].

În urma cercetărilor realizate în ultimii ani s-a ajuns la următoarea definiție a termenului: “Burnout-ul este o reacție afectivă la stresul permanent al cărui nod central este diminuarea gradată, cu timpul, a resurselor energetice individuale, incluzând expresia epuizării emoționale, a oboselii fizice și a plictiselii, descurajării cognitive” [8, p.26].

Înțelegerea problematicii complexe a burnout-ului este posibilă în urma analizei modelelor explicativ - interpretative ale

acestui, modele nespecifice: modelele burnout-ului centrate pe coping și modelele burnout-ului centrate pe resurse și modele specifice: modelul procesual, modelul tridimensional și modelul fazic.

2. Paradigma stresului ca stimul (agent stresor). Stresorul reprezintă agentul, sursa sau situația, evenimentul de viață - stimul care acționează asupra individului. Volumul de stres produs de acești stresori depinde nu doar de percepția individului, cât și de factori precum tipul de stresori și intensitatea și durata acestora [4, p.121].

Tema centrală a acestei paradigme o constituie identificarea agenților stresori și clasificarea lor după diferite criterii dar concluziile cu privire la agenții stresori ce provoacă stres sunt imposibil de tras, în condițiile în care aceștia nu sunt stabili și condițiile de muncă și viață ale oamenilor sunt în continuă schimbare [5, p.29].

În cadrul acestei paradigme, Pearlin propune modelul sociologic al stresului, subliniind faptul că structurile și relațiile sociale sunt principalele surse de stres. În acest context, o serie de lucrări: Brown & Harris, 1978; Brown & Prudo, 1981; Costello, 1982; Roy, 1978; Solomon & Bromet, 1982 cit de Baban ,A., 2005. evidențiază relația dintre suportul social deficitar și sănătate [7, p.143].

3. Paradigma tranzacțională a stresului. Publicarea teoriei lui R. S. Lazarus „*Psychological Stress and the Coping Process*”, este treapta ce conduce spre orientarea cercetărilor din domeniul stresului într-o altă direcție decât cea existentă pînă acum, contribuind astfel la nașterea unei noi paradigme de cercetare, paradigmă ce se dovedește a ne oferi cea mai elaborată și complexă accepțiune asupra stresului, respectiv teoria tranzacțională a stresului. Din această perspectivă, stresul este definit ca „o relație particulară

de interacțiune între persoană și mediu, în care importanță este evaluarea solicitărilor din mediu care depășesc resursele proprii de adaptare și amenință starea de bine a persoanei; acest proces determină activarea unor mecanisme de coping, respectiv răspunsuri de tip feed-back la nivel afectiv-fiziologic, cognitiv și comportamental [1, p.26].

Această nouă abordare a stresului, cea tranzacțională aduce cu ea și o serie de concepte noi precum cel de „amenințare”, „tranzacție”, „evaluare”, „coping”. O analiză a literaturii de specialitate ne permite să constatăm că o mare parte din cercetările stresului din această perspectivă se bazează pe evaluare și coping [2, p.11].

În situația în care stimulul este evaluat ca amenințător, se declanșează procesele ce vizează reducerea sau eliminarea lui, numite procese de ajustare sau coping.

Paradigmele stresului au un rol deosebit de important în conceptualizarea și înțelegerea conceptului de stres ocupațional, constituind materia primă pentru cercetătorii care și-au propus elaborarea unor modele explicativ-interpretative ale acestuia [2, p.12].

Stresul este perceput ca o problemă curentă, aproape de neevitat, cu care majoritatea persoanelor se confruntă zilnic pe toate planurile. În acest domeniu, un sector aparte, datorită multiplelor implicații, îl constituie stresul ocupațional. În pofida dezvoltărilor teoretice sau practic aplicative abordate de specialiștii din diverse domenii de-a lungul timpului, problematica stresului oferă în continuare, poate azi mai mult decât altădată, posibilitatea și necesitatea unor noi deschideri analitice și investigative care să conducă spre un control mai eficient al acestuia. Între profesiile afectate puternic de stres, potrivit studiilor, lucrătorii medicali se află

pe unul din locurile frunțase. Cercetările demonstrează numeroasele implicații ale distresului emoțional în etiologia diferitelor tulburări și dezechilibre mintale și emoționale care se răsfrâng asupra performanțelor profesionale ale cadrelor medicale.

Conștientizând responsabilitatea cadrului medical și implicațiile unor disfuncțiuni ale personalității acestuia asupra pacientului, ne punem în sarcină să dezvoltăm această temă într-o viitoare cercetare, pe parcursul anilor de studiu în scopul depistării nivelului de stres la cadrele medicale și elaborarea unor strategii de coping pentru a evita, diminua sau remedia pe cât posibil impactul negativ pe care o situație cu care se confruntă îl are asupra stării sale de confort psihic și fizic.

Bibliografie:

1. *Brate A., Orientări actuale în studiul stresului ocupațional și perspective ale dezvoltării sănătății în muncă, în Revista de psihologie organizațională, vol. V, Nr.1., 2005. 27 p.*
2. *Butacova O., Informație importantă despre sănătate. Chișinău, 2007. 99 p.*
3. *Dylan E., Emoția-Foarte scurtă introducere. București, 2005. 160 p.*
4. *Goleman D., Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2001. 415 p.*
5. *Holdevici I, Psihoterapia cognitiv-comportamentală. Managementul stresului pentru un stil de viață optim. București: Editura Științelor Medicale, 2003. 319 p.*
6. *Norbert S., Dicționar de psihologie. București: Editura Univers Enciclopedic gold, 2009. 336 p.*
7. *Peter H., Hipnoza și stresul. Ghid pentru clinicieni. București: Polirom, 2009. 419 p.*

8. Zlate M., *Tratat de psihologie organizațional managerială.Vol.II, Iași: Polirom, 2007. 214 p.*

IMPACTUL SEPARĂRII TEMPORARE A COPIILOR ȘI TINERILOR DE PĂRINȚI ȘI MANIFESTĂRI IN COMPORTAMENT

Irina HMURA, doctorandă

Abstract

Historical experience shows us that the family is the most favorable environment for child growth and development. The family offers the environment aimed at ensuring the child's well-being and safety, its positive psycho-emotional and social development.

The child must be a central value of any society. The fundamental principle on which all the normative acts regulating the child protection are based is the superior interest of the child. This principle underpins the reform of the residential child care system.

In an unfavorable situation, the guardianship authorities easily accept the separation of the child from the family environment without making the necessary efforts to keep children in the family and community. The most affected by the negative effects of placement in residential institutions are young children.

Studies show the negative effects of institutionalization and separation of the child from the family environment: intellectual underdevelopment, low capacity for adaptability and social integration, limited skills for independent living, risk of developing antisocial behaviors, delinquency, alcohol and drug use, dependence

on system support protection. The consequences of institutionalization on younger children are the most difficult to recover, primarily due to the lack of interpersonal affection and attachment in the early years of life, leading to disturbances in children's psycho-emotional and intellectual development. This emphasizes the need to reduce the time spent in a residential institution for protection and reintegration into the biological family.

Key words: *reintegration, separation, attachment, loss, institution, deinstitutionalization, care, child in difficulty, biological family, parenting styles.*

Adnotare

Experiența istorică ne demonstrează că familia este mediul cel mai favorabil creșterii și dezvoltării copilului. Familia oferă mediul orientat spre asigurarea bunăstării și siguranței copilului, al dezvoltării psiho-emoționale și sociale pozitive a acestuia.

Copilul trebuie să reprezinte o valoare centrală a oricărei societăți. Principiul fundamental pe care se bazează toate actele normative care reglementează domeniul de protecție a copilului este interesul superior al acestuia. Acest principiu a stat la baza reformei sistemului rezidențial de îngrijire a copilului.

Ajungînd într-o situație defavorabilă, autoritățile tutelare acceptă ușor separarea copilului de mediul familial, fără a depune eforturile necesare pentru menținerea copiilor în familie și comunitate. Cel mai profund afectați de efectele negative ale plasamentului în instituții rezidențiale sunt copiii de vîrstă fragedă.

Studiile demonstrează efectele negative ale instituționalizării și separării copilului de mediul familial: subdezvoltare intelectuală, capacitate redusă de adaptabilitate și integrare socială, abilități limitate pentru trai independent, risc de dezvoltare a comportamentelor antisociale, delicvente, consum de alcool și

droguri, dependența de asistența sistemului de protecție. Consecințele instituționalizării asupra copiilor de vîrsta fragedă sunt cel mai greu de recuperat, în primul rînd, datorită lipsei de afecțiune interpersonală și atașament în primii ani de viață, care duce la dereglări în dezvoltarea psiho-emoțională și intelectuală ulterioară a copiilor. Aceasta accentuează necesitatea de reducere a perioadei de timp al aflării copilului în instituții rezidențiale de protecție și reintegrarea lui în familia biologică.²⁵

Cuvinte-cheie: reintegrare, separare, atașament, pierdere, instituție, dezinstituționalizare, îngrijire, copil în dificultate, familia biologică, stiluri parentale.

1. Cauzele separării copilului de familia biologică

Într-o societate în continuă schimbare, de regula, părinții își mobilizează forțele pentru a se adapta rapid la schimbările socio-economice, dar sunt frecvente cazurile când aceștia nu găsesc resursele necesare și soluțiile cele mai bune pentru a asigura copiilor climatul și mediul de viață corespunzător nevoilor de dezvoltare ale lor, intrînd astfel în categoria familiilor cu risc sporit pentru copil. În aceste familii se acumulează o serie de probleme care, afectează viața și dezvoltarea copiilor.

Situațiile de risc sunt complexe, diferite și variabile în funcție de diverși parametri, precum: vîrsta, sexul, apartenența culturală a copilului, mediul de proveniență și altele. Ignorarea situațiilor de risc în familiile cu copii va genera o serie de fenomene, precum: neglijarea, abuzul, separarea de familie, instituționalizarea a copiilor, etc.

²⁵ Hotărîrea de Guvern Nr. 434 privind aprobarea Strategiei pentru protecția copilului pe anii 2014-2020. [Acesat 01.05.2015], Disponibil - <http://www.lex.justice.md>

Unii părinți nu conștientizează problemele care afectează dezvoltarea copilului în familie și ajungând în situații grave, greu de depășit fără sprijinul serviciilor sociale specializate. Aceștia au tendința să reducă problemele pe care le au în creșterea copiilor la cele de ordin economic. Din lipsa de cunoaștere și informare acești părinți nu acordă suficientă importanță climatului familial, calității relațiilor de familie, efectelor devastatoare ale separării timpurii a copilului de familia sa, nevoilor afective ale copilului, formării autonomiei și socializării lui, cât și rolului lor în formarea copilului pentru viața adultă.

Factorii de risc care conduc la separarea copilului de familia sa sunt diverși. Dintre cei care au o semnificație foarte importantă sunt legați de:

- situația socială, economică, medicală sau de nivelul pregătirii școlare și profesionale a părinților;
- relațiile dintre părinți și cele dintre părinți și copii;
- diverse situații particulare în care se află copilul;
- nivelul de dezvoltare al comunității în care trăiește familia.

În scopul obținerii informației referitor la procesul de reintegrare a copilului în familia biologică, motivele care conduc la separarea copilului de familie, consecințele separării asupra dezvoltării copilului și altele au fost realizate trei interviuri aprofundate, în baza ghidului de interviu structurat, cu trei specialiști (asistent social, psiholog, manager) din cadrul Centrului de zi și de plasament temporar al copiilor orfani în perioada postinstituțională „Vatra”.

Astfel, în opinia asistentului social cele mai frecvente motive invocate de părinți la plasarea copilului în instituție sunt: *“situația lor economică, socială, sanitară sau culturală.”* [S_2, fem., 31 ani],

iar psihologul Centrului a accentuat: “lipsă resurselor financiare, în special în cazul familiei numeroase sau a familie monoparentale, lipsa unui loc de muncă, lipsa unui domiciliu stabil, cât și existența unei dizabilități fizice sau psihice a copilului.” [S_3, masc., 27 ani].

2. Efectele separării asupra dezvoltării psiho-emoționale a copilului

Separarea copilului de mediul familial are un șir de efecte negative:

Efectele separării pe termen scurt au fost studiate de psihologul American, *Mary Ainsworth* (1978), cu ajutorul experimentului, numit “situație stranie”. În urma realizării mai multor experimente de acest fel s-au evidențiat trei tipuri de atașament: sigur, anxios-rezistent și anxios-evitant.

- *Atașamentul sigur* s-a manifestat prin două forme. Ambele variante aveau în comun utilizarea de către copil a celui care îl îngrijea ca bază a unor explorări lipsite de pericole. În unele cazuri, acesta se manifesta prin împărtășirea activă a afecțiunii, existența interacțiunii pozitive după perioada de separare, în altele doar prin depășirea rapidă a stresului separării la reîntâlnire. În ambele situații, copilul a avut inițiativa contactului sau interacțiunii cu îngrijitorul, imediat după reîntâlnire. Toți copiii au manifestat încredere în accesibilitatea persoanelor față de care dezvoltaseră relația de atașament și în faptul că aceștea le vor răspunde în același fel.
- *Atașamentul anxios-rezistent* s-a manifestat în 10% dintre cazuri. Copiii au avut dificultăți în explorarea spațiului chiar și în primele etape ale experimentului, în care se aflau într-un loc, necunoscut lor dar în prezența celui care avea grijă de ei

în mod obișnuit. O parte dintre ei s-au arătat îngrijorați de prezența străinului și cu toții au fost marcați de ambele separări. Spre deosebire de prima situație, copiii și-au revenit cu greu după despărțire, chiar și în prezența contactului fizic cu cei cărora le aparțineau. De multe ori exprimau o ambivalență “rezistentă” prin căutare și respingere a contactului fizic, ieșind din îmbrățișări, plângând să fie lăsați din brațe doar pentru a plînge din nou pentru a fi luați înapoi, aruncînd jucăriile oferite. Ei nu s-au întors la joacă pe parcursul perioadelor ulterioare separărilor.

- *Atașamentul anxios-evitan* s-a manifestat în 20% dintre cazuri. Acești copii se dovedeau ocupați de jucării în epizodele inițiale și acceptau prezența străinului, dezvoltînd puține manifestări ale stresului separării, în special cînd rămîneau cu persoana necunoscută. După separare însă, acești copii îi ignorau, fugeau sau îi respingeau neechivoc pe cei cu care veniseră. Această evitare se manifesta mai puternic la a doua reîntîlnire, cînd stresul era, probabil, mai mare și pe parcursul căreia adesea plîngeau. Comportamentul este exact opusul celui manifestat de copiii cu atașament de tip sigur, care, la a doua reunire, căutau și mai mult atenția și contactul cu adultul. Ca și în cazul atașamentului anxios-rezistent, stresul le afecta capacitatea de a reveni la joacă.

Studiile sugerează că copiii cu atașament anxios își formează expectanțe cu privire la părinte sau îngrijitor pe baza experiențelor de interacțiune. Observarea copiilor în mediul cotidian (familia natural, adoptivă, foster sau instituție) i-a confirmat autoarei faptul că mamele sau persoanele care suplineau acest rol manifestau mai puțină grijă, atenție și răspundeau cu întîrziere solicitărilor copilului.

Modelul atașamentului “rezistent” cere a fi asociat cu îngrijirea de tip haotic, inconstant calitativ.²⁶

Aflarea copilului în instituție duce la înstrăinarea lui de familie, copilul fiind vizitat din ce în ce mai rar, pînă cînd părinții „uită” de propriul copil și se îngrijesc doar de nevoile personale. Este complicat atunci cînd familia s-a îndepărtat de copil.

La rîndul său psihologul britanic *John Bowlby* a identificat trei reacții pe care copiii le manifestă în primii trei, patru ani de la separarea de părinți în general și, de mamă, în special. Aceste trei faze sunt: protesul, disperarea și detașarea.

Protestul apare chiar în momentul în care intenția de a pleca se transformă în comportament. Atunci copilul se opune plecării parintelui, adesea prin plîns și prin lovirea obiectelor. El urmărește părintele, se ține după el, încercînd să citească orice semn de razgîndire din partea mamei. La nivel atitudinal apare speranța că mama nu va pleca, iar întregul comportament al copilului spune acest lucru, încercînd să o rețina în mod activ. Imediat după plecare, plînsul continuă, mai ales înainte de culcare sau pe timpul nopții, iar calmarea copilului este greu sau imposibil de realizat de către o altă persoană, decît cea pe care el o cere. În primele zile după plecare copilul poate continua să-și caute părintele, încercînd să pună capăt puternicului stres în care se află. Alături de stres apare și teama, asociată cu mînia. Prin afișarea temerii, copilul încearcă să o rețină pe mamă, iar prin afișarea mîniei sunt marcate eforturile intense ale copilului de a restabili contactul cu mama.

Dacă separarea continuă apare cea de-a doua reacție, *disperarea* care se manifestă prin pierderea speranței că mama s-ar putea întoarce. Chiar dacă copilul continuă să plîngă, manifestările

²⁶ NEAMȚU, G. *Tratat de Asistență Socială*. Iași: Polirom, 2003. p. 804-806

lui încep să fie diminuate din ce în ce mai mult pînă la retragere din interacțiunile cu ceilalți.

În limbajul specific al teoriei atașamentului, *separarea de părinți* este trăita ca pierdere a figurii de atașament, ce are rolul de a asigura echilibrul emoțional, și nu numai, al copilului. Bowlby o consideră o perioadă de doliu profund, tristețe și ostilitate față de ceilalți (uneori chiar față de ceilalți copii, partenerii de joacă).

Ultima fază a separării este *detasarea* care induce adesea în eroare, pentru că în atitudinea copilului apare din nou interesul pentru mediul înconjurător, interacțiunea cu ceilalți îngrijitori se îmbunătățește. Astfel, copilul nu mai respinge și chiar apare o oarecare sociabilitate față de ceilalți copii sau adulți. Dar profundul stres în care se află este pus în evidență odată cu revederea figurii parentale pierdute. Dacă un copil cu un atașament sigur s-ar bucura la revederea mamei, copilul aflat în faza detașării manifesta o puternică lipsă a bucuriei, atunci cînd se întalnește cu mama lui după o perioadă de absența a acesteia. Copilul nu numai că nu se bucură, dar este și apatic, poate chiar să nu o recunoască pe mamă. Adesea, acești copii, atunci cînd apare mama se îndepărtează de ea (pentru a se proteja de trăiri marcate de suferință pe viitor). De asemenea, poate apărea și o alternanță între plîns și neutralitate emoțională, frică de faptul că mama va pleca din nou, generînd trăiri imposibil de suportat pentru copil.²⁷

Plasarea copiilor în instituții de către propria familie a devenit un fenomen al abandonului nedeclarat de părinți, dar care practic nu se deosebește de abandonul în maternitate sau la vîrsta fragedă a copilului. Acest tip de separare este foarte periculos pentru o bună evoluție a dezvoltării copilului, condiționînd comportamente dificile și o abordare cu efecte negative în dezvoltarea psihologică. Astfel,

²⁷ NEAMȚU, G. *Tratat de Asistență Socială*. p. 807

minorul se pomenește singur într-un colectiv de copii cu aceeași soartă și unul la unul cu acei maturi, care prestează servicii, aflându-se permanent în preajma lui. Din momentul separării de familie, indiferent care au fost motivele acesteia, copilul trece printr-o perioadă dificilă de adaptare la noile condiții de viață, la persoanele care vor constitui noua sa „familie”.²⁸

Reeșind din aceste adevăruri, asistentul social din cadrul Centrului “Vatra” a relatat un șir de efecte negative ale separării copilului față de părinți: *“La acești copii apare un sentiment de dezaprobare față de mamă și chiar de femeie, în general. În special băieții nu au tendințe evidente de a se îndrăgosti, nu manifestă grijă față de genul feminin, le este frică să întemeieze o relație de durată sau o familie... nu au încredere în nimeni, sunt nervoși și bulversați..., bazându-se pe exemplul mamei sale biologice, manifestă o atitudine batjocoritoare față de femei, inclusiv față de colegile din cadrul instituției, de educători și pedagogi de sex feminin, considerînd că toate femeile sunt la fel. ”* [S_2, fem., 31 ani].

Toate aceste efecte sunt explicate prin faptul că mama i-a neglijat, i-a părăsit în instituție, nu a avut grijă de ei, nu le-a oferit atenția necesară și nu a dezvoltat un atașament sigur față de copil. Copii cred că mama lor nu-i mai iubește.

La rîndul său psihologul Centrului a evidențiat unele efecte negative ale instituționalizării, printre care: *“subdezvoltare intelectuală, capacitate redusă de adaptabilitate și integrare socială, abilități limitate pentru trai independent, risc de dezvoltare a*

²⁸ Separarea copilului de părinți. Chișinău: MMPSF în colaborare cu UNICEF. p.

comportamentelor antisociale, delicventă, consum de alcool și droguri, dependență de asistența sistemului de protecție socială.” [S_3, fem., 27 ani].

Prin urmare efectele instituționalizării sunt foarte periculoase pentru dezvoltarea ulterioară a copilului.

Astfel, asistentul social a scos în evidență următoarele: *“Modelele de comportament adoptate de copii separați de familie sunt unele specific, acești copiii manifestă un interes mai sporit față de sexualitate, la vârste mult mai fragede, comparative cu copiii ce trăiesc în mediul familial, ei nu cunosc metodele de contracepție, riscurile de infectare cu diverse boli sexual transmisibile, inclusiv HIV/SIDA, riscurile de a avea o sarcină nedorită, care favorizează multe alte probleme, precum și avorturi în condiții casnice din cauza sentimentului de rușine, neinformării față de riscurile posibile: complicații, infecții.”* [S_2, fem., 31 ani].

Copiii din instituții rezidențiale, manifestă comportamente mai puțin dezirabile societății și adecvate vârstei sale, în comparație cu copiii care sunt crescuți și educați în familie. Acești copii au tentații mult mai mari de a avea deprinderi nocive (fumatul, consumul de alcool și droguri).

Totodată, psihologul a specificat că: *“acești copii sunt predispuși să meargă în extreme, adică pot fi foarte cuminți, ascultători și închiși în sine sau foarte răi, nu ascultă educătorii și pedagogii, sunt agresivi verbal și fizic, au deprinderi nocive și tendințe de a comite infracțiuni cum ar fi: furt, vandalism, chiar și viol. Comportamentele copiilor pot fi foarte imprevizibile. La un moment dat pot fi calmi și în alt moment din nou agresivi.”* [S_3, masc., 27 ani].

Acești copii neavînd posibilitatea de a vedea modele pozitive de comportament. În lipsa unei persoane apropiate cu care s-ar sfătui

atunci cînd au o înrebare mai intimă sau o problem, ei preiau informația din cercul lor de prieteni.

Este de menționat că acești copii: *“nu au deprinderi obișnuite, cotidiene, precum: igiena personală, ordine în odaie, îngrijirea hainelor și a încălțămintei, prepararea mîncării și altele.”* [S_2, fem., 31 ani]; *“Copiii obișnuiesc să procure produsele și obiecte cele mai scumpe (telefon performant, produse alimentare – dulciuri, salamuri scumpe și altele, haine, etc.), nu obișnuiesc să strîngă banii penru cele necesare cu adevărat, de exemplu pentru servicii comunale, achitarea unei gazde. Ei trăiesc doar cu ziua de azi.”* [S_3, masc., 27 ani].

Copiii din instituția rezidențială nu posedă abilități de gestionare a banilor pe care îi au; fapt confirmat și de specialiști: *“de obicei, nu au un plan prin care să identifice lucrurile de care au nevoie și cele inutile, dacă au astăzi o sumă de bani, tot astăzi o cheltuie toată.”*

Comportamentul acestor copii vine din inconștient, ca reacție de apărare, ca răspuns la vulnerabilitatea în care se află. Copiii etichetați ca “cuminiți” pot fi de fapt mai periculoși, decît cei care manifestă comportament mai agresiv. Ei sunt mai imprevizibili, mai predispuși să manipuleze, în special atunci cînd doresc să obțină ceva: *”copiii activi arată ceea ce simt, cu ei este mai simplu, pe cînd ceilalți sunt “tăcuți și făcuți”.* [S_3, masc., 27 ani].

3. Rolul asistentului social în responsabilizarea părinților cu privire la îndeplinirea obligațiilor părintești

Asistenții sociali de la nivel local în activitatea de consiliere se adresează următoarelor categorii de familii care prezintă risc ridicat de separare a copiilor: familii fără locuința; familii cu venituri foarte mici care beneficiază de ajutoare sociale; familii în care un

părinte sau ambii sunt șomeri; familii care și-au abandonat sau instituționalizat copiii; familii în care un părinte sau ambii sunt în închisoare; familii în care există persoane care suferă de boli psihice grave sau cronice; familii în care unul sau ambii părinți suferă de boli somatice grave sau cronice; familii în care există copii născuți din căsătorii diferite; familii monoparentale; familii în care se consumă alcool, droguri; familii în care unul sau ambii părinți au decedat; familii care resping mamele minore; familii în care unul sau ambii părinți sunt analfabeți; familii în care se practică violența, fuga de acasă, cerșetoria, prostituția; familii în care unul sau ambii părinți muncesc în străinătate; familii în divorț; familii în care unul sau mai mulți copii au abandonat școala; familii în care există copii cu frecvente probleme de sănătate sau cu probleme psihice; familii care au copii cu probleme de comportament; familii care neglijează igiena, sănătatea și educația copilului; familii în care exista abuz fizic, emoțional și sexual.

În activitatea sa, asistenței sociale se vor focaliza pe:

- consilierea părinților pentru depășirea unor situații de dificultate (divorț, pierderea locului de munca, conflicte intrafamiliale, boli cronice, decesul unuia dintre soți, etc.) care pun în pericol dezvoltarea copiilor sau care generează riscuri de separare a copiilor de mediul lor familial;
- informarea părinților în vederea acoperirii nevoilor copiilor;
- consolidarea abilităților și cunoștințelor părinților privind îngrijirea și educarea copilului;
- sprijinirea și consilierea copiilor care au dificultăți de dezvoltare și/sau integrare în familie, școală, grupuri socio-profesionale.

Printre serviciile primare menționate în legislația din domeniul asistențial sunt prevăzute și Centre de consiliere și sprijin pentru părinți și copii. Făcând parte din categoria serviciilor primare, astfel de Centre pot fi înființate la nivelul comunităților în funcție de problemele sociale cu care acestea se confruntă.

Asistentul social din cadrul acestor Centre desfășoară un șir de activități:

Asistența juridico-administrativă. Ea se realizează cu colaborarea activă a beneficiarului, în funcție de gradul său de autonomie. Asistentul social analizează situația administrativă a beneficiarului și îl informează despre drepturile și obligațiile sale, îi explică natura documentelor administrative de care are nevoie (acte de stare civilă, adeverințe, certificate, atestate) și procedurile administrative, ajutându-l să-și administreze documentele și orientându-l spre servicii specializate.

Asistența pentru obținerea prestațiilor (beneficii în bani: alocații, venitul minim garantat, alte ajutoare financiare). Asistentul social informează beneficiarul despre drepturile lui, verifică și analizează resursele acestuia. Împreună cu beneficiarul face demersurile necesare pentru obținerea a prestațiilor în corespundere cu legislația în vigoare.

Acompanierea pentru găsirea unei locuințe sau păstrarea celei vechi. Asistentul social evaluează dificultățile beneficiarului în funcție de gradul de urgență al situației sale. Îl informează asupra drepturilor și obligațiilor sale, asupra demersurilor și procedurilor necesare, pregătindu-l pentru cazul în care este nevoie de schimbarea cadrului sau de viață.

Susținerea demersurilor de (re)integrare școlară și profesională. Ținând cont de așteptările beneficiarului asistentul social evaluează situația lui școlară și profesională, identifică

instituțiile la care el poate apela, sprijină accesul la structurile de învățământ și cursuri de formare profesională, acompaniindu-l în demersurile sale.

Asistarea mamelor în cadrul maternităților și spitalelor de pediatrie. Asistentul social evaluează situația familiei, informând mama asupra sprijinului care îi poate fi acordat; intermediază relația familiei cu instituțiile, autoritățile, serviciile pentru mamă și copil, dezvoltarea unei rețele de sprijin comunitar pentru părinți și copii; consiliază familia asupra modalităților concrete de sprijinire a tinerelor mame (în special a celor cu depresie post-partum): evitarea exercitării unor presiuni inutile și a culpabilizării de către familie, împărțirea între membrii familiei a sarcinilor zilnice de îngrijire a copilului, încurajarea mamei.

Asistarea beneficiarilor cu dificultăți psiho-sociale, persoane cu probleme psihologice, de comportament, dependente de alcool, droguri, supuse abuzurilor din partea unor persoane, copii cu risc de separare de familie. Asistentul social evaluează gradul în care relațiile interpersonale sau izolarea perturbă viața beneficiarului și realizează întâlniri de tip psiho-social (ascultă, susține, sprijină în dezvoltarea de competențe sociale); transmite informații asupra gravității situației beneficiarului; informează asupra drepturilor și posibilităților de sprijin precum și a instituțiilor competente; consiliază beneficiarul în raport cu situația sa actuală, făcând un inventar al resurselor posibile; realizează împreună cu beneficiarul un proiect de schimbare a situației sale de viață, identificând obstacolele care îi pot împiedica schimbarea; îl susține în situații de criză, propunând resurse terapeutice.²⁹

²⁹ *Teorii, modele și tehnici de consiliere a familiei.* [Accesat 17.01.15], Disponibil - <http://www.bp->

În concluzie putem menționa că universul copiilor este îmbogățit prin interacționarea regulată, diversificată și adecvată cu doi părinți implicați și prezenți din punct de vedere emoțional, iar acest lucru este cu atât mai valabil pentru copiii de vârstă școlară, pe măsură ce aceștia trec către vârsta adolescenței. Drept urmare, indiferent cine a reprezentat figura principală a îngrijitorului, copiii au numai de beneficiat din contactul prelungit cu ambii părinți, lucru ce încurajează relații semnificative între mamă și copil între tată și copil.

Bibliografie

1. *Hotărîrea de Guvern Nr. 434 privind aprobarea Strategiei pentru protecția copilului pe anii 2014-2020. [Acesat 01.05.2015], Disponibil - <http://www.lex.justice.md>*
2. *NEAMȚU, G., coord., Tratat de Asistență Socială. Iași: Polirom, 2003. 1016 p.*
3. *Separarea copilului de părinți. Chișinău: MMPSF în colaborare cu UNICEF, 2005. 31 p.*
4. *Teorii, modele și tehnici de consiliere a familiei. [Accesat 04.03.15], Disponibil - <http://www.bp.soroca.md/pdf/metode%20si%20tehnici%20de%20asistență%20socială/salajejan%20curs%204.doc>*

CUPRINS

1. **Cuvânt-înainte**..... 3
2. **Ana ZATUȘEVȘCHI.** Problema dezvoltării interesului electoral la vârsta tinereții..... 7
3. **Mădălina ANDREI ALEXANDRA.** Orientarea vocațională la adolescenții instituționalizați 13
4. **Gabriela BALAN.** Tulburările caracteriale și comportamentale ale copilului agresat fizic 19
5. **Violeta LUNGU.** Optimizarea comportamentului psihosocial prin ameliorarea schemelor cognitive disfuncționale la vârsta adultă emergentă..... 30
6. **Carmen BOIANGIU.** Dezvoltarea intereselor ocupaționale la vârsta adolescentă 40
7. **Lorena Elena BOLFĂ.** Analiza climatului organizațional. 51
8. **Diana Alina BUGANU.** Necesitatea aplicării unei terapii logopedice unitare în tulburările de limbaj la nivel preșcolar 56
9. **Veaceslav CALANCEA.** Dragostea – o emoție supremă..... 63
10. **Ina CRISTEI.** Dependența de internet și de calculator la adolescenți 70
11. **Marius DOBRESCU.** Viziuni științifice asupra suicidului ca un comportament autodistructiv 78
12. **Eliza-Penelopa NICOLAESCU.** Necesitatea studierii factorilor endogeni la adolescenții delincvenți – premisă a programelor de prevenție în devianța juvenilă 85

13. **Elena IGNAT.** Modalități de dezvoltare a imaginii de sine la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică la vârsta școlară mică 96
14. **Liliana IROFTE.** Structura și calitățile actului volitiv 107
15. **Валерия КРАСКОВСКАЯ.** Взаимосвязь депрессии и стресса у военнослужащих в армейских условиях..... 112
16. **Magdalena ȘONTEA.** Copilul cu tulburări din spectrul autist la școală 121
17. **Simona Mihaela MELEȘCANU.** Importanța studierii și dezvoltării comunicării la copiii cu tulburări din spectrul autist..... 131
18. **Nina RUSU.** Dezvoltarea psihofizică a copilului cu dizabilități auditive 138
19. **Olesea HACEATREAN.** Recuperarea precoce a tulburării fonologice la preșcolari..... 147
20. **Olesea JOCI-BINE.** Dezvoltarea competențelor comunicative la copiii cu întârziere în dezvoltarea psihică 156
21. **Tatiana PEREU.** Familia din perspectiva eficienței personale 164
22. **Dorina PONOMARI.** Specificul dezvoltării comunicării la preșcolarii cu tulburări de limbaj..... 173
23. **Luminița Liliana POPA.** Fenomenul remigrației din România 182
24. **Victoria ROTARI.** Teoriile referitoare la inteligența emoțională..... 188

25. **Natalia ROTARU - SÎRBU**. Formarea sentimentului de securitate psihologică..... 196
26. **Dan VASILIU**. Efectul stimei de sine și al optimismului asupra autoeficacității 206
27. **Alina VOITIC**. Atitudini și relații interpersonale în clasa de elevi..... 215
28. **Sofia ARSENI**. L'influence du contexte éducatif socio-familial dans la construction du choix pour des études postsecondaires des immigrants roumains de deuxième génération au Québec 225
29. **Mihaela BOSTAN**. Dezvoltarea socioemoțională a copiilor preșcolari..... 244
30. **Ruslan GRECU**. Raporturile dintre domnie și înalții ierarhi ortodocși în vremea domnilor familiei Rareș 251
31. **Rodica NASTAS**. Pogromul populației evreiești din Chișinău în anul 1903: cauze, context și consecințe..... 263
32. **Maria ȘEVCIUC**. Cadrul legal din România interbelică cu privire la valorificarea patrimoniului cultural din Basarabia 270
33. **Stela ȘTAIHMAN**. Vestimentația națională drept sursă de inspirație în crearea costumului contemporan 277
34. **Angela VERDEȘ, Lilia GRATI**. Repere psihologice în abordarea stresului ocupațional 282
35. **HMURA Irina**. Impactul separării temporare a copiilor și tinerilor de părinți și manifestări în comportament 289