

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



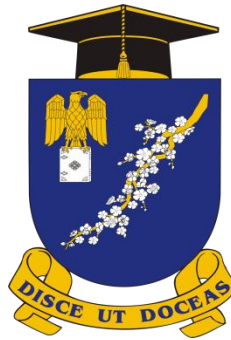
**PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE
ȘI ALE MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**

**MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE CU
PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ**

**Seria XXIII
VOLUMUL I**

Chișinău, 2021

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



PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE
ȘI ALE MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE CU
PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ

26 martie, 2021

Seria XXIII

Volumul I

Chișinău, 2021

Aprobată de Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

**PROBLEME ALE ȘTIINTELOR SOCIOUMANISTICE
ȘI ALE MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE CU PARTICIPARE
INTERNAȚIONALĂ

Coordonare științifică:

Ludmila Armașu-Canțîr, conf. univ, dr., proector pentru activitatea științifică și relații
internaționale,

Silvia Chicu, conf. univ, dr., șefă, Secția de managementul cercetării, dezvoltării și inovării

Colegiul de redacție:

Maria Vîrlan, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială

Gabriella Topor, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Filologie și Istorie

Ana Budnic, conf. univ., dr., decan interimar, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine

Nina Garștea, conf. univ., dr., decan interimar, Facultatea de Științe ale Educației și
Informatică

Ana Simac, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Arte Plastice și Design

Marcela Vâlcu, lector univ., design și redactare computerizată

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**„Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățămîntului”,
conferință științifică internațională cu participare internațională (2021; Chișinău).**

Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățămîntului:

Materialele conferinței științifice internaționale cu participare internațională, 26 martie 2021,
Seria 23: [în vol.] / coordonare științifică: Ludmila Armașu-Canțîr, Silvia Chicu; colegiul
de redacție: Maria Vîrlan [et al.]. – Chișinău: S. n., 2021 (C.E.-P. UPS „Ion Creangă”) – . –
ISBN 978-9975-46-559-5.

Vol. 1. – 2021. – 316p.: fig., tab. – Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova,
Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb.
rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-46-560-1.
082:37=135.1=111=161.1

P 93

**Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
Strada „Ion Creangă”, 1**

Cuvânt-înainte

Deși condițiile pandemice au periclitat mult ritmul activităților științifice și academice, totuși cercetătorii crengieni, în perioada anului academic 2020-2021, au obținut 7 proiecte naționale prin Programul de Stat 2020-2023 (dintre care 1 în parteneriat cu UST și 1 cu IȘE), 1 proiect internațional prin Programul UE „Orizont 2020”. Concomitent, cercetătorii UPSC au reușit să obțină frumoase rezultate în domeniul cercetării, publicând 17 monografii, 486 articole științifice, 251 comunicări la conferințe științifice, 11 capitole în monografii, 8 manuale universitare, 7 manuale preuniversitare, 107 lucrări științifico-metodice. Au fost înființate 4 laboratoare de cercetare (*Securitate psihologică, Arheologie, Pedagogie inovativă și dezvoltare personală, Tehnologii informaționale în educație*), în cadrul cărora au fost elaborate articole, studii și monografii, toate acestea contribuind la fortificarea direcțiilor de cercetare prioritare și a proiectelor științifice naționale și internaționale ale universității.

Implicit, UPSC a organizat pe parcursul acestui an peste 50 de evenimente științifice naționale și internaționale. În seria acestora se încadrează și Conferința Națională cu Participare Internațională „Probleme actuale ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului”, la care au participat cercetătorii universitari din domeniul științelor sociale, umanistice, exacte, ale naturii și artă – cca 245 de participanți online, din țară și de peste hotare. Cele mai bune materiale au fost incluse în culegerea de față, ajunsă la cea de-a XXIII-a ediție, acestea punând în discuție subiecte actuale, probleme, realizări și perspective.

Felicitări organizatorilor, participanților, întregii comunități academice pentru rezultatele obținute. Succese și noi realizări!

Ludmila Armașu-Canțîr, doctor în filologie, conferențiar universitar,
Prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale

CUPRINS

Igor Racu, Iulia Racu

NOILE REALITĂȚI SOCIALE ȘI ANXIETATEA LA COPII
NEW SOCIAL REALITIES AND ANXIETY IN CHILDREN 10

Iulia Racu

CARACTERISTICILE ANXIETĂȚII ȘCOLARE LA ELEVII DE DIFERITE VÂRSTE
THE CHARACTERISTIC OF SCHOOL ANXIETY IN PUPILS OF DIFFERENT AGES . 17

Elena Losîi

STIMA DE SINE LA PREADOLESCENȚI
SELF-ESTEEM IN PREADOLESCENCE 24

Larisa Chirev

ADOLESCENȚII ȘI RESPECTUL DE SINE
TEENAGERS AND SELF-RESPECT 31

Carolina Perjan

INFLUENȚA RELAȚIILOR FAMILIALE ASUPRA DEZVOLTĂRII SFEREI AFECTIVE
LA COPII CA FACTOR AL SECURITĂȚII PSIHOLOGICE
THE INFLUENCE OF FAMILY RELATIONSHIPS ON THE DEVELOPMENT OF THE
EMOTIONS IN CHILDREN AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL SECURITY 38

Maria Popescu

ÎNVĂȚĂREA ONLINE PE TIMP DE PANDEMIE
ONLINE LEARNING DURING THE PANDEMIC PERIOD 42

Maria Pleșca

DIMENSIUNI EXPERIMENTALE ALE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ȘI
MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA ADOLESCENȚI
EXPERIMENTAL DIMENSIONS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND
MOTIVATION FOR ADOLESCENT LEARNING 47

Larisa Sinitaru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИЧНОСТЬЮ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА
ЖИЗНЕННЫХ ТРУДНОСТЕЙ
PECULIARITIES OF OVERCOMING THE DIFFICULTIES OF LIFE OF ADULTS 55

Jana Racu

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ
INTERREALTION BETWEEN SELF-APPRECIATION AND COMMUNICATIVE
ABILITIES IN MODERN PREADOLESCENTS 62

Viorica Adăscăliță

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ БЕЗОПАСНОЙ
СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
PSYCHOLOGICAL COMPETENCES REQUIRED FOR A SAFE ENVIRONMENT OF AN
EDUCATIONAL INSTITUTION 67

Maria Vîrlan	
INTERVENȚII PSIHOSOCIALE DE RECUPERARE A PERSOANELOR CU COMPORTAMENT DEVIANT: ABORDĂRI TEORETICE PSYCHOSOCIAL INTERVENTIONS FOR THE RECOVERY OF PERSONS WITH DEVIANT BEHAVIOR: THEORETICAL APPROACHES	71
Emilia Lapoșina	
REPERE ȘTIINȚIFICO-PRACTICE PRIVIND FORMĂREA COEZIUNII GRUPULUI ȘCOLAR ÎN INSTITUȚIILE CU PRACTICI INCLUZIVE SCIENTIFIC-PRACTICAL REFERENCES REGARDING THE FORMATION OF SCHOOL GROUP COHESION IN INSTITUTIONS WITH INCLUSIVE PRACTICES	76
Ecaterina Zubenschi	
SISTEMUL SERVICIILOR SOCIALE PRESTATE DE INSTITUȚIILE PUBLICE DIN REPUBLICA MOLDOVA SYSTEM OF SOCIAL SERVICES PROVIDED BY PUBLIC INSTITUTIONS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA	82
Valentina Stratan, Victoria Plămădeală	
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ SOME FEATURES OF INTERNET DEPENDENCE PHOTOGRAPHY AND PSYCHOLOGICAL SECURITY	91
Valentina Stratan, Olga Guțan, Viorica Cerneavschi	
СОЦИАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ SOCIAL THERAPY IN WORK WITH THE ELDERLY	100
Victoria Plămădeală, Valentina Stratan	
ASISTENȚA SOCIALĂ A PERSOANELOR CU PROBLEME DE SĂNĂTATE MINTALĂ SOCIAL ASSISTANCE FOR PEOPLE WITH MENTAL HEALTH PROBLEMS.....	110
Angela Cucer, Traian Hoidrag	
UTILIZAREA JOCURILOR VIDEO DE CĂTRE ADOLESCENȚI – ÎNTRE UTILITATE ȘI DEPENDENȚĂ THE USE OF VIDEO GAMES BY TEENAGERS – BETWEEN UTILITY AND ADDICTION	116
Dumitru Carata	
EFECTELE PERIOADEI DE CRIZĂ ASUPRA PERSOANELOR DEFAVORIZATE THE EFFECTS OF THE CRISIS PERIOD ON DISADVANTAGED PEOPLE.....	123
Maria Dița	
INTEGRAREA COPIILOR STRĂZII ÎN ACȚIUNI DE PROTECȚIE SOCIALĂ ȘI SUSȚINERE PSIHOTERAPEUTICĂ INTEGRATION OF STREET CHILDREN IN SOCIAL PROTECTION ACTIONS AND PSYCHOTHERAPEUTIC SUPPORT	130
Viorica Cerneavschi, Valentina Stratan	
PROBLEME SOCIALE ALE PERSOANELOR VÂRSTNICE SOCIAL PROBLEMS OF THE ELDERLY	135

Ecaterina Zubenschi	
DEFINIREA COMUNITĂȚII ÎN PERIOADA CLASICĂ ȘI POSTCLASICĂ	
DEFINITION OF THE COMMUNITY IN THE CLASSICAL AND POST-CLASSICAL PERIOD	143
Mariana Pîrvan	
INSTRUMENTE EFICIENTE DE ANTRENAMENT COGNITIV PENTRU COPIII CU DEFICIENȚĂ DE VĂZ PRIN METODA FEUERSTEIN	
EFFECTIVE COGNITIVE TRAINING INSTRUMENTS FOR CHILDREN WITH VISUAL DEFICIENCY BY THE FEUERSTEIN METHOD.....	150
Anatolie Danii, Ilie Tărăță, Aurica Popescu	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АЛЬТЕРНАТИВА КАК СРЕДСТВО ЛЕЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	
PEDAGOGICAL ALTERNATIVE AS A MEANS OF TREATMENT AND CORRECTION OF DIFFERENT DEVELOPMENTS IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	154
Angela Ghergheligi, Adriana Ciobanu	
STRATEGII DE INCLUZIUNE EDUCAȚIONALĂ A COPIILOR CU TULBURARE DE SPECTRUL AUTIST ÎN PANDEMIE	
STRATEGIES FOR EDUCATIONAL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN PANDEMIC.....	158
Adriana Ciobanu, Elena Apostol	
INFLUENȚA MEDIULUI FAMILIAL ASUPRA PERSONALITĂȚII LA ȘCOLARUL MIC CU DIZABILITATE AUDITIVĂ	
THE INFLUENCE OF THE FAMILY ENVIRONMENT ON PERSONALITY AT THE LITTLE SCHOOL CHILD WITH HEARING DISABILITY	164
Adriana Ciobanu, Miluța Ursu	
DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA COPII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE	
DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	168
Natalia Ciubotaru	
EVOLUAREA AUZULUI EMOȚIONAL LA COPIII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE ÎN PROCESUL DE PERCEPERE A OPERELOR DE ARTĂ	
EVOLUTION OF EMOTIONAL HEARING IN CHILDREN WITH HEARING DISABILITIES IN THE PROCESS OF PERCEIVING WORKS OF ART.....	174
Victoria Maximciuc, Gheorghe-Ionuț Purcaru	
STIMA DE SINE – COMPONENTĂ A PERSONALITĂȚII	
SELF-ESTEEM PERSONALITY COMPONENT	179
Cornelia Mocanu	
DEZVOLTAREA COMUNICĂRII LA COPIII CU DEFICIENȚE MINTALE	
DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN CHILDREN WITH MENTAL DEFICIENCIES	188

Valentina Olărescu EDUCAȚIE, DEZVOLTARE ȘI RELAȚIONARE ÎN FAMILIA CU UN COPIL BOLNAV EDUCATION, DEVELOPMENT AND FAMILY RELATIONSHIP WITH A SICK CHILD	193
Dorina Ponomari DEZVOLTAREA LATURII LEXICO-SEMANTICE ÎN CAZUL TULBURĂRILOR DE LIMBAJ LA PREȘCOLARI DEVELOPMENT OF THE LEXICO-SEMANTICAL SIDE IN THE CASE OF LANGUAGE DISORDERS IN PRESCHOOL SCHOOLS.....	199
Maria Rotaru NOI COMPETENȚE ALE PROFESORILOR DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI INCLUZIVE NEW COMPETENCES OF TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION.....	205
Adriana Evelina Sîrbu PROCESUL DE ADAPTARE A COPIILOR CU IMPLANT COHLEAR PRIN TEHNICI INOVATIVE THE PROCESS OF ADAPTING CHILDREN WITH A COHLEAR IMPLANT THROUGH INNOVATIVE TECHNIQUES.....	210
Maria Georgescu REPERE ÎN ABORDAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE REFERENCES IN APPROACHING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL REQUIREMENTS	214
Victoria Maximciuc, Ioana-Dana Purcaru CONSECINȚELE TULBURĂRILOR DE LIMBAJ ASUPRA PERSONALITĂȚII COPILOR CONSEQUENCES OF LANGUAGE DISORDERS ON CHILDREN'S PERSONALITY	222
Victoria Maximciuc, Nadejda Corcevoi CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ A PĂRINȚILOR CARE EDUCĂ COPII CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST ÎN CONDIȚIILE DE PANDEMIE PSYCHOPEDAGOGICAL COUNSELING OF PARENTS EDUCATING CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN PANDEMIC CONDITIONS.....	228
Ludmila Mokaň-Vozian PARAMETRI ȘI VALORI ALE TRANSDISCIPLINARITĂȚII ÎN EDUCAȚIE ȘI INSTRUIRE PARAMETERS AND VALUES OF TRANSDISCIPLINARITY IN EDUCATION AND TRAINING.....	234
Ana Gobjila ELEONORA ROMANESCU - „BARD” AL NEMURIRII NEAMULUI. IN MEMORIAM ELEONORA ROMANESCU - "BARD" OF OUR NATION'S IMMORTALITY. IN MEMORIAM	240
Ana-Maria Postolache ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ ДЛЯ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА: ТАЙМ- МЕНЕДЖМЕНТ, ПРЕЗЕНТАЦИИ, НАВЫКИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	

PROFESSIONAL SKILLS FOR A FUTURE DESIGNER: TIME-MANAGEMENT, PRESENTATIONS, WRITING SKILLS	245
Vitalie Malcoci	
SUBSTRATUL SIMBOLIC AL ORNAMENTICII ȘI DECORULUI LOCUINȚEI TRADIȚIONALE MOLDOVENEȘTI	
SYMBOLIC SUBSTRATE OF ORNAMENTATION AND DECORATION OF MOLDOVAN TRADITIONAL DWELLINGS	249
Eleonora Brigalda, Ana Marian	
CONSTRUCȚII ANATOMICE ÎN PORTRETELE REALIZATE DE SCULPTORUL ALEXANDRU PLĂMĂDEALĂ	
ANATOMICAL CONSTRUCTIONS CREATED IN PORTRAITS OF THE SCULPTOR ALEXANDRU PLĂMĂDEALĂ	254
Ludmila Moisei	
SIMBOLURI DE COMUNICARE ÎN ARHITECTURA POPULARĂ	
COMMUNICATION SYMBOLS IN POPULAR ARCHITECTURE	257
Rodica Ursachi	
EMOȚIE ȘI RAȚIUNE ÎN CREAȚIA VALENTINEI RUSU-CIOBANU	
EMOTION AND REASON IN THE CREATION OF VALENTINA RUSU CIOBANU ..	264
Cezara Gheorghiu	
ASPECTE DIN ARHITECTURA TRADIȚIONALĂ DIN ZONA DE CENTRU A MOLDOVEI, BAZINUL RĂUTULUI	
ASPECTS OF TRADITIONAL ARCHITECTURE IN THE CENTRAL AREA OF MOLDOVA, RĂUT RIVER BASIN.....	273
Cristina Tamazlîcari	
PROTOTIPUL ȘI ICOANA ÎN ARTA SACRĂ	
THE PROTOTYPE AND THE ICON IN SACRED ART	276
Iulia Mirza	
PROIECTAREA ARTISTICĂ A SPAȚIULUI DE OFICIU	
ARTISTIC DESIGN OF THE OFFICE SPACE	280
Vasile Grama, Daniela Roșca-Ceban	
MODALITĂȚI NOI DE ORGANIZARE STRUCTURALĂ ÎN CADRUL PICTURII CU ASPECT DECORATIV	
NEW WAYS OF STRUCTURAL ORGANIZATION IN THE FRAMEWORK OF DECORATIVE PAINTING	285
Daniela Roșca - Ceban, Olimpiada Arbuz-Spatari	
PICTURA DECORATIVĂ PE STICLĂ - MOD DE VALORIFICARE A BRODERIEI TRADIȚIONALE	
DECORATIVE PAINTING ON GLASS - HOW TO VALUE TRADITIONAL EMBROIDERY	289
Mihaela Platița	
ASPECTELE EDUCATIVE A ARTEI ÎN CONTEXTUL POSTMODERNISMULUI	
EDUCATIONAL ASPECTS OF ART IN THE CONTEXT OF POSTMODERNISM.....	294

Veronica Raileanu

DEZVOLTAREA ABILITAȚILOR CREATIVE LA STUDENȚII GRAFICIENI
DEVELOPMENT OF CREATIVE SKILLS IN GRAPHIC STUDENTS..... **300**

Stela Cojocaru

ASPECTELE PSIHOLOGICE ALE DESENULUI CA METODĂ PROIECTIVĂ DE
AUTOCUNOAȘTERE
PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DRAWING AS A PROJECTIVE METHOD OF SELF-
KNOWLEDGE **304**

Ina Isac, Ana Simac

PARTICULARITĂȚI ALE ELEMENTELOR TRADIȚIONALE ÎN DESIGNUL
VESTIMENTAR MODERN
PARTICULARITIES OF TRADITIONAL ELEMENTS IN MODERN
FASHION DESIGN **311**

NOILE REALITĂȚI SOCIALE ȘI ANXIETATEA LA COPII

NEW SOCIAL REALITIES AND ANXIETY IN CHILDREN

Igor Racu, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Igor Racu, habilitated doctor of psychology, university professor,

„Ion Creangă” SPU, Chișinău

ORCID: 0000-0001-8143-4908

Iulia Racu, doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Iulia Racu, habilitated doctor of psychology, associated professor,

„Ion Creangă” SPU, Chișinău

ORCID: 0000-0002-9096-7121

CZU: 159.942-053.2

Abstract

Article presents an experimental research of anxiety in children in new social realities (from different types of families: complete family, temporarily disintegrated family and monoparental family). As result were established that temporarily disintegrated family and monoparental family increase the risk of anxiety in children. Preschoolers tend to feel more anxiety due to the instability as a result of family disintegration or divorce or death of one parent compared to little school children, preadolescents or adolescents.

Key-words: anxiety, new social realities, complete family, temporary disintegrated family, monoparental family, children

De mai bine de un deceniu pentru Republica Moldova sunt caracteristice noi realități sociale care includ migrația masivă a populației tinere la muncă peste hotare – ceea ce duce la dezintegrarea familiei și la creșterea considerabilă a numărului de divorțuri și respectiv, al familiilor monoparentale. Consecințele existenței familiilor temporar dezintegrate și a celor monoparentale condiționează creșterea numărului de copii și adolescenți privați de afectivitate, dragoste, protecție și securitate parentală declanșând, o dezvoltare nefavorabilă a afectivității. În aceste condiții, nu este de mirare că asistăm la o creștere fără precedent a problemelor de sănătate mintală și psihosociale, inclusiv anxietatea [4, 5].

Cele expuse ne-a determinat să realizăm un demers experimental care să reflecte cum noile realități sociale (componenta familiei) pot condiționa apariția și instaurarea anxietății la copii și adolescenți.

În scopul investigării anxietății în contextul noilor realități sociale am selectat un eșantion ce a inclus **792 de copii** de la 4 la 18 ani dintre care: **152 de preșcolari** cu vârsta cuprinsă între 4 și 7 ani, **170 de școlari mici** cu vârsta cuprinsă între 7 și 11 ani, **320 de preadolescenți** cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani și **150 de adolescenți** cu vârsta cuprinsă între 16 ani și 18 ani. Pentru a evidenția anxietatea la copii și adolescenți am aplicat următoarele teste și chestionare: *Testul de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M. Dorca, Scala de manifestare a anxietății la copii, Scala de manifestare a anxietății Taylor.*

Nivelurile anxietății la preșcolari, școlari mici, preadolescenți și adolescenți sunt ilustrate în figura 1.

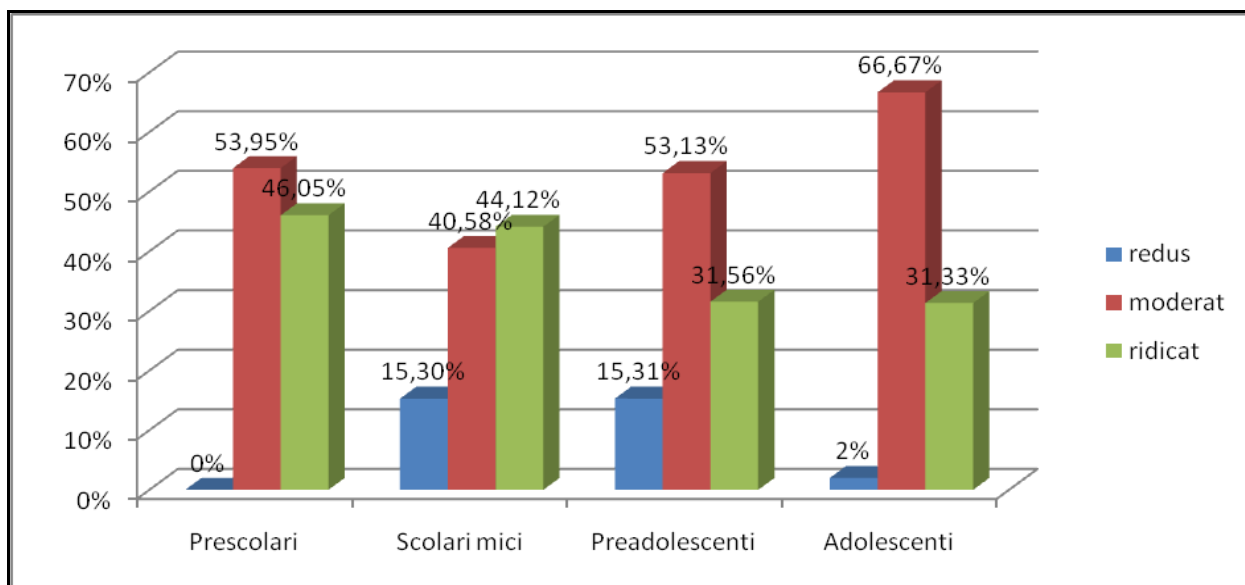


Fig. 1. Frecvențele pe niveluri pentru anxietate la copii și adolescenți

Un număr mare de preșcolari, școlari mici, preadolescenți și adolescenți manifestă nivel ridicat de anxietate. Frecvența cea mai mare pentru anxietate se regăsește în rândul preșcolarilor (46,05%) și a școlarilor mici (44,12%). Frecvențe mai mici comparativ cu preșcolarii și școlarii mici se înregistrează la preadolescenți (31,56%) și adolescenți (31,33%). Copii și adolescenții cu nivel ridicat de anxietate trăiesc stări de neliniște, tensiune, frustrare și nervozitate permanente, manifestă fatigabilitate psihică, supărare, hipersensibilitate, gânduri repetitive, imagini mentale înfricoșătoare și evitare.

Familia reprezintă cel dintâi și cel mai important context de viață cu un rol deosebit în socializarea preșcolarului. Sentimentul de siguranță, singurul care permite preșcolarului să se dezvolte și să-și dobândească personalitatea, depinde de următoarele condiții: protecția împotriva agresiunilor venite dinafară, satisfacerea trebuințelor elementare, coerența și stabilitatea cadrului de dezvoltare, sentimentul de a fi acceptat de ai săi ca membru al familiei, de a fi iubit, de a i se accepta caracteristicile individuale, de a avea posibilitate de a acționa și de a dobândi o experiență personală [4].

Cei 152 de preșcolari ce au format lotul experimental provin din familii diferite prin componența lor: familii complete, familii temporar dezintegrate și familii monoparentale. Vom prezenta componența familiei preșcolarilor în tabelul 1.

Tabelul 1. Componența familiei în care cresc și sunt educați preșcolarii

Tipul familiei	Familii complete	Familii temporar dezintegrate	Familii monoparentale
Preșcolari	99	35	18

Conform datelor din tabelul de mai sus 99 din preșcolari sunt din familii complete, ei cresc și sunt educați de ambii părinți, 35 din preșcolari sunt din familii temporar dezintegrate, care cresc și sunt educați fie de unul din părinți (mama sau tata), fie, în cazul în care ambii părinți sunt plecați rămân în grija altor adulți sau rude cum ar fi fratele sau sora mai mare, bunicii, mătuși, unchi și uneori chiar vecini, și 18 din preșcolari cresc în familii monoparentale (familii formate dintr-un singur părinte ca urmare a despărțirii părinților sau a decesului unuia din ei).

Nivelurile anxietății la preșcolarii din familii complete, familii temporar dezintegrate și familii monoparentale sunt prezentate în figura 2.

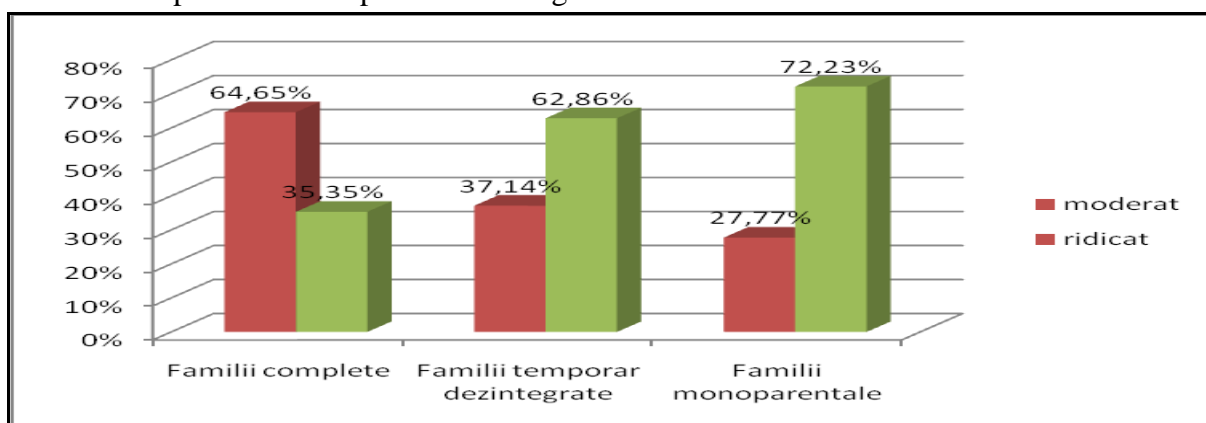


Fig. 2. Frecvențele pe niveluri pentru anxietate la preșcolarii din diferite tipuri de familie

În conformitate cu distribuția frecvențelor din figura de mai sus vom consemna că pentru preșcolarii din familii complete sunt caracteristice următoarele frecvențe pentru nivelurile anxietății: 64,65% din preșcolari manifestă nivel moderat de anxietate, în timp ce 35,35% din preșcolari arată nivel ridicat de anxietate. Pentru preșcolarii din familii temporar dezintegrate frecvențele pentru nivelele anxietății s-au repartizat după cum urmează: 37,14% din preșcolari prezintă nivel moderat de anxietate, iar 62,86% din preșcolari se caracterizează prin nivel ridicat de anxietate. La preșcolarii din familii monoparentale atestăm că: 27,77% din preșcolari au nivel moderat de anxietate, iar 72,73% din preșcolari dau dovadă de nivel ridicat de anxietate.

Studiul comparativ al frecvențelor ne permite să observăm că nivelul moderat de anxietate este mai caracteristic preșcolariilor din familii complete (64,65%), fiind urmați de preșcolarii din familii temporar dezintegrate (37,14%) și familii monoparentale (27,77%). Pentru nivelul ridicat de anxietate vom consemna o tendință inversă. Aici cea mai mare frecvență pentru nivelul ridicat de anxietate se înregistrează la preșcolarii din familii monoparentale (72,23%), preșcolarii din familii temporar dezintegrate (62,86%) și preșcolarii din familii complete (35,35%).

După testul χ^2 am obținut diferențe semnificative pentru anxietate între preșcolarii din familii complete și preșcolarii din familii temporar dezintegrate ($\chi^2=8,0024$, $p\leq 0,01$) și între preșcolarii din familii complete și preșcolarii din familii monoparentale ($\chi^2=8,5569$, $p\leq 0,01$), cu anxietate mai ridicată la preșcolarii din familii temporar dezintegrate și la preșcolarii din familii monoparentale. Preșcolarii din familii temporar dezintegrate și cei din familii monoparentale prezintă anxietate mai intensă comparativ cu preșcolarii din familii complete. Structura și componența familiei s-a schimbat spectacular în ultimii ani. În generațiile anterioare, marea majoritate a copiilor creșteau în familii cu doi părinți căsătoriți. În prezent mulți copii cresc și sunt educați în familii temporar dezintegrate și familii monoparentale. Copiii tind să le fie mai bine în familii cu doi părinți cu un mariaj continuu decât în familii cu un părinte, sau ambii părinți plecați, sau cu un singur părinte ca consecință a divorțului sau decesului celuilalt părinte. Instabilitatea familiei ca consecință a dezintegrării temporare a acesteia, a divorțului sau a decesului unuia dintre părinți poate determina probleme de comportament, emoționale și educaționale. Preșcolarii din familii temporar dezintegrate și cei

din familii monoparentale pot prezenta sentimentul pierderii, sensibilitate, stres, anxietate puternică și risc de depresie.

Școlarii mici petrec mult timp departe de casă, vizitându-și colegii, socializând cu aceștia. De asemenea, petrec mult timp la școală, și cu învățatul și puțin timp cu familia, comparativ cu acum 20 de ani. Chiar și așa, familia rămâne o parte importantă din viața majorității școlarii mici [2].

Am investigat anxietatea la școlarii mici din diferite tipuri de familii: familii complete, familii temporar dezintegrate și familii monoparentale. Componenta familiei școlarii mici ce au format lotul experimental și nivelurile anxietății la școlarii mici din diferite tipuri de familie sunt prezentate în tabelul 2 și figura 3.

Tabelul 2. Componenta familiei în care cresc și sunt educați școlarii mici

Tipul de familie	Familii complete	Familii temporar dezintegrate	Familii monoparentale
Școlari mici	92	51	27

Cei 170 de școlari mici ce au constituit lotul experimental cresc și sunt educați în următoarele tipuri de familii: 92 din școlarii mici sunt din familii complete, 51 din școlarii mici provin din familii temporar dezintegrate și 27 din școlarii mici fac parte din familii monoparentale.

Nivelurile anxietății la școlarii mici din familii complete, din familii temporar dezintegrate și din familii monoparentale sunt ilustrate în continuare.

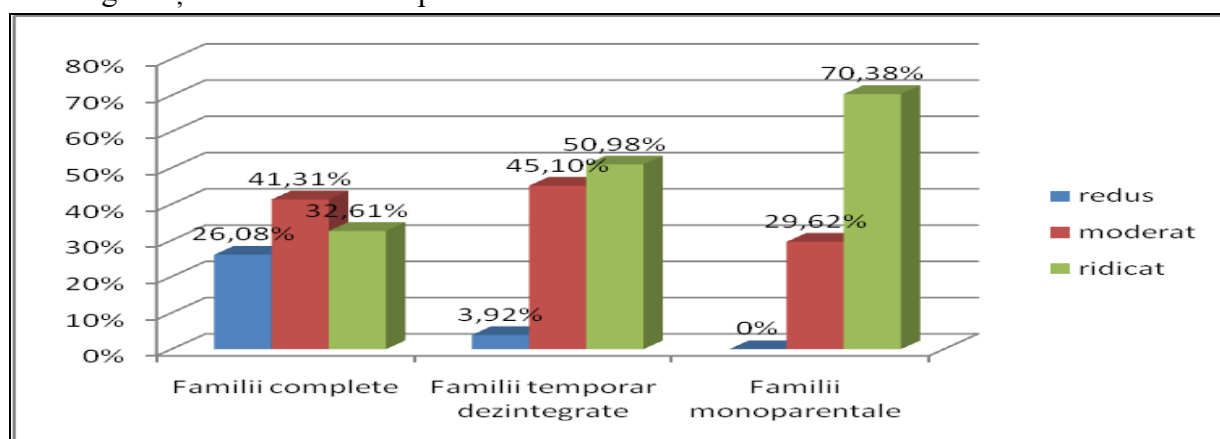


Fig. 3. Frecvențele pe niveluri pentru anxietate la școlarii mici din diferite tipuri de familie

Școlarii mici din diferite tipuri de familie prezintă și niveluri distincte de anxietate. Pentru școlarii mici din familii complete frecvențele se repartizează pentru toate cele trei nivele de anxietate după cum urmează: 26,08% din școlarii mici manifestă nivel redus de anxietate, 41,31% din școlarii mici prezintă nivel moderat de anxietate și 32,61% din școlarii mici au nivel ridicat de anxietate. Pentru școlarii mici din familii temporar dezintegrate avem: 3,92% din școlarii mici prezintă nivel redus de anxietate, cei mai mulți școlari mici au nivel moderat de anxietate (45,10%) și nivel ridicat de anxietate (50,98%). În cazul școlarii mici din familii monoparentale frecvențele oscilează între nivelul moderat de anxietate (29,62%) și nivelul ridicat de anxietate (70,38%).

Comparând frecvențele pentru nivelele anxietății vom evidenția că: nivelul redus de anxietate îl întâlnim doar la școlarii mici din familii complete (26,08%) și cei din familii temporar dezintegrate (3,92%). Nivelul moderat de anxietate prevalează la școlarii mici din

familii temporar dezintegrate (45,10%), frecvențe mai mici, dar apropiate atestăm și la școlarii mici din familii complete (41,31%) în timp ce, doar 29,62% din școlarii mici din familii monoparentale se caracterizează prin nivel moderat de anxietate. Nivelul ridicat de anxietate este mai intens în cazul școlarii mici din familii monoparentale (70,38%) și cei din familii temporar dezintegrate (50,98%), fiind urmați de școlarii mici din familii complete (32,61%).

După testul χ^2 obținem diferențe statistic semnificative pentru anxietate între frecvențele școlarii mici din familii complete și frecvențele școlarii mici din familii monoparentale ($\chi^2=9,3692$, $p\leq 0,01$) și între frecvențele școlarii mici din familii temporar dezintegrate și frecvențele școlarii mici din familii monoparentale ($\chi^2=2,7193$, $p\leq 0,10$), cu frecvențe mai mari pentru școlarii mici din familii monoparentale. Vom menționa că școlarii mici din familii monoparentale au anxietate mai ridicată comparativ cu școlarii mici din familii complete și cei din familii temporar dezintegrate. Pentru școlarii mici evidențiem aceeași tendință ca și la preșcolarii familia monoparentală poate declanșa dezvoltarea anxietății la școlarii mici.

În preadolescență se produc schimbări în sistemul de referință al preadolescentului. Grupul de aceeași vârstă, școala și noile interese încep să capete importanță, însă familia continuă să fie o structură esențială în creșterea preadolescentului, oferindu-i dragoste, îndrumare și sprijin. Și în preadolescență copilul simte adesea nevoia de afecțiune, ocrotire din partea părinților, neacceptând neglijarea sau abandonul din partea acestora [1, 2, 3, 4, 6].

Inițial am cercetat componența familiei din care fac parte preadolescenții: familie completă, familie temporar dezintegrată și familie monoparentală.

Tabelul 3. Componența familiei în care cresc și sunt educați preadolescenții

Tipul familiei	Familii complete	Familii temporar dezintegrate	Familii monoparentale
Preadolescenți	173	98	49

În conformitate cu tabelul de mai sus vom menționa că cei 320 de preadolescenți ce au format lotul experimental sunt educați și crescuți în următoarele tipuri de familie: 173 de preadolescenți fac parte din familii complete, 98 din preadolescenți provin din familii temporar dezintegrate și 49 din preadolescenți sunt din familii monoparentale.

În continuare vom scoate în evidență nivelurile anxietății la preadolescenții din familii complete, la preadolescenții din familii temporar dezintegrate și cei din familii monoparentale.

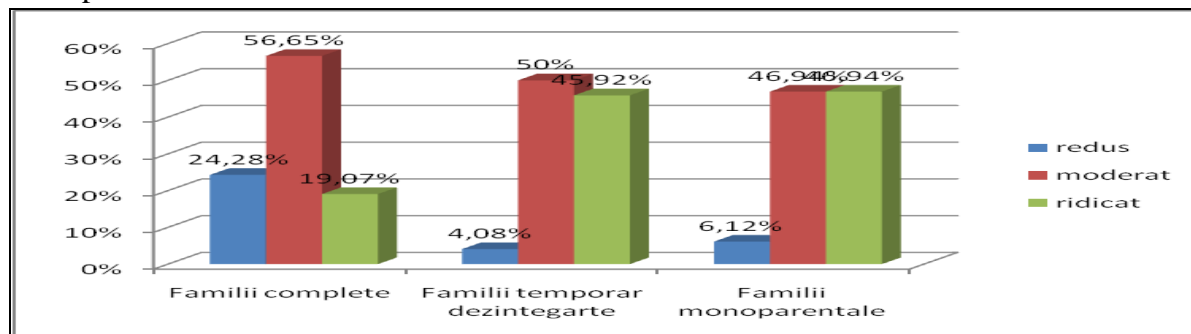


Fig. 4. Frecvențele pe nivelurile pentru anxietate pentru preadolescenții din diferite tipuri de familie

În corespundere cu distribuția frecvențelor din figura de mai sus vom menționa că pentru preadolescenții din familii complete sunt caracteristice următoarele: 24,28% din

preadolescenții prezintă nivel redus de anxietate, cei mai mulți din preadolescenți (56%), manifestă nivel moderat de anxietate și 19,07% din preadolescenți au nivel ridicat de anxietate. Pentru preadolescenții din familii temporar dezintegrate sunt particulare următoarele frecvențe pentru nivelele anxietății: 4,08% din preadolescenți înfățișează nivel redus de anxietate, 50% din preadolescenți dau dovadă de nivel moderat de anxietate, în timp ce la un număr foarte mare de preadolescenți – 45,92% atestăm nivel ridicat de anxietate. Asemănătoare cu frecvențele la preadolescenții din familii temporar dezintegrate sunt și cele întâlnite la preadolescenții din familii monoparentale. 6,12% din preadolescenți demonstrează nivel redus de anxietate, același număr de preadolescenți – 46,94% experimentează nivel moderat de anxietate și nivel ridicat de anxietate.

Analiza comparativă a frecvențelor pentru nivelele anxietății arată că nivelul redus de anxietate este mai caracteristic preadolescenților din familii complete (24,28%) spre deosebire de preadolescenții din familii monoparentale (6,12%) și cei din familii temporar dezintegrate (4,08%). Pentru nivelele moderat de anxietate atestăm o tendință asemănătoare, acesta are cea mai înaltă frecvență în rândul preadolescenților din familii complete (56,65%), în timp ce 50% din preadolescenții din familii temporar dezintegrate și 46,94% din preadolescenții din familii monoparentale prezintă nivel moderat de anxietate. Pentru nivelul ridicat de anxietate este particulară o tendință inversă, aici 46,94% din preadolescenții din familii monoparentale și 45,92% din preadolescenții din familii temporar dezintegrate manifestă nivel ridicat de anxietate, în timp ce un număr mult mai mic de preadolescenți din familii complete (19,07%) exprimă acest nivel de anxietate.

Pentru anxietate după testul χ^2 am obținut diferențe statistic semnificative între frecvențele preadolescenților din familii complete și frecvențele preadolescenților din familii temporar dezintegrate ($\chi^2=22,5756$, $p\leq 01$), similar și între frecvențele preadolescenților din familii complete și frecvențele preadolescenților din familii monoparentale ($\chi^2=15,7172$, $p\leq 01$) cu frecvențe mai mari pentru preadolescenții din familii temporar dezintegrate și familii monoparentale. Vom menționa că preadolescenții din familii temporar dezintegrate și preadolescenții din familii monoparentale sunt mai anxioși decât preadolescenții din familii complete. Așa cum am constatat în preșcolăritate și în școlăritatea mică familia temporar dezintegrată și familia monoparentală pot avea influențe importante în dezvoltarea anxietății la preadolescenți.

Familia începe să-și piardă din autoritate, însă continuă să exercite o influență asupra adolescentului. Ca și la vârstele anterioare, părinții continuă să ofere recompense, pedepse, dar și atenție, aprobare, afecțiune și suport financiar adolescenților [1]. Relațiile cu părinții în timpul adolescenței, oscilează între conflicte și deschiderea comunicării și se întemeiază în bună măsură pe apropierea emoțională creată în copilărie [2].

Vom prezenta componența familiei din care provin adolescenții, precum și nivelele de intensitate ale anxietății la adolescenții din diferite tipuri de familie: familii complete, familii temporar dezintegrate și familii monoparentale.

Tabelul 4. Componența familiei în care cresc și sunt educați adolescenții

Tipul familiei	Familii complete	Familii temporar dezintegrate	Familii monoparentale
Adolescenți	86	40	24

Tabelul 4 evidențiază că cei 150 de adolescenți din lotul experimental provin din următoarele tipuri de familie: 86 din adolescenți sunt din familii complete, 40 din adolescenți cresc în familii temporar dezintegrate și 24 din adolescenți sunt educați în familii monoparentale.

Cele trei niveluri de intensitate a anxietății la adolescenții din familii complete, adolescenții din familii temporar dezintegrate și adolescenții din familii monoparentale sunt ilustrate în figura 5.

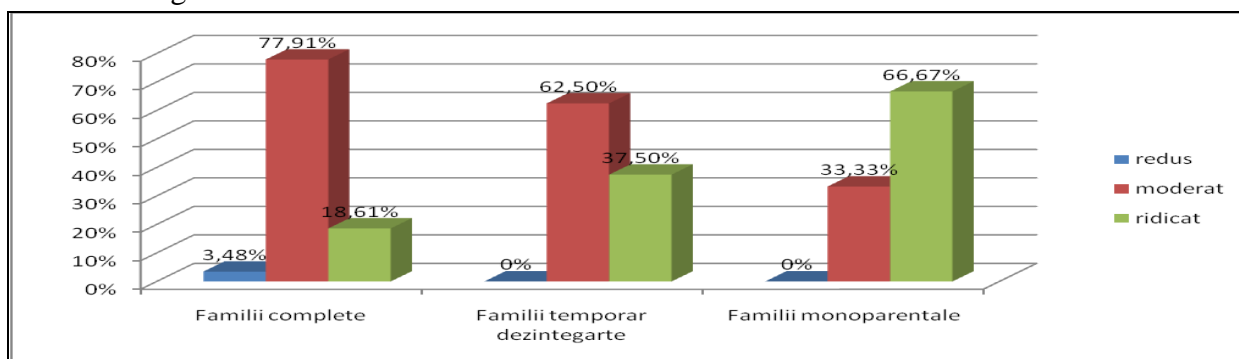


Fig. 5. Frecvențele pe niveluri pentru anxietate la adolescenții din diferite tipuri de familie

3,48% din adolescenții din familii complete manifestă nivel redus de anxietate. 77,19% din adolescenți au nivel moderat de anxietate și 18,61% din adolescenți exprimă nivel ridicat de anxietate. Pentru adolescenții din familii temporar dezintegrate frecvențele pentru nivele anxietății se repartizează după cum urmează: 62,50% din adolescenți au nivel moderat de anxietate, iar ceilalți 37,50% din adolescenți manifestă nivel ridicat de anxietate. Și pentru adolescenții din familii monoparentale se înregistrează doar nivelul moderat și ridicat de anxietate: 33,33% din adolescenți prezintă nivel moderat de anxietate și 66,67% din adolescenți exprimă nivel ridicat de anxietate.

Comparând frecvențele vom menționa că nivelul redus de anxietate îl întâlnim doar la adolescenții din familii complete (3,48%). Nivel moderat de anxietate este mai caracteristic adolescenților din familii complete spre deosebire de adolescenții din familii temporar dezintegrate și cei din familii monoparentale (77,91%, 62,50% și 33,33%). Pentru nivelul ridicat este particulară o tendință inversă. 66,67% din adolescenții din familii monoparentale, 37,50% din adolescenții din familii temporar dezintegrate și 18,61% din adolescenții din familii complete manifestă nivel ridicat de anxietate.

Statistic după testul χ^2 am obținut diferențe semnificative pentru anxietate între frecvențele adolescenților din familii complete și frecvențele adolescenților din familii temporar dezintegrate ($\chi^2=5,2548$, $p\leq 0,05$) și între frecvențele adolescenților din familii complete și frecvențele adolescenților din familii monoparentale ($\chi^2=21,0117$, $p\leq 0,05$) cu frecvențe mai mari pentru adolescenții din familii temporar dezintegrate și familii monoparentale. Adolescenții din familii temporar dezintegrate și cei din familii monoparentale sunt mai anxioși.

Pentru adolescenți după testul χ^2 am atestat diferențe semnificative pentru anxietate între frecvențele adolescenților din familii temporar dezintegrate și frecvențele adolescenților din familii monoparentale ($\chi^2=5,1092$, $p\leq 0,05$) cu frecvențe mai mari pentru adolescenții din familii monoparentale. Adolescenții din familii monoparentale prezintă anxietate mai ridicată.

Ca și în perioadele anterioare de dezvoltare vom menționa că familia temporar dezintegrată și familia monoparentală are implicații în instaurarea anxietății în adolescență.

În concluzie vom evidenția că familiile contemporane caracterizate de modificări considerabile în structură și componență prezintă un adevărat stres pentru copii și adolescenți și pot favoriza sentimentul pierderii, probleme emoționale și de comportament la aceștia. Familia temporar dezintegrată și familia monoparentală cresc riscul apariției anxietății la copii și adolescenți. Preșcolarii tind să simtă mai multă anxietate din cauza instabilității ca consecință a dezintegrării familiei, a divorțului sau decesului unuia din părinți comparativ cu școlarii mici, preadolescenții și adolescenții [5].

BIBLIOGRAFIE

1. GOLU, F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Universitară. 2010. 315 p. ISBN 978-749-865-6.
2. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.
3. PĂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom. 2016. 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
4. RACU, IU. *Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare*. Teză de doctor. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2011. 328 p. CZU 159.923:37.015.3 (043.3).
5. RACU, IU. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Teză de doctor habilitat în psihologie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2020. 351 p. C.Z.U: 159.942.5-053.4/.6(043.3).
6. VERZA, E., VERZA, F.. *Psihologia copilului*. București: TREI. 2017. 556 p. ISBN 978-606-40-0237-2.

CARACTERISTICILE ANXIETĂȚII ȘCOLARE LA ELEVII DE DIFERITE VÂRSTE

THE CHARACTERISTIC OF SCHOOL ANXIETY IN PUPILS OF DIFFERENT AGES

*Iulia Racu, doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Iulia Racu, habilitated doctor of psychology, associated professor,
„Ion Creangă” SPU, Chișinău
ORCID: 0000-0002-9096-7121*

CZU: 159.942-053.2

Abstract

The present article is devoted to an important emotional problem characteristic for pupils of different ages – school anxiety / academic anxiety. In our research were included 548 children and adolescents. We can mention that the specific character of school anxiety / academic anxiety is outlined by age and by development social situation. As results we established that school anxiety / academic anxiety is common to junior schoolchildren, preadolescents and adolescents. From all investigated ages school anxiety presents a higher intensity at junior schoolchildren.

Key-words: school anxiety, academic anxiety, pupils

O anxietate cu care se pot confrunta elevii este anxietatea școlară. Anxietatea școlară se poate întâlni la elevii claselor primare, elevii din gimnaziu și cei din liceu [3].

M. Boza prezintă anxietatea școlară ca o problemă complexă ce presupune teama copilului în legătură cu ceva specific din cadrul școlii, fie legat de procesul educativ, fie de natură socială. Potrivit autoarei există două tipuri de fobie școlară: primul este legat de

anxietatea de separare și apare în general la copii de până la 8 ani și al doilea tip afectează copiii cu vârsta de peste opt ani și gravitează în jurul dimensiunii sociale a școlii, putând fi considerat fobie socială [apud 1].

Б. И. Кочубей și Е. В. Новикова menționează că anxietatea școlară ține de procesul instructiv-educativ și reprezintă o manifestare a stării emoționale nefavorabile a copiilor care se exprimă printr-un sentiment nedefinit de nesiguranță. Ea se manifestă prin neliniște și agitație sporită în activitățile școlare, prin așteptarea aprecierii negative din partea profesorilor și colegilor, prin neîncrederea în sine, în corectitudinea comportamentului și a deciziilor proprii, prin așteptarea dezaprobării și prin sentimentul inferiorității [2, 3, 4]. Anxietatea școlară constituie cea mai frecventă problemă cu care se întâlnește psihologul școlar și este unul din prevestitorii nevrozei, de aceea, activitatea de învingere ai ei reprezintă o măsură de profilaxie a nevrozei [4]. Anxietatea școlară mai des se întâlnește la eleviieminenți și la cei cu nereușită școlară. Copiii cu performanțe școlare medii se caracterizează prin stabilitate emoțională.

Pornind de la cele expuse ne-am propus să investigăm anxietatea școlară / anxietatea academică și caracteristicile acestora la elevii claselor primare, elevii din gimnaziu și elevii din liceu. Pentru a studia anxietatea școlară / anxietatea academică am administrat *Tehnicade diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips* și *Chestionarul de evaluare a anxietății academice de Alpert – Harber* pe un eșantion de 548 de școlari mici, preadolescenți și adolescenți [3].

Un tip de anxietate caracteristic pentru elevii claselor primare este AȘ. Pentru a evidenția acest tip de anxietate la elevii mici am administrat **Tehnicade diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips** (9 ani – 11 ani). Nivelurile pentru AȘ la elevii mici sunt prezentate în figura 1.

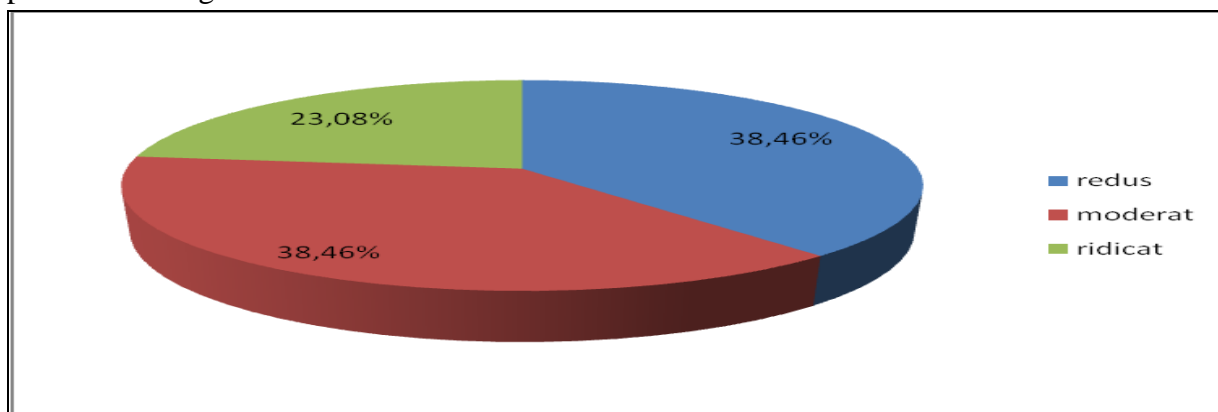


Fig. 1. Frecvențele pentru anxietate școlară la elevii claselor primare

Vom menționa că elevii mici prezintă toate cele trei niveluri de intensitate a AȘ. Același număr de elevi mici (38,46%) au nivel redus de AȘ și nivel moderat de AȘ. Elevii mici cu nivel redus de AȘ sunt liniștiți, destinși, stăpâniți și echilibrați în procesul de studii. În situațiile de verificare, evaluare și apreciere a cunoștințelor aceștia reușesc să-și păstreze calmul și cumpătarea, își pot stăpâni emoțiile și sentimentele. În relațiile cu învățătorul și colegii de clasă manifestă tact în acțiune și vorbire. O notă distinctivă pentru ei este încrederea în sine și în potențialul propriu, atitudinea pozitivă față de sine. Pentru elevii mici cu nivel moderat de AȘ vom menționa faptul că în viața școlară frecvent simt neliniște, agitație și impaciență. În contextul comunicării cu învățătorul și colegii de clasă adesea

exprimă temeri, sentimente de îndoială, rușine și prudență. Specific pentru acești elevi este și un nivel mediu al încrederii în sine, în capacitățile și posibilitățile proprii. În situația de verificare a cunoștințelor devin susceptibili și simt nevoia de a se sprijini pe grup. Copiii încearcă să rămână neobservați la lecții, nu manifestă inițiativă, nu doresc să răspundă din propria inițiativă, etc.

23,08% din elevii mici manifestă nivel ridicat de AȘ. Ei se caracterizează prin faptul că în activitatea școlară permanent trăiesc o stare nedefinită de primejdie, anticipează nereușita și nerealizarea lor școlară, manifestă teamă față de posibilele evaluări sociale. În fața unei noi sarcini încearcă senzația de incapacitate, de inaptitudine pentru cerința atribuită și de aici apare tendința de a fugi de evidență și responsabilitate. Treptat acești elevi mici se simt tot mai nesiguri de propriile mijloace și posibilități, devin pesimiști. Ei trăiesc în forul lor interior experiențe umilitoare, care le creează un sentiment de autodispreț, se simt triști pentru simplul motiv că nu pot duce la îndeplinire o anumită activitate. Pun la inimă cele ce se întâmplă, se descurajează, la orice obstacole minore se simt depășiți. Au un sentiment de frustrare, de vid interior și de disperare urmată de o activitate tensionată de căutare, de găsire a unei rezolvări la problema care îi frământă. În clasă au relații mai dificile cu cei din jur și se lovesc de greutăți mai mari în activitatea de învățare. Acești copii mai sunt și: hipermeticuloși, hipercorecți, ordonați, cu zel excesiv în rezolvarea temelor școlare, cu tendință exagerată în privința ordinii și curățeniei. Ei sunt conformiști, perfecționiști, permanent stresați că nu vor avea o prestație perfectă care să corespundă exigențelor învățătorilor sau chiar propriilor standarde.

Frecvențele pentru nivelurile AȘ la elevii mici de 9 ani, 10 ani și cei de 11 ani sunt prezentate în figura 2.

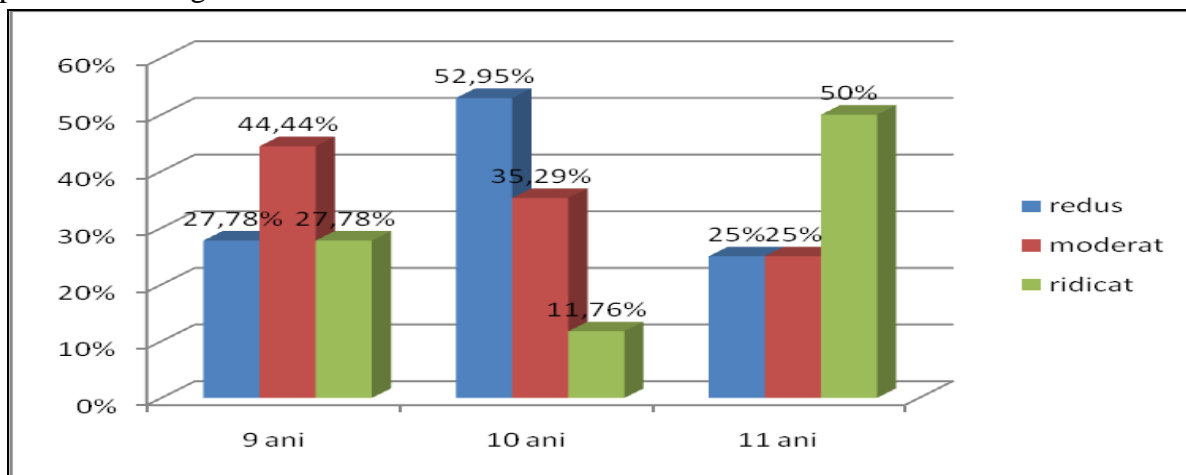


Fig. 2. Frecvențele pentru anxietate școlară la elevii mici în dependență de vârstă

Distincte sunt și frecvențele pentru AȘ la elevii mici. La elevii mici de 9 ani identificăm următoarele frecvențe pentru nivelele AȘ: 27,78% din elevii mici demonstrează nivel redus de AȘ, 44,44% din elevii mici prezintă nivel moderat de AȘ și la 27,78% din elevii mici se înregistrează nivel ridicat de AȘ. Pentru elevii mici de 10 ani vom menționa că frecvența cea mai mare o observăm pentru nivelul redus de AȘ (52,95%), apoi urmează nivelul moderat de AȘ cu o frecvență de 35,29% și pentru nivelul ridicat de AȘ evidențiem o frecvență de 11,76%. La elevii mici de 11 ani identificăm o frecvență identică pentru nivelul redus de AȘ și nivelul moderat de AȘ (25%), în timp ce 50% din elevii mici manifestă nivel ridicat de AȘ.

Analiza comparativă a frecvențelor pentru nivelele AȘ ne permite să atestăm că nivelul redus de AȘ este în mai mare măsură caracteristic elevilor mici de 10 ani (52,95%) și 9 ani (27,78%) spre deosebire de cei de 11 ani (25% – 2 elevi mici). Pentru nivelul moderat de AȘ consemnăm o descreștere a frecvențelor de la 9 ani spre 10 ani și de la 10 ani spre 11 ani (44,44%, 35,29%, 25% – 2 școlari mici). În cazul nivelului ridicat de AȘ frecvența cea mai mare identificăm la elevii mici de 9 ani (27,78%) și cei de 10 ani (11,76%), fiind urmați de cei de 11 ani (50% – 4 elevi mici). Rezultatele pentru AȘ concordă cu cele obținute pentru anxietate. Din nou evidențiem că elevii mici de 9 ani prezintă cea mai mare incidență pentru AȘ.

Testul U Mann-Whitney ne permite să stabilim diferențe statistic semnificative pentru nivelul ridicat de AȘ între rezultatele elevilor mici de 9 ani și rezultatele elevilor mici de 10 ani ($U=5,5, p\leq 0,05$) cu rezultate mai mari pentru elevii mici de 9 ani. Elevii mici de 9 ani au o AȘ mai accentuată comparativ cu elevii mici de 10 ani. AȘ ridicată la copiii mai mici ar putea fi cauzată de contextul familial, contextul școlar și nivelul de dezvoltare cognitivă, emoțională și de personalitatea copilului. Membri ai familiei care suferă de probleme emoționale sau de anxietate, o educație ce supraprotejază copilul și creează dependența acestuia de părinți, părinți care se implică puțin în creșterea copilului pot duce la intensificarea AȘ. De asemenea vom menționa și învățătoria, care poate fi sarcastică, exigentă, pretențioasă și factori ce țin de copil: o insuficientă pregătire și maturizare cognitivă, emoționalitate fragilă, vulnerabilitate, responsabilitate accentuată, teama de eșec, teama de a dezamăgi și relațiile conflictuale cu învățătorii sau colegii determină existența AȘ. Considerăm că AȘ este specifică pentru începutul și mijlocul școlarității mici iar odată cu maturizarea se diminuează.

Am investigat AȘ la preadolescenți. AȘ la preadolescenți a fost măsurată prin **Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips**. Nivelurile AȘ la preadolescenți sunt arătate în figura 3.

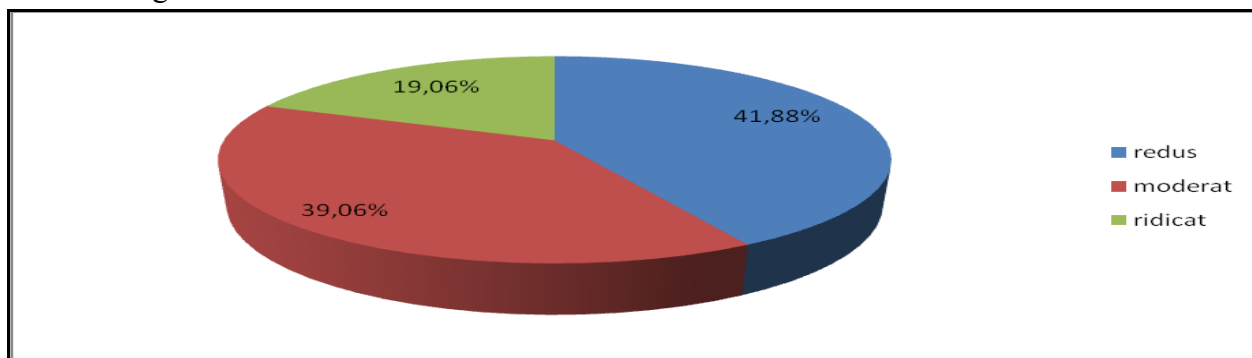


Fig. 3. Frecvențele pentru anxietate școlară la preadolescenți

Pentru AȘ frecvențele preadolescenților se repartizează după cum urmează: la 41,88% din preadolescenți înregistrăm nivel redus de AȘ, pentru 39,06% din preadolescenți este caracteristic nivelul moderat de AȘ și 19,06% din preadolescenți manifestă nivel ridicat de AȘ.

Frecvențele preadolescenților de 10 ani, preadolescenților de 11 ani, preadolescenților de 12 ani, preadolescenților de 13 ani, preadolescenților de 14 ani și celor de 15 ani sunt ilustrate în figura 4.

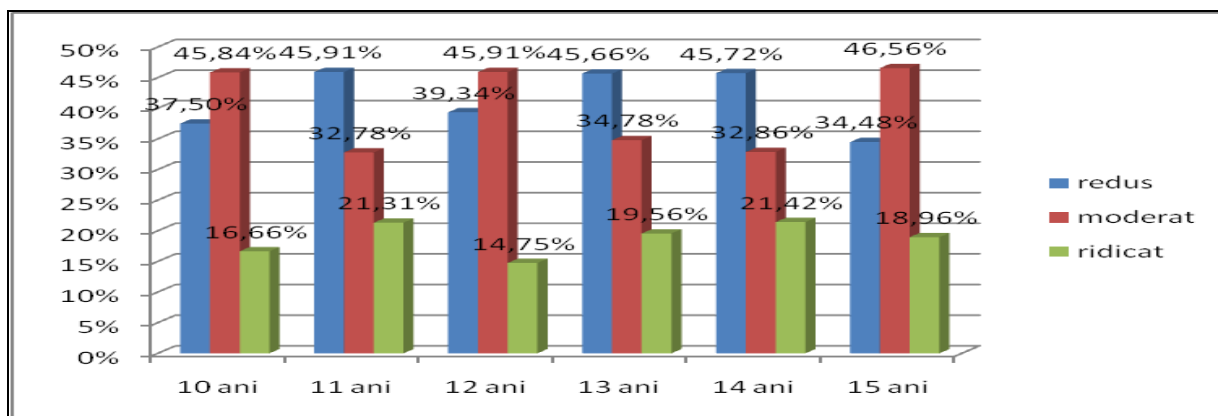


Fig. 4. Frecvențele pentru anxietate școlară la preadolescenții în dependență de vârstă

Pentru preadolescenții de 10 ani frecvențele pentru AȘ se distribuie: 37,50% din preadolescenții experimentează nivel redus de AȘ, 45,84% din preadolescenții manifestă nivel moderat de AȘ, în timp ce 16,66% din preadolescenții dau dovadă de nivel ridicat de AȘ. La preadolescenții de 11 ani evidențiem: cei mai mulți preadolescenți (45,91%) arată nivel redus de AȘ, în descreștere sunt frecvențele pentru nivelul moderat de AȘ (32,78%) și nivelul ridicat de AȘ (21,31%). Pentru preadolescenții de 12 ani identificăm frecvențele pentru nivelele AȘ: 39,34% din preadolescenții demonstrează nivel redus de AȘ, 45,91% din preadolescenții au nivel moderat de AȘ și 14,75% din preadolescenții se evidențiază prin nivel ridicat de AȘ. Preadolescenții de 13 ani: 45,66% din preadolescenții se caracterizează prin nivel redus de AȘ, pentru 34,78% din preadolescenții este particular nivelul moderat de AȘ și pentru 19,56% din preadolescenții este specific nivel ridicat de AȘ. Pentru preadolescenții de 14 ani, cea mai mare frecvență o întâlnim pentru nivelul redus de AȘ (45,72%), în timp ce 32,86% din preadolescenții și 21,42% din preadolescenții manifestă nivel moderat de AȘ și nivel ridicat de AȘ. Și la preadolescenții de 15 ani evidențiem: 34,48% din preadolescenții prezintă nivel redus de AȘ, 46,56% din preadolescenții resimt nivel moderat de AȘ și 18,96% din preadolescenții trăiesc nivel ridicat de AȘ.

Pentru nivelul redus de AȘ frecvențele cele mai mari se evidențiază la preadolescenții de 11 ani (45,91%), preadolescenții de 14 ani (45,72%) și preadolescenții de 13 ani (45,66%), frecvențe mai mici constatăm la preadolescenții de 12 ani (39,43%), preadolescenții de 15 ani (34,48%) și preadolescenții de 10 ani (37,50% – 9 preadolescenți). Pentru nivelul moderat de AȘ frecvența cea mai mare se înregistrează la preadolescenții de 15 ani, și în descreștere pentru preadolescenții de 12 ani (45,91%), preadolescenții de 13 ani (34,78%), preadolescenții de 14 ani (32,86%), preadolescenții de 11 ani (32,78%) și preadolescenții de 10 ani (45,84% – 11 preadolescenți). Pentru nivelul ridicat de AȘ frecvențe asemănătoare observăm pentru preadolescenții de 14 ani (21,42%) și preadolescenții de 11 ani (21,31%) și în descreștere sunt frecvențele sunt pentru: preadolescenții de 13 ani (19,56%), preadolescenții de 15 ani (18,96%), preadolescenții de 12 ani (14,75%) și preadolescenții de 10 ani (16,66% – 4 preadolescenți). Preadolescenții de 11 și cei de 14 ani dau dovadă de nivel mai ridicat de AȘ. AȘ accentuată la începutul preadolescenței este marcată de schimbarea situației sociale de dezvoltare. Odată cu înaintarea în vârstă, are loc trecerea de la nivelul primar la ciclul gimnazial, în viața preadolescenților apar o multitudine de modificări care au un rol esențial în conturarea tabloului lor psihologic. Dintre modificările cele mai importante vom enumera: trecerea de la sistemul de învățare cu un singur cadru didactic la cel cu mulți

profesori, care atrage după sine diversificarea exigențelor, a stilurilor de predare / învățare și condiționează o nouă interrelaționare dintre copil și profesori, cărora preadolescenții urmează să le dovedească posibilitățile lor; diversificarea obiectelor de studiu; supraîncărcarea elevilor ca urmare a unui curriculum școlar dificil; schimbarea colectivului școlar, care necesită eforturi noi în stabilirea contactelor interpersonale, găsirea locului propriu în grup, etc.; situații de apreciere și examinare frecvent aplicate. Astfel, acești preadolescenți se confruntă cu probleme și exigențe care sunt mult prea grele pentru ei ca să le poată soluționa de fiecare dată independent și corect. Pe un asemenea fundal, la acești preadolescenți se instaurează AȘ [2]. La finele stadiului, preadolescenții manifestă emoții din ce în ce mai intense și extinse, apar noi situații ce ar putea determina AȘ. Testările frecvente și apropierea examenelor de absolvire a gimnaziului implică un efort sporit și mobilizarea capacităților preadolescenților. Preadolescenții se confruntă cu presiunile alegerilor cu privire la viitoarea profesie, autoevaluarea și estimarea cunoștințelor și capacităților pentru un anumit domeniu de activitate și în concordanță cu aceasta stabilirea preferinței pentru liceu, colegiu, etc. Cele expuse constituie cadru conceptual și explicativ pentru AȘ.

La adolescenți am investigat anxietatea academică. AA și rolul pe care anxietatea îl are în însușirea cunoștințelor academice a fost evaluată prin **Chestionarul de evaluare a anxietății academice de Alpert – Harber**. Rezultatele pentru anxietatea care împiedică însușirea cunoștințelor (când anxietatea sau nivelul de excitație trece de limita optimă, rezultatul este declinul în performanță) și cea care facilitează însușirea cunoștințelor (nivel optimal de excitație care este necesar pentru a îndeplini bine o sarcină precum un examen, o performanță sau un eveniment competitiv) la adolescenți sunt prezentate în figura 5.

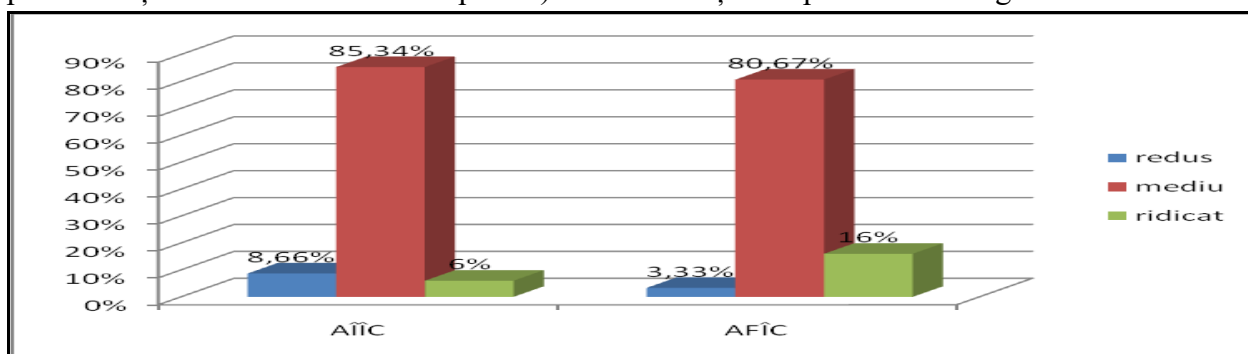


Fig. 5. Frecvențele pentru anxietatea care împiedică / facilitează însușirea cunoștințelor la adolescenți

La AÎC și AFÎC atestăm toate cele trei nivele de intensitate: redus, mediu și ridicat. 8,66% din adolescenți exprimă nivel redus de AÎC. 85,34% din adolescenți demonstrează nivel mediu de AÎC și 6% din adolescenți au nivel ridicat de AÎC. 3,33% din adolescenți dau dovadă de nivel redus de AFÎC. 80,67% din adolescenți prezintă nivel mediu de AFÎC. Și 16% din adolescenți exprimă nivel ridicat de AFÎC. Evidențiem că adolescenții în număr mic demonstrează AA ridicată. Cei mai mulți din ei prezintă nivel moderat de AA. Vom specifica aici că AA de care dau dovadă adolescenții este distinctă de AȘ prezentă la școlarii mici și preadolescenți. Neliniștea și temerile adolescenților sunt legate nu de toată activitatea de învățare cum am atestat în școlaritatea mică și preadolescență, dar au un anumit specific. AA la adolescenți se manifestă în situațiile de îndeplinire a unor sarcini foarte importante, în contextul pregătirii pentru testări și examene și în situațiile de testări și examene.

Rezultatele pe nivele pentru AÎC și AFÎC pentru adolescenții de 16 ani, 17 ani și 18 ani sunt înfățișate în figura 6.

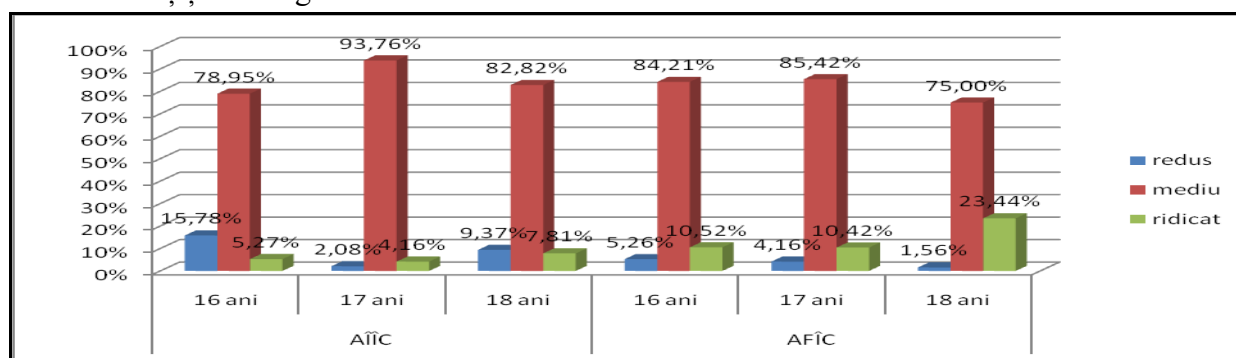


Fig. 6. Frecvențele pentru anxietatea care împiedică / facilitează însușirea cunoștințelor la adolescenți în dependență de vârstă

Adolescenții de 16 ani au următoarele frecvențe pentru nivelele AÎC: 15,78% prezintă nivel redus de AÎC, 78,95% din adolescenți au nivel mediu de AÎC și 5,27% din adolescenți manifestă nivel ridicat de AÎC. La adolescenții de 17 ani se înregistrează o distribuție distinctă de frecvențe. Cei mai mulți adolescenți de această vârstă au nivel mediu de AÎC (93,76%) și doar la 2,08% din adolescenți de 17 ani consemnăm nivel redus de AÎC și 4,16% din adolescenți de aceeași vârstă au nivel ridicat de AÎC. Pentru adolescenții de 18 ani distribuția de frecvențe ne arată că: din nou cei mai mulți adolescenți de 18 ani se caracterizează prin nivel mediu de AÎC (82,82%). 9,37% din adolescenții de 18 ani și 7,81% din adolescenții de 18 ani trăiesc nivel redus și respectiv nivel ridicat de AÎC.

Cercetarea îndeaproape a nivelelor de AÎC pentru adolescenții de 16 ani, 17 ani și cei de 18 ani ne arată că: cea mai mare frecvență pentru nivelul redus de AÎC este caracteristică adolescenților de 16 ani și constituie – 15,78%, fiind urmați de adolescenții de 18 ani și cei de 17 ani (9,37% și 2,08%). Nivelul mediu de AÎC cu cea mai mare frecvență întâlnită se înregistrează la adolescenții de 17 ani (93,76%). 82,82% din adolescenții de 18 ani și 78,95% din adolescenții de 16 ani prezintă nivel moderat de AÎC. La nivelul ridicat de AÎC evidențiem că frecvență mai mare întâlnim la adolescenții de 18 ani (7,81%). Pentru adolescenții de 16 ani și 17 ani frecvențele sunt aproximativ aceleași (5,27% și 4,16%).

La adolescenții de 16 ani frecvențele se repartizează: 5,26% din adolescenți au nivel redus de AFÎC, 84,21% din adolescenți prezintă nivel mediu de AFÎC și 10,52% din adolescenți manifestă nivel ridicat de AFÎC. Adolescenții de 17 ani au frecvențe similare pentru nivelul redus (4,16%) și mediu (85,42%) de AFÎC. 10,42% din adolescenții de 17 ani exprimă nivel ridicat de AFÎC. La adolescenții de 18 ani frecvențele pentru nivelele AFÎC sunt distincte față de adolescenții de 16 și 17 ani. 1,56% din adolescenți au nivel redus de AFÎC. Cei mai mulți dintre adolescenți prezintă nivel mediu (75%) și ridicat (23,44%) de AFÎC.

Comparând frecvențele pentru adolescenții de diferită vârstă vom menționa că nivelul redus de AFÎC are frecvențe similare pentru adolescenții de 16 și 17 ani (5,26% și 4,16%). Doar 1,56% din adolescenți prezintă nivel redus de AFÎC. Și pentru nivelul mediu consemnăm frecvențe similare la adolescenții de 16 și 17 ani (84,21% și 85,42%). O frecvență mai mică este caracteristică pentru adolescenții de 18 ani (75). Frecvențele pentru nivelul ridicat de AFÎC sunt similare pentru adolescenții de 16 ani și 17 ani (10,52% și 10,42%). Frecvența

crește spre 18 ani (23,44%). Explicația pentru AA accentuată la finele adolescenței derivă din existența pretestărilor, pregătirea pentru examenele de bacalaureat și examenele propriu-zise. În mod nesurprinzător cele menționate prezintă o verificare riguroasă a cunoștințelor elevilor și afectează bunăstarea emoțională provocând neliniște, agitație, îngrijorare și anxietate.

Ca concluzii vom menționa că AȘ / AA este un tip de anxietate comun pentru elevii mici, preadolescenți și adolescenți. Cel mai intens AȘ se manifestă la elevii claselor primare. AȘ la elevii claselor primare este legată de presiunea cerințelor educaționale, de orarul uneori supraîncărcat, de teamă evaluării și aprecierii, de dorința de a corespunde așteptărilor învățătoarei și părinților și de rivalitatea dintre colegi. AȘ a preadolescenților se explică și prin modificări în sistemul educațional și a extinderii cunoștințelor care devin din ce în ce mai complexe, precum și necesitatea unui efort sporit. Câteva momente critice care favorizează AȘ la preadolescenți sunt și temerile legate de a răspunde în fața clasei și nesiguranța privind propriile capacități de a îndeplini cu succes sarcinile. AA a adolescenților se intensifică mai curând în situații de evaluare, testare și examinare.

AȘ / AA este caracteristică pentru copiii și adolescenții cu o responsabilitate accentuată și cu un simț dezvoltat al îndatoririi.

BIBLIOGRAFIE

1. PĂNIȘOARA, G. *Psihologia copilului modern*. Iași: Polirom. 2011. 224 p. ISBN 973-46-2126-2.
2. RACU, IU. *Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare*. Teză de doctor. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2011. 328 p. CZU 159.923:37.015.3 (043.3).
3. RACU, IU. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Teză de doctor habilitat în psihologie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2020. 351 p. C.Z.U: 159.942.5-053.4/.6(043.3).
4. КОЧУБЕЙ, Б., НОВИКОВА, Е. Детские тревоги в школе и дома. В: *Семья и школа*. 1988. №7. с. 15 – 16.

STIMA DE SINE LA PREADOLESCENȚI

SELF-ESTEEM IN PREADOLESCENCE

Elena Losîi, dr. în psihologie, conf.univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Elena Losîi, Doctor of Psychology, Associate Professor,

„Ion Creangă” SPU, Chișinău

ORCID: 0000-0002-5032-9993

CZU: 159.922.7

Abstract

The problem of self-esteem and its development is an important one for psychological science. The problem of self-esteem development appears in preadolescence, as the most sensitive age to the perception of changes in the environment. During this period the process of self-esteem formation acquires new characteristic related to the discovery of spiritual self-confidence. Self-esteem determines the preadolescent behaviour and attitude towards people, towards himself, and in the future affects the position in the society.

Key-words: self-esteem, self-image, social self, physical self, school self, projective self

Cunoașterea de sine se dezvoltă odată cu experiența de viață prin care trece omul. Schimbările sociale care se produc în prezent în toate domeniile vieții sociale afectează și dezvoltarea unei personalități în creștere. Cel mai dificil are loc procesul de adaptare socială

în preadolescență. Preadolescența este una dintre cele mai semnificative etape ale dezvoltării și devenirii umane. Este o etapă care lansează multiple provocări, generând maturizare și evoluție. Unii preadolescenți nu sunt capabili de a se orienta rapid și adecvat într-o situație dificilă și a-și evalua propriile capacități. Preadolescentul parcurge o perioadă de căutare și definire a propriei identități, o perioadă de adaptare, de afirmare și activism, în care nevoia de autodescoperire face ca interesul față de sine să atingă cote maxime [5, p. 599]. Succesul în orice fel de activitate depinde în mare măsură de aprecierea de sine adecvată, de propriile virtuți și abilități, ceea ce conduce spre stimă de sine adecvată. Stima de sine determină comportamentul unui preadolescent, atitudinea lui față de oameni și față de sine, iar în viitor afectează poziția individului în societate.

Problema stimei de sine și a modalităților de formare a acesteia este una relevantă pentru științele psihologice, deoarece aceasta este importantă atât pentru înțelegerea mecanismelor bunăstării psihologice a unui individ, cât și pentru succesul său în activități. În literatura de specialitate tema respectivă a fost abordată în lucrările conceptuale ale psihologiei umaniste despre studiul personalității ca sistem de auto-dezvoltare (Maslow A., Allport G., Rogers K., Frankl V.), în lucrările științifice dedicate diferitelor aspecte ale conștiinței de sine și stimei de sine (Ananyev B.G., Borozdina J. L. V., Lipkina A.I., Mironova T.L., Racu Ig., Gonța V. și alții), în lucrările de studiu a stimei de sine a preadolescenților (Bozhovich L. I., Kon I. S., Savonko E. I., Chesnokova I. I. și alții), precum și studii despre respectul de sine (Hippenreiter Yu. B., Rean A. A., Valitskas G. V., Kaplan G., Dandarova J.K. și alții) [1, 2, 3, 5, 6, 8, 9].

Problema formării stimei de sine apare cel mai acut în preadolescență, ca fiind cea mai sensibilă etapă de vârstă la percepția schimbărilor din mediu. În această perioadă, procesul de formare a stimei de sine capătă noi caracteristici semnificative în legătură cu descoperirea „Eu”-lui spiritual. Dificultățile, lipsa motivării sau a implicării într-o activitate și interesul pe care îl acordă reușitei sunt factori ce influențează în mod direct de stima de sine pe care o are un preadolescent. Formarea stimei de sine este influențată de mulți factori, printre care și climatul familial în care se află preadolescentul. Suntem într-o perioadă în care numărul divorțurilor crește, mulți dintre părinți sunt plecați peste hotare. Lipsa stabilității și conflictele frecvente în familie influențează formarea adecvată a stimei de sine. Aceasta se formează în funcție de aprecierile primite de la părinți, educatori, profesori, colegi, prieteni etc. pe tot parcursul timpului, putând fi pozitive sau negative. Așadar, dispoziția mentală și tipul de stima de sine pe care le are preadolescentul îl obligă să reacționeze într-un anumit fel față de eșec sau reușită [1, p. 338].

Reieșind din cele menționate noi ne-am propus să studiem care este nivelul de dezvoltare a stimei de sine la preadolescenți și dacă există careva diferențe de vârstă și gen în manifestarea ei. În studiul experimental au fost încadrați 98 de subiecți, cu vârsta cuprinsă între 12 și 14 ani (49 sunt băieți și 49 sunt fete). Testele aplicate au fost: *Chestionarul de stimă de sine elaborat de Rosenberg și Scala Toulouse a Stimei de sine (E.T.E.S.)* [11, p. 79].

În urma aplicării *Chestionarului de stimă de sine elaborat de Rosenberg* am constatat nivelul de dezvoltare a stimei de sine la preadolescenții cercetați (Fig.1).

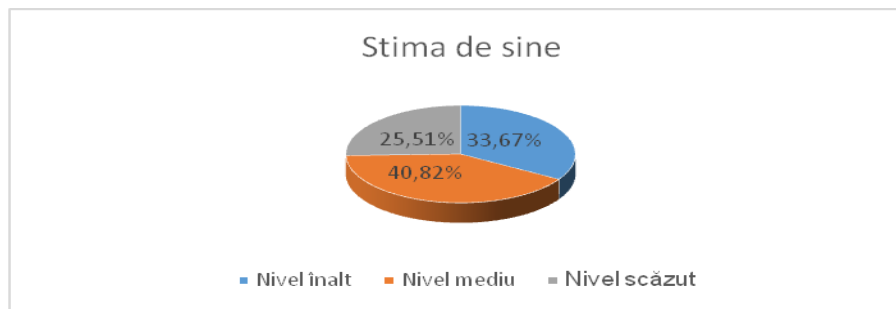


Figura 1. Frecvențele obținute de preadolescenți la nivelul stimei de sine

Astfel, din numărul total de preadolescenți 25 (25,51%) au demonstrat un nivel scăzut al stimei de sine. Aceasta poate fi explicat prin faptul că uneori o persoană preia modul de reacționare și comportament de la părinții lor, care nu și-au stăpânit problemele personale, în alte cazuri, formarea stimei de sine este influențată de performanțelor slabe la școală, ceea ce, la rândul său, este rezultatul unor condiții adverse pentru studiul la domiciliu sau al atenției insuficiente. Stima de sine a copilului poate fi afectată atât de atitudinea colegilor, cât și de critici excesive din partea adulților. Problemele personale, incapacitatea de a se comporta în anumite situații, precum și lipsa abilităților cotidiene, de asemenea, pot influența părerea unei persoane despre sine. Preadolescenții cu stima de sine scăzută sunt timizi și excesiv de vulnerabili, simt stânjenala în societate, tind să fie cât se poate de nepăsători. S-a constatat că stima de sine scăzută contribuie la tulburările de apetit, starea de depresie, formarea de obiceiuri nesănătoase [7, p. 62]. Ei nu sunt văzuți și nu sunt aleși ca lideri, ei participă rar la activități școlare sau comunitare. Nu știu să se apere și nu își exprimă părerea proprie care îi preocupă. La astfel de preadolescenți se dezvoltă mai des decât de obicei sentimente de singurătate.

Totodată, am constatat că 40 preadolescenți (40,82%) au un nivel mediu al stimei de sine și 33 de preadolescenți (33,67%) au nivel înalt al stimei de sine. Nivelul mediu al stimei de sine este caracteristic persoanelor pentru care este destul de firesc să vorbească și să acționeze decent, sincer și cu bună credință, în conformitate cu credințele lor. Mândria arogantă este străină pentru acești preadolescenți, la fel de străină pentru ei este și adaptabilitatea servilă. Trebuie să avem un instinct bun pentru a recunoaște modestia decentă a acestor preadolescenți, bazată pe respectul de sine.

Stima de sine ridicată presupune tendința de a se supraestima pe sine, fapt ce poate duce la conflicte între preadolescenți. Un preadolescent care se consideră a fi mult mai inteligent decât ceilalți și, cu atât mai mult, subliniază în mod deliberat acest lucru, provoacă inevitabil iritarea celorlalți. Poate genera suspiciune și chiar comportamente agresive. Stima de sine poate fi adesea contradictorie la un preadolescent: în mod conștient, se percepe pe sine ca o personalitate semnificativă, chiar excepțională, crede în sine, în abilitățile sale, se pune deasupra celorlalți al oamenilor. În același timp, are și îndoieli, pe care încearcă să nu le admită în conștiința sa. Dar această incertitudine subconștientă se face simțită în experiență, anxietate, depresie, dispoziție proastă, declin în activitate.

Formarea stimei de sine este influențată de mulți factori deja din copilăria timpurie, cum ar fi atitudinea părinților, poziția dintre semenii, atitudinea profesorilor. Stima de sine a unui preadolescent depinde de înțelegerea de către părinți a meritelor sale. Când părinții îl susțin, sunt atenți și amabili, exprimă aprobare, preadolescentul este convins că el înseamnă mult

pentru ei și pentru el însuși. Stima de sine crește datorită realizărilor și succeselor proprii, laudelor adulților. Și abia la vârsta de 14-15 ani, preadolescentul stăpânește abilitățile de introspecție, auto-observare și reflecție, își analizează propriile rezultate și, prin urmare, se evaluează pe sine. Astfel, stima de sine a preadolescentului poate fi adecvată (o persoană corectă, se evaluează obiectiv pe sine) sau să fie inadecvată (supraestimat sau subestimat). Iar aceasta, la rândul său, va afecta nivelul revendicărilor personalității, care caracterizează gradul de dificultate al acelor obiective la care o persoană aspiră și a căror realizare pare atractivă și posibilă pentru o persoană. Stima de sine supraestimată a unui preadolescent se caracterizează egoism, sentiment de superioritate, neglijare a opiniei altora. Stima de sine corectă (adecvată) caracterizează cunoașterea de sine, atitudinea corectă față de ceilalți. Stima de sine scăzută - subestimarea capacităților unuia, incertitudine, anxietate [1, p. 339-340].

Am fost interesați dacă nivelurile stimei de sine sunt diferite în funcție de gen și vârstă. Astfel, în urma analizei rezultatelor obținute am constatat următoarele:

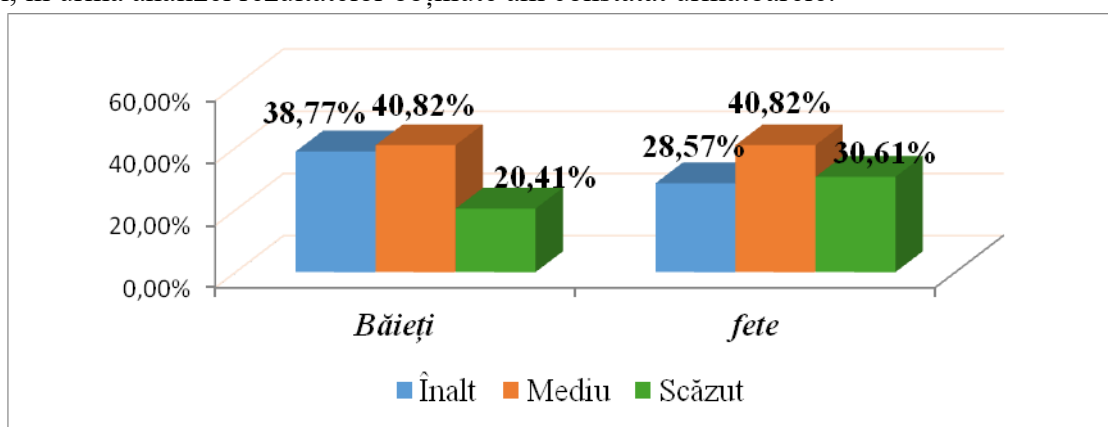


Figura 2. Frecvențele obținute de preadolescenți la nivelul stimei de sine după variabila gen

Cercetarea a demonstrat că băieții sunt mai asertivi și au un nivel ușor mai ridicat de stimă de sine decât fetele, iar fetele depășesc băieții prin extraversiune, anxietate, credulitate și, mai ales, blândețe de caracter. În urma interpretării rezultatelor la scala Rosenberg am primit următoarele rezultate: 10 băieți (20,41%) au un nivel scăzut al stimei de sine, pe când 15 fete (30,61%) au acumulat scoruri joase. La nivelul mediu băieții și fetele sunt la același nivel (40,82% - câte 20 persoane). La nivelul înalt băieții au un procentaj care prevalează fiind de 38,77%, cu 10, 20% mai mare decât a fetelor, ele având 28,57%.

În figura 3 sunt prezentate grafic frecvențele pentru nivelele stimei de sine la preadolescenți în funcție de vârstă. Potrivit rezultatelor obținute de preadolescenții de diferite vârste, constatăm că cel mai mare număr dintre preadolescenți de 12 ani au acumulat un punctaj mediu (64,29%), iar nivelul înalt al stimei de sine îl constatăm la 11,43% din preadolescenți și 35,71% din preadolescenți au un nivel scăzut al stimei de sine. În ceea ce privește preadolescenții cu vârsta de 14 ani, datele s-au repartizat în modul următor: 30,02% manifestă un nivel scăzut al stimei de sine, 40,16% au un nivel mediu și 38,82% au un nivel înalt al stimei de sine.

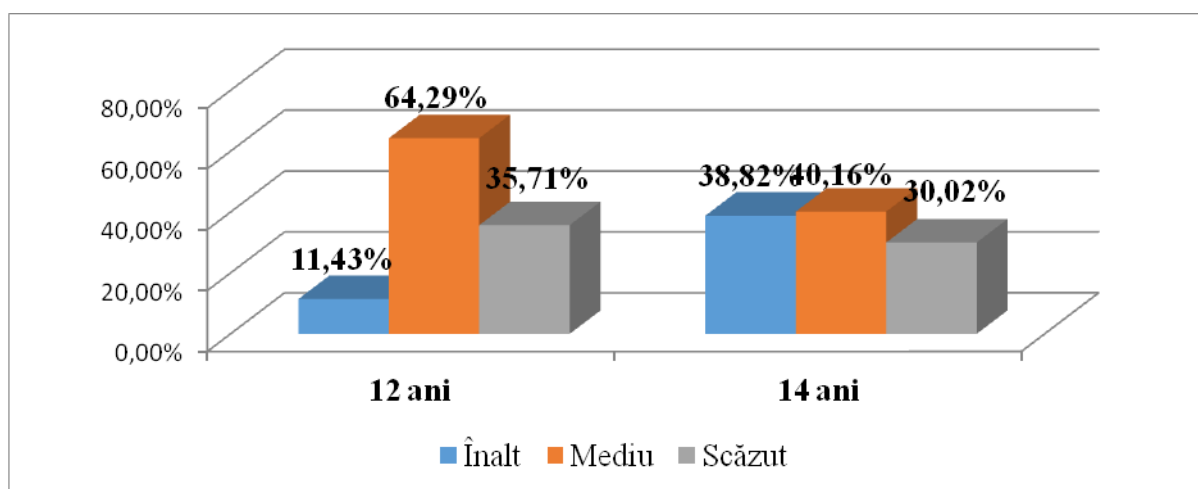


Figura 3. Frecvențele obținute de preadolescenți la nivelul stimei de sine după variabila vârstă

Pentru o studiere mai aprofundată a specificului stimei de sine la preadolescenți, am aplicat încă un instrument de diagnosticare a stimei de sine *Scala Toulouse de Stima de Sine* (ETES). Astfel, în figura 4 prezentăm repartizarea rezultatelor obținute de lotul experimental la testul respectiv.

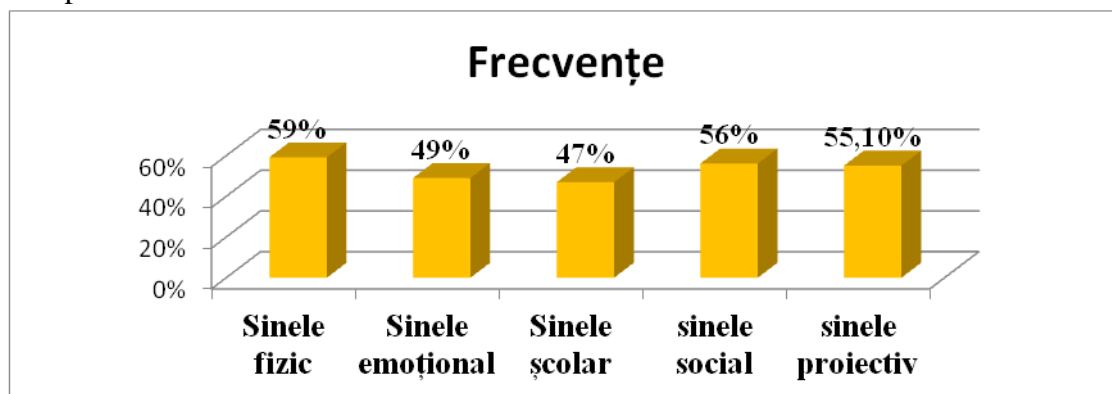


Figura 4. Frecvențele obținute de preadolescenți la nivelul stimei de sine la Scala Toulouse de Stima de Sine (ETES)

Analiza datelor din figură 4 ne dovedește că frecvențele cele mai joase sunt atestate la Sinele școlar (46,94 %) și Sinele emoțional (48,99%). Această constatare poate fi explicată prin faptul că preadolescența este perioada în care influența emoțiilor asupra spiritualului este cea mai evidentă. Ei trăiesc o gamă extrem de mare de sentimente polare. Perioada de criză, de tranziție de la copilărie la vârsta matură coincide cu emoționalitatea sporită, care se manifestă într-o ușoară excitabilitate, schimbări frecvente de dispoziție etc. Dar, trebuie să menționăm că unele caracteristici ale reacțiilor emoționale la ei sunt tranzitorii.

Cele mai înalte frecvențe le constatăm la Sinele fizic (59,18%). Este explicabil aceasta prin faptul că preadolescența este o perioadă de schimbări sociale, psihologice și fiziologice complexe ale unei personalități în curs de dezvoltare, ca urmare a căreia apare o nouă imagine a sinelui lor fizic. Formarea unui sine fizic pozitiv al unui preadolescent este asociată cu cunoașterea schemei propriului corp, cu capacitățile motrice unice, precum și cu dezvoltarea stereotipurilor socio-culturale utile ale comportamentului motor (gesturi, expresii faciale, materiale plastice, abilități motorii).

Sinele proiectiv și sinele social, respectiv 55,10% și 56,12%, sunt manifestate cam la același nivel. Una din principalele nevoi psihologice ale unui preadolescent este nevoia de

comunicare cu semenii, concentrarea pe relațiile interpersonale, nevoia de afiliere de grup și de asemenea, dorința de autonomie personală, care se manifestată în primul rând prin emanciparea de la părinți și nevoia de recunoașterea independenței psihologice a preadolescentului față de ceilalți oameni. Preadolescenții sunt interesați de viitorul lor, au reverii cu privire la ceea ce și-ar dori în viitor. Stima de sine devine cu timpul o trăsătură de personalitate stabilă și menținerea acesteia la un nivel suficient de ridicat constituie o preocupare importantă pentru individ. Stima de sine a unei persoane este determinată de raportul dintre realizările sale reale și ceea ce o persoană pretinde, ce obiective își stabilește pentru sine. Funcțiile de autoapreciere și autoestimare a unui preadolescent constau în faptul că acționează ca condiții interne pentru reglarea comportamentului și activității sale. Datorită includerii stimei de sine în structura motivației, un preadolescent își corelează constant abilitățile, resursele mentale cu obiectivele și mijloacele de activitate. Stima de sine este o condiție necesară pentru relațiile armonioase ale unui preadolescent atât cu el însuși, cât și cu alți oameni cu care intră în comunicare și interacțiune. Astfel, activitatea de căutare, autocunoașterea, respectul de sine și stima de sine sunt factori psihologici importanți care modelează vitalitatea preadolescenților și capacitatea lor de a depăși situațiile dificile din viață.

În continuare vom prezenta rezultatele obținute la aceleași variabile în funcție de gen. Analizând datele la preadolescenții cu nivel scăzut al stimei de sine putem observa că ele sunt cam în aceleași proporții la fete și băieți (Fig.5). La componenta *sinele fizic* diferența dintre băieți și fete este nesemnificativă, constituind 1,2%. Preadolescentul se percepe pe sine, se autoanalizează ca entitate fizică, în primul rând, ca realitate fizică, ca înfățișare exterioară, formându-și o imagine mai mult sau mai puțin obiectivă și completă despre Eul fizic.

Totuși atestăm și unele deosebiri. Sunt deosebiri la variabila *sinele școlar*: diferența de procente dintre băieți și fete este de 9,24%, în favoarea băieților, ceea ce ar însemna că fetele au o părere nesatisfăcătoare față de propriile lor competențe, își evaluează capacitățile lor într-o manieră mai mult negativă decât pozitivă. La fel, o diferență de 1,84% de procente este și la scala *sinele social*. Cea mai mare diferență o constatăm la scala *sinele proiectiv*, care vizează reprezentările preadolescenților asupra propriului viitor, fiind de 9,32%, băieții având o imagine mai conturată despre propriul traseu în viitor decât fetele.

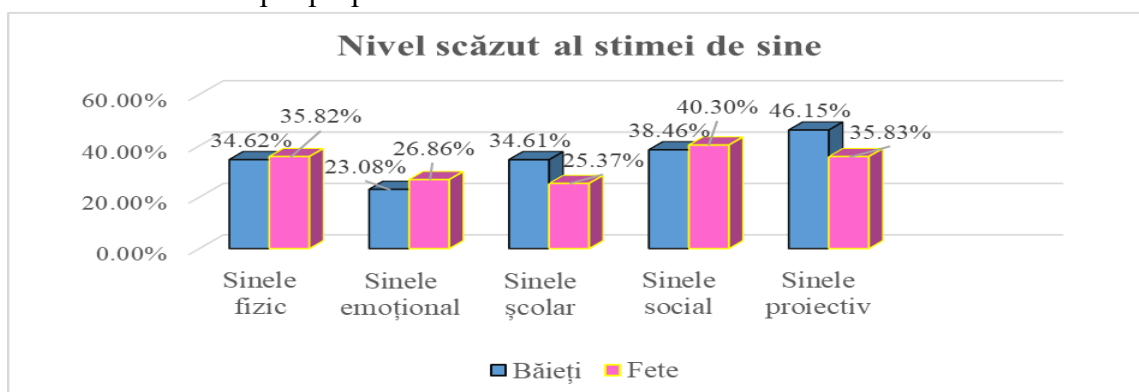


Figura 5. Frecvențele obținute de preadolescenți cu privire la nivelul scăzut al stimei de sine după variabila gen

Preadolescența este perioada de vârstă cu cele mai evidente schimbări în partea de conținut a stimei de sine. Stima de sine la preadolescenți este unul dintre cei mai importanți

factori care poate afecta relațiile sociale și personale. Acest lucru se datorează faptului că, în această perioadă, suficient de scurtă în timpul duratei sale, există o tranziție accentuată de la o viziune fragmentată și insuficient de clară despre sine la un concept de sine relativ și complet. Atunci când se evaluează, preadolescenții sunt deja capabili să acopere aproape toate aspectele propriei personalități – stima de sine devine din ce în ce mai concretă. Cunoașterea de sine, formarea stimei de sine se desfășoară sub influența persoanelor din cercul celei mai apropiate comunicări. În plus, sunt îmbunătățite și hotărârile referitoare la deficiențele lor. Astfel, preadolescența este cea mai sensibilă perioadă de vârstă cu referință la percepția schimbărilor din mediu. În această perioadă procesul de formare a stimei de sine capătă noi caracteristici semnificative în legătură cu descoperirea „Eu”-lui. Toate aceste aspecte au un rol important în sănătatea fizică și emoțională a preadolescentului. În această etapă a vieții preadolescentul are nevoie de sprijin, de consiliere, de îndrumare spre o dezvoltare optimă. În acest context, intervențiile pentru dezvoltarea personală a preadolescentului devin necesare, având rolul de a-l ajuta să se autodescoapere, să se raporteze corect la realitate și la cei din jur, să își construiască un sistem bun de valori și să-și stabilească obiective realiste în conformitate cu potențialul și capacitățile pe care le deține.

BIBLIOGRAFIE

1. ADAMS, G., BERZONSKY, M. *Psihologia adolescenței: Manualul Blackwell*. Iași: Polirom. 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303- 8-1.
2. GALIMARD, P. *Psihologia adolescentului de la 11 la 15 ani*. Tr. de Daniel Voicea. București: Meteor Publishing. 2017. 144 p. ISBN 978-606-910-051-6.
3. GOLU, F. *Manual de psihologia dezvoltării, o abordare psihometrică*. Iași: Polirom. 2015. 344 p. ISBN 978-973-46-5627-1.
4. GRENN, R. SCHIRALDI. *Manualul stimei de sine*. București: Curtea Veche, 2019. 256 p. ISBN 978-606-44-0251-6.
5. ENEA, V. *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar*. Iași: Polirom, 2019. 704 p. ISBN 978-973-46-6358-3.
6. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 832 p. ISBN 978-973-707-414-0.
7. PĂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom. 2016. 312 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
8. PĂNIȘOARA, G. *Psihologia copilului modern*. Iași: Polirom. 2011. 224 p. ISBN 978-973-46-2126-2.
9. RACU, I., RACU, Iu. *Psihologia dezvoltării. Manual*. Chișinău: CEP USM. 2013. 212 p. ISBN 978-0075-71-478-5.
10. RACU, Iu., LOSÎI, E. *Activitatea psihologului cu copiii și adulții*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2018. 183 p. ISBN 978-9975-46-381-2.
11. RACU, Iu., LOSÎI, E. *Organizarea activității psihologului școlar cu preadolescenții*. Chișinău: „Ion Creangă”. 2016. 191 p. ISBN 978-9975-46-252-8.

ADOLESCENȚII ȘI RESPECTUL DE SINE

TEENAGERS AND SELF-RESPECT

Larisa Chirev, lector univ.,
UPS „I. Creangă” din Chișinău
Larisa Chirev, univ. lecturer,
„Ion Creangă” SPU, Chișinău
ORCID: 0000-0002-6400-8517

CZU: 159.922.8

Abstract

This article contains a synthesis of the approaches of self-respect in the vision of different researchers, the importance of this quality and the relationship of self-respect with other components of self-awareness. The results of the empirical research of self-esteem in adolescents presented in this article highlight the close relationship of self-esteem with its components, with the beliefs about inner actions reported by their own person. Empirical research has shown the presence of gender differences in self-esteem in adolescence, boys being those with higher scores on most variables studied.

Key-words: self-esteem, components of self-esteem, attitude towards self, adolescents.

Renumitul terapeut N. Branden afirma că „respectul de sine reprezintă o nevoie umană fundamentală. Iar impactul său nu ține cont nici de înțelegerea și nici de consimțământul nostru; el își croiește drum prin propria ființă, cu sau fără știrea noastră. Suntem liberi fie să încercăm să percepem dinamica respectului de sine, fie să ignorăm această dinamică, dar în al doilea caz rămâne un mister pentru noi înșine și suportăm consecințele” [3, p.15].

Respectul de sine reprezintă acea nevoie umană profundă și puternică ce este esențială pentru o adaptabilitate sănătoasă a individului, pentru funcționarea lui optimă și împlinirea de sine. Și asta în așa măsură încât, dacă această nevoie nu este împlinită, suferim și suntem împiedicați în propria dezvoltare.

Rezumând într-o definiție propria viziune, N. Branden a definit conceptul de respect de sine ca fiind „predispoziția de a te simți capabil să faci față provocărilor vieții și demn de a fi fericit” [3, p. 55–56].

Și dacă unii autori utilizează termenii de *respect de sine* și *stimă de sine* ca sinonime absolute, având în limba engleză echivalentul *self-esteem*, alți autori fac o delimitare a acestor 2 concepte, considerând că un concept ar fi o componentă a celuilalt. Astfel, I. Holdevici consideră că „autostima reprezintă o modalitate de a gândi, simți și acționa care implică autoacceptarea propriei persoane, respectul față de sine și încrederea în forțele proprii. Persoana care se acceptă pe sine poate trăi confortabil acceptându-și punctele tari și slăbiciunile fără să se critice în permanență” [4, p.287].

Pentru unii cercetători este imposibil de compartimentat stima de sine, astfel, stima de sine nu poate fi înțeleasă decât ca o concepție globală despre sine însuși. Alți cercetători, însă, consideră că stima de sine este de fapt cumularea mai multor stime de sine, specifice diferitor domenii, ce pot funcționa în manieră relativ independentă unele de altele. De exemplu, putem avea o bună stimă de sine în domeniul profesional și una mai puțin bună în legătură cu viața sentimentală. Tipurile stimei de sine pot fi reprezentate sub forma unei scale ierarhice care începe cu sinele fizic, se încheie cu sinele spiritual și are ca intermediar o multitudine de tipuri materiale și sociale. În funcție de circumstanțe și interlocutori, sentimentul valorii personale

poate varia considerabil. Cert însă este faptul că un succes sau un eșec dintr-un domeniu vor determina efecte și în celelalte domenii.

Astfel, Oubrayrie, Safont și Leonardis au elaborat în 1991 o scala de evaluare a stimei de sine pentru adolescenți, care oferă posibilitatea identificării zonelor de fragilitate a rezonanței afective ce însoțește autoevaluarea identității sub aspect multiplu: emoțional, fizic, social, școlar și prospectiv [5, p.3]. Semnificațiile acestor dimensiuni sunt:

- sinele fizic – autoaprecierea atributelor fizice (aspect corporal, abilități fizice, sănătate)
- sinele emoțional – autoevaluarea controlului asupra emoțiilor și impulsivității
- sinele școlar – autopercepția competențelor și performanțelor școlare
- sinele social – autoevaluarea abilităților sociale (capacitatea de comunicare și de adaptare în colectiv)
- sinele prospectiv – autoaprecierea capacității de integrare în lumea adultă, de afirmare a sinelui, de angajare în constituirea propriului eu.

Valoarea respectului de sine nu constă numai în simplul fapt că ne permite să ne simțim mai bine, ci și în aceea că ne dă posibilitate să trăim mai bine, să reacționăm la provocări și la oportunități cu mai multe surse și într-un mod mai adecvat.

„Dacă am încredere în mintea și judecata mea, afirma N. Branden, este foarte probabil că voi acționa ca o ființă gânditoare. Exersându-mi capacitatea de a gândi, atribuind o mai mare conștientizare a activităților mele, viața mea va funcționa mai bine. Iar acest lucru îmi consolidează încredere în propria inteligență. Dacă n-am încredere în mintea mea, probabil că am să fiu mai degrabă pasiv din punct de vedere mental, o să atribui activităților mele un grad de conștientizare mai redus decât este necesar și o să am o mai scăzută perseverență în confruntarea cu dificultățile” [3, p.16].

Același autor scria „cu un grad ridicat al respectului de sine, este probabil să fiu mai perseverent în confruntare cu dificultățile. Cu un respect de sine scăzut, mai degrabă am să renunț sau am să încerc fără să fac cu adevărat tot ce pot face. Dacă perseverez probabilitatea de a reuși este mai mare decât cea de a eșua. Dacă nu perseverez, probabilitatea de a eșua este mai mare decât cea de a reuși. În ambele cazuri părerea mea despre mine se va consolida.

Dacă mă respect și cer celorlalți să mă trateze cu respect, atunci emit anumite semnale și mă comport astfel încât probabilitatea de răspuns adecvat din partea celorlalți crește. Când acest lucru se întâmplă, credința mea inițială se confruntă și se consolidează. Dacă-mi lipsește stima pentru mine însumi și, ca urmare consider firești lipsa de politețe, insulta sau explorarea din partea celorlalți, eu transmit în mod inconștient acest lucru și unii oameni mă vor trata la nivelul acestei stime față de mine însumi. Iar când se întâmplă asemenea lucruri și eu mă resemnez, gradul meu de autoapreciere se deteriorează și mai mult” [3, p.17].

Un simț sănătos al propriei valori, conform opiniei mai multor autori precum Rosenberg, Harter, Bachman, contribuie la potențarea și adecvarea reacțiilor proprii în raport cu provocările și oportunitățile vieții, în timp ce un nivel scăzut al stimei de sine conduce la anxietate, indecizie, depresie.

De menționat că eficacitatea sinelui și considerația față de sine au fost considerați de către N. Branden cei doi piloni ai respectului de sine, iar când unul dintre ei lipsește, respectul de sine este afectat. Trăirea eficacității sinelui generează sentimentul de control asupra

propriei vieți, control pe care este asociat cu starea de bine din punct de vedere psihic, cu sentimentul de aflare în centrul vital al existenței noastre și fără a avea rol de spectator pasiv sau victimă a sentimentelor.

Trăirea considerației față de sine face posibil un sentiment de comuniune cu ceilalți, sentiment generos și deloc nevrotic, un sentiment camaraderesc de independență și de considerație reciprocă. A avea un înalt respect de sine înseamnă deci a-ți trăi viața cu un sentiment de încredere, adică a te simți capabil și îndreptățit ca persoană. A avea un respect de sine mediu înseamnă a fluctua între sentimentul de adecvare și inadecvare, între a fi potrivit și nepotrivit ca persoană și a-ți manifesta aceste inconsecvențe de comportament acționând uneori înțelept, alteori prostește – consolidându-ți astfel nesiguranța legată de cine ești de fapt în adâncul tău.

I. Holdevici afirmă că „atunci când nivelul de autostimă este scăzut, persoana are o senzație de vid interior, pe care încearcă să-l umple agățându-se în mod compulsiv de suporturi exterioare ...” [4, p.287].

Odată ce adolescența este perioada în care se cristalizează conștiința de sine cu toate componentele ei, această perioadă de vârstă este oportună și pentru consolidarea respectului de sine. A. Băban menționează că „adolescentul se evaluează pe sine, cât de „bun” se consideră comparativ cu propriile expectanțe sau cu alții. Stima de sine este dimensiunea evaluativă și afectivă a imaginii de sine” [2, p.72].

O stimă de sine pozitivă și realistă la adolescent îi dezvoltă capacitatea de a lua decizii responsabile și abilitatea de a face față presiunii grupului. Imaginea de sine se dezvoltă pe parcursul vieții din experiențele pe care le are persoana și din acțiunile pe care le realizează și la care participă. Experiențele din timpul copilăriei au un rol esențial în dezvoltarea imaginii de sine. Astfel, succesele și eșecurile din copilărie precum și modalitățile de reacție a copilului la acestea definesc imaginea pe care o are copilul despre el.

În viziunea A. Băban, adolescenții cu *stima de sine pozitivă* [2, p.73]

- își asumă responsabilități („pot să fac acest lucru”);
- se comportă independent („mă descurc singur”);
- sunt mândri de realizările lor („sunt mândru pentru că ...”, „sunt important”);
- realizează fără probleme sarcini noi („sunt convins că pot să fac acest lucru”);
- își exprimă atât emoțiile pozitive cât și cele negative („îmi place de mine așa cum sunt”, „sunt supărat când vorbești așa cu mine”);
- oferă ajutor și sprijin celorlalți colegi („am nevoie de ajutorul tău”),

iar adolescenții cu o *stimă de sine scăzută* [2, p.74]...

- sunt nemulțumiți de felul lor de a fi („nu sunt bun de nimic”, „nu sunt în stare să fac asta”, „nu am nici o calitate”);
- evită să realizeze sau să se implice în sarcini noi („nu voi fi în stare să iau examenul”);
- se simt neubiți și nevaloroși („sunt antipatici”, „nu mă place nimeni”, „sunt plictisitor”);
- îi blamează pe ceilalți pentru nerealizările lor („profesorul a fost nedrept cu mine”);
- pretind că sunt indiferenți emoțional („nu mă interesează că am luat nota 4 la ...”);
- nu pot tolera un nivel mediu de frustrare („nu știu cum să rezolv problema”, „nu pot să învăț”);

- sunt ușor influențabili („prieteni mei cred că este bine să fumezi”);
- nu își asumă responsabilități, sunt prea „cuminți”;
- par rebeli, nepăsători.

Riscurile unei stime de sine scăzute în adolescență sunt multiple: probleme emoționale – depresie, anxietate, iritabilitate; probleme de comportament – agresivitate; scăderea performanțelor școlare – eșec școlar, abandon școlar; creșterea riscului consumului de alcool, tutun, droguri; implicarea în relații sexuale de risc; imagine corporală negativă, tulburări alimentare – anorexie, bulimie, suicid.

Adolescenții cu stima de sine crescută reușesc să facă față mai bine situațiilor și comportamentelor de risc cum ar fi consumul de substanțe, relații interpersonale nesănătoase, situațiilor de criză, eșecurilor.

În contextul celor menționate mai sus ne-am propus să studiem particularitățile respectului de sine și a atitudinii față de sine a adolescenților. Metodele aplicate în cercetare:

1. **Testul-chestionar de evaluarea a atitudinii față de sine a lui Stolin B.B.** Scalele de bază prevăzute de către acest test sunt: scala S (măsoară sentimentul integral al propriului Eu al respondentului), respectul de sine, autosimpatia, așteptarea atitudinii pozitive din partea celorlalți, autointeresul. Chestionarul mai conține și alte 7 scale care măsoară gradul de manifestare a convingerilor despre unele acțiuni interioare raportate la propria persoană: încredere în sine; atitudinea altora; autoacceptare; autogestionare; autoacuzare; interes față de sine; autoînțelegere. Fiecare caracteristică poate avea 3 grade de manifestare – să nu fie manifestată, să fie manifestată sau să fie evident manifestată.
2. **Chestionarul „Nivelul stimei de sine”** este traducerea din franceză a unuia dintre cele mai utilizate dintre instrumentele de evaluare a stimei de sine: scala Rosenberg. Chestionarul permite de a determina nivelul stimei de sine: scăzută, medie și înaltă.
3. **Scala de evaluare a stimei de sine pentru adolescenți** – testul oferă posibilitatea de a evalua nivelul (subestimare, nivel mediu, supraestimare) la următoarele dimensiuni: sinele fizic, sinele emoțional, sinele școlar, sinele social și sinele prospectiv.

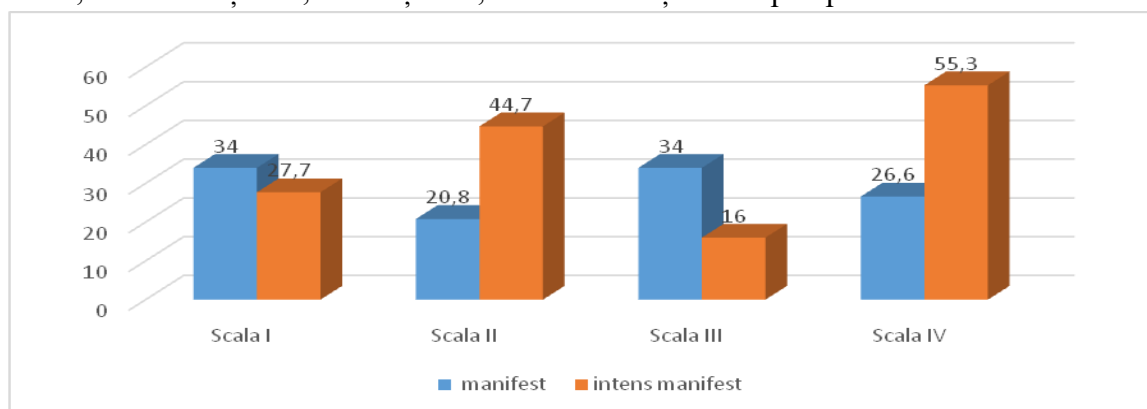


Fig. 1. Manifestarea caracteristicilor celor 4 scale de bază ale **Testului-chestionar de evaluarea a atitudinii față de sine**, în %

Mai mult de jumătate dintre adolescenții participanți la studiu se respectă pe sine: manifestă față de sine respect 34%, iar la 27,7% respectul de sine este intens manifestat.

Compararea rezultatelor la această variabilă pune în evidență diferențe de gen semnificative: $t = -3,069$, $p \leq 0,05$. Băieții sunt cei care au scoruri mai mari (valoarea medie pe grup este 65,1), deci ei se respectă mai mult decât fetele (valoarea medie pe grup este 50,2).

În jur de 65% de adolescenți nutresc simpatie față de propria persoană: 20,8% de adolescenți manifestă această atitudine față de sine, iar la 44,7% autosimpatia se manifestă intens.

Compararea rezultatelor la variabila autosimpatie la fel pune în evidență diferențe de gen semnificative: $t = -2,026$, $p \leq 0,05$. Și la această variabilă băieții au scoruri mai mari (valoarea medie pe grup este 69,9), deci atitudinea lor față de propria persoană este mai bună decât a fetelor (valoarea medie pe grup este 60,5).

Jumătate dintre adolescenții implicați în studiu consideră că sunt percepuți de către ceilalți într-o manieră pozitivă, astfel, așteptarea atitudinii pozitive din partea celorlalți se manifestă la 34%, iar 16% manifestă intens această caracteristică.

La această variabilă nu au fost constatate diferențe de gen semnificative, chiar dacă media în grupul de băieți (51,7) o depășește pe cea a grupului de fete (46). Rezultă concluzia că, indiferent de gen, sunt adolescenți care cred că, prin felul lor de a fi, pot câștiga simpatia și aprecierea altor persoane, dar sunt adolescenți (atât fete, cât și băieți) care nu sunt convinși de faptul că pot plăcea altor oameni.

Interesul față de propria persoană (gânduri, trăiri) este caracteristic pentru majoritatea adolescenților: manifestă interes față de sine 26,6%, iar la 55,3% autointeresul se manifestă intens.

Nici la variabila autointeres nu am constatat diferențe de gen semnificative, chiar dacă media în grupul de băieți (82,3) este mai mare decât media în grupul de fete (76,8).

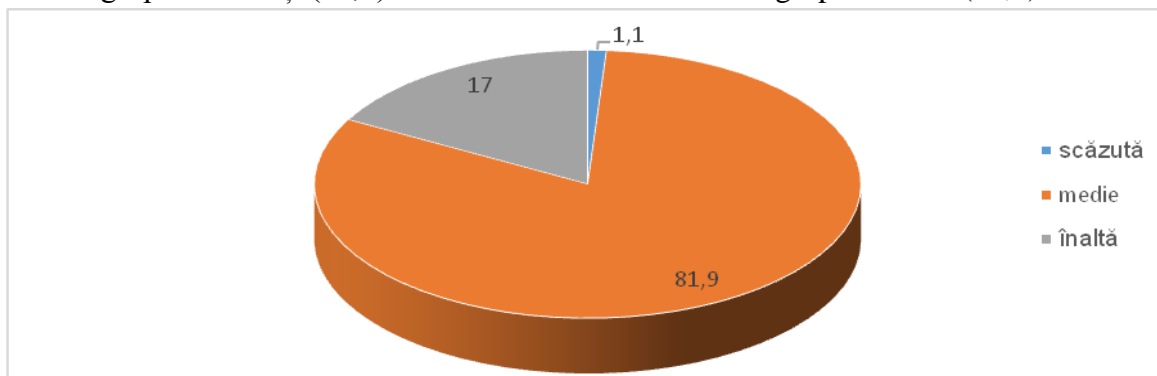


Fig. 2. Rezultatele testului *Nivelul stimei de sine*, în %

Datele obținute la acest test pun în evidență faptul că stimă de sine scăzută au doar 1,1% adolescenți testați, stimă de sine medie a fost constatată la 17% adolescenți și majoritatea (81,9%) au o stimă de sine înaltă. Compararea datelor obținute la acest test pune în evidență diferențe de gen statistic semnificative: $t = -4,078$, $p \leq 0,05$, scorurile mai mari sunt mai frecvente printre băieți (valoarea medie pe grup este 31,2) decât la fete (valoare medie pe grup este 27,8).

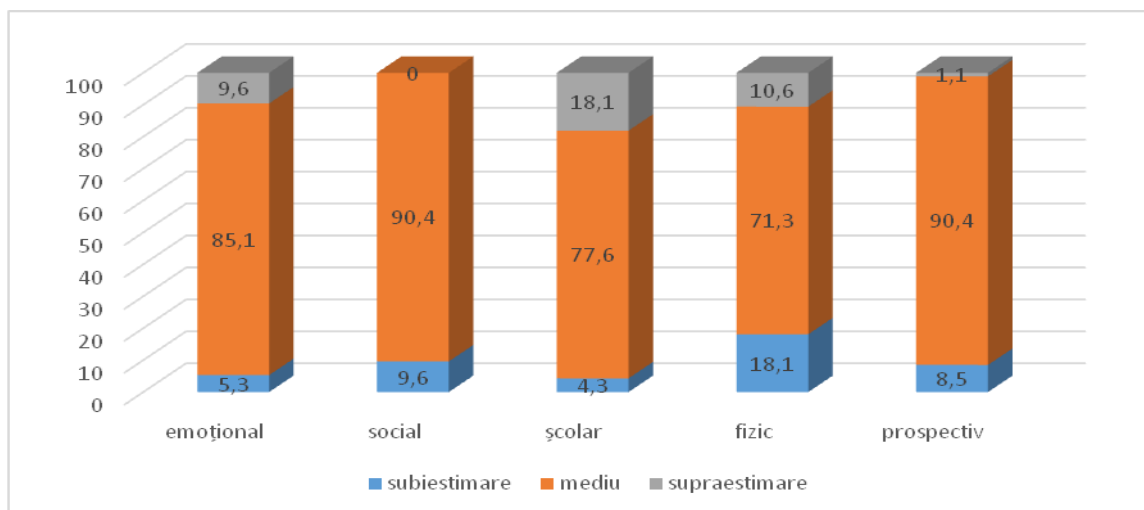


Fig. 3. Frecvența pe nivele a dimensiunilor stimei de sine, *Scala de evaluare a stimei de sine pentru adolescenți, în %*

Rezultatele obținute la acest test ne-a permis să identificăm acele aspecte ale eului de care adolescenții sunt mai mulțumiți și cele care pot fi sursă de frustrări.

Am constatat că 5,3% adolescenți își subestimează capacitatea de a-și controla emoțiile și impulsivitatea, la 85,1% autoevaluarea controlului asupra emoțiilor și impulsivității este medie, iar 9,6% adolescenți își supraestimează capacitatea de a-și controla emoțiile și impulsivitatea. Am constatat diferențe de gen semnificative la variabila sinele emoțional: $t = -2,077$, $p \leq 0,05$, băieții sunt cei ce au scoruri mai mari (valoarea medie pe grup este 8,4) decât fetele (valoarea medie pe grup este 7,5).

Autoevaluarea abilităților sociale (capacitatea de comunicare și de adaptare în colectiv) este una medie la 90,4% de adolescenți participanți la studiu, celelalte 9,6% de adolescenți au tendința de a-și subestima abilitățile sociale, capacitatea de comunicare și adaptare în colectiv. Nu au fost constatate diferențe de gen în evaluarea abilităților sociale de către fete și băieți.

Aproape o cincime dintre adolescenți (18,1%) își supraestimează performanțele sale școlare, majoritatea (77,6%) sunt cu auto percepția componentelor și performanțelor școlare adecvată și doar 4,3% își subestimează rezultatele școlare. Și în aprecierea performanțelor școlare nu sunt constatate diferențe de gen.

Autoaprecierea atributelor fizice este adecvată la 71,3% dintre adolescenți, nu sunt mulțumiți de aspectul lor corporal, sănătate și abilități fizice 18,1% de adolescenți testați, iar 10,6% adolescenți își supraapreciază atributele fizice. La variabila sinele fizic au fost constatate diferențe de gen: $t = -5,571$, $p \leq 0,05$, băieții sunt cei ce au scoruri mai mari (valoarea medie pe grup este 9,9) decât fetele (valoarea medie pe grup este 7,2).

Majoritatea adolescenților (90,4%) au o autoapreciere medie a capacității de integrare în lumea adultă, de afirmare a sinelui, de angajare în construirea propriului viitor. Totuși 8,5% dintre adolescenții ce au participat la studiu își subestimează capacitatea de integrare, de a afirmare a sinelui și de angajare în construirea propriului viitor. Au fost constatate diferențe de gen și la variabila sinele prospectiv: $t = -5,019$, $p \leq 0,05$, băieții sunt cei ce au scoruri mai mari (valoarea medie pe grup este 8,9) decât fetele (valoarea medie pe grup este 7,7).

Deci, aspectul corporal este o sursă de frustrare pentru un număr mai mare de adolescenți (18,1%), abilitățile sociale și de adaptare insuficiente îi preocupă pe 9,6%

adolescenții, neîncrederea de a reuși în viitor îi frustrează pe 8,5% adolescenții testați, iar aspectele cele mai puțin frustrante sunt rezultatele școlare și controlul slab al emoțiilor și impulsivității.

Corelarea rezultatelor obținute la cele 3 teste am au pus în evidență următoarele relații semnificative din punct de vedere statistic:

1. Stima de sine (Rosenberg) corelează moderat cu respectul de sine (Stolin): $r = 0,63$ la $p \leq 0,05$; autosimpatia (Stolin): $r = 0,6$ la $p \leq 0,05$; așteptarea atitudinii pozitive din partea celorlalți (Stolin): $r = 0,43$ la $p \leq 0,05$; autointeresul (Stolin): $r = 0,56$ la $p \leq 0,05$; sinele fizic: $r = 0,5$ la $p \leq 0,05$; sinele emoțional: $r = 0,63$ la $p \leq 0,05$; sinele școlar: $r = 0,52$ la $p \leq 0,05$; sinele social: $r = 0,44$ la $p \leq 0,05$; sinele prospectiv: $r = 0,54$ la $p \leq 0,05$.
2. Respectul de sine (Stolin) corelează moderat cu autosimpatia (Stolin): $r = 0,56$ la $p \leq 0,05$; așteptarea atitudinii pozitive din partea celorlalți (Stolin): $r = 0,44$ la $p \leq 0,05$; autointeresul (Stolin): $r = 0,43$ la $p \leq 0,05$; încredere în sine: $r = 0,81$ la $p \leq 0,05$; autoacceptare: $r = 0,47$ la $p \leq 0,05$; autogestionare: $r = 0,37$ la $p \leq 0,05$; autoacuzare: $r = -0,33$ la $p \leq 0,05$; autoînțelegere: $r = 0,4$ la $p \leq 0,05$; sinele fizic: $r = 0,48$ la $p \leq 0,05$; sinele emoțional: $r = 0,53$ la $p \leq 0,05$; sinele școlar: $r = 0,48$ la $p \leq 0,05$; sinele social: $r = 0,55$ la $p \leq 0,05$; sinele prospectiv: $r = 0,44$ la $p \leq 0,05$.

În concluzie putem afirma că rezultatele obținute la toate variabilele testelor corelează semnificativ între ele, deci adolescenții cu o mai bună stima de sine manifestă și mai mult interes față de propria persoană, manifestă simpatie față de sine, anticipează atitudinea pozitivă a altora, sunt mai încrezători, se accepta mai ușor, înțeleg mai bine propriile trăiri și fapte, mai ușor își gestionează activitățile, sunt mai mulțumiți de aspectul lor corporal, performanțele școlare, calitatea relațiilor sociale, capacitățile lor de a se descurca în viitor, capacitatea de a-și controla emoțiile. Totodată, adolescenții cu o mai bună stima de sine mai puțin se autoacuză.

Conform psihologiei umaniste dezvoltată de Carl Rogers și Abraham Maslow, fiecare persoană este valoroasă în sine. Prin natura sa umană, are capacitatea de a se dezvolta și de a-și alege propriul destin, de a-și valida calitățile și caracteristicile pozitive în măsura în care mediul îi creează condițiile de actualizare a sinelui. Acceptarea necondiționată (indiferent de performanțe) și gândirea pozitivă (convingerea că fiecare persoană are ceva bun) sunt atitudini care favorizează dezvoltarea personală. Este de dorit ca aceste atitudini fundamentale, alături de empatie, respect, căldură, autenticitate și congruență să devină repere comportamentale pentru fiecare părinte, profesor și educator.

Cunoașterea de sine se dezvoltă odată cu vârsta și cu experiențele prin care trecem. Pe măsură ce persoana avansează în etate, dobândește o capacitate mai mare de auto-reflexie, acest fapt devenind destul de evident în adolescență. Totuși, cunoașterea de sine nu este un proces care se încheie odată cu adolescența sau tinerețea.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRE, Ch., LELORD, F. *Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți*. Trad.: Luca D. București: Editura Trei, 2003. 304 p. ISBN 973-8291-79-8.
2. BĂBAN, A. *Consiliere educațională*. Cluj-Napoca: Imprimeria „Ardealul”, 2001. 287 p. ISBN 973-0-02400-6.

3. BRANDEN, N. *Cei șase stâlpi ai respectului de sine*. Trad.: Groza M. București: Editura „AMSTA Publishing”, 2008. 352 p. ISBN 978-973-88-5216-7.
4. HOLDEVICI, I. *Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie*. București: Editura Orizonturi, 1998. 392 p. ISBN 973-9342-27-2.
5. Revista de psihologie nr.3, 1998

INFLUENȚA RELAȚIILOR FAMILIALE ASUPRA DEZVOLTĂRII SFEREI AFECTIVE LA COPII CA FACTOR AL SECURITĂȚII PSIHOLOGICE

THE INFLUENCE OF FAMILY RELATIONSHIPS ON THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONS IN CHILDREN AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL SECURITY

*Carolina Perjan, conferențiar universitar., doctor în psihologie,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău.*

Carolina Perjan, Associate professor, Ph.D.

SPU ”Ion Creangă”, Chisinau

ORCID: 0000-0001-9224-0834

CZU: 159.923.2-053.2

Abstract

The pandemic situation imposes new rules of existence and survival for all mankind.

But the most vulnerable group are teenagers. They are the ones who are on the threshold of mature life and the first to adapt to new conditions not only for themselves, but for all of humanity. The psychological support for them remains the family. The article presents a psychological research that aims at the impact of the parent's self-image on the emotional profile of the adolescent and his psychological security.

Key-words: teenagers, family, self-image.

În contextul schimbărilor actuale, noilor cerințe și schimbări destul de dure, legate de situația pandemică ce a acoperit toate țările lumii, cu diverse culturi, valori, principii, a redus tot ceea ce cândva a fost individual la ceea ce a devenit pentru toate țările la fel, comun. Aici vreau să specific unele comportamente comune tuturor societăților : distanțarea socială, reducerea spațiului comunicativ „face to face”, intervenția agresivă a spațiului virtual, ce are impact dur asupra întregului sistem și subsistem social, juridic, economic, educațional , al comunităților umane etc., consecințele acestei pandemii le putem asemăna cu un război. Care la rândul său impune condiții animalice ”sau te adaptezi sau mori”, cu alte cuvinte sau ești flexibil și rezistent la stres sau suferă sănătatea mintală.

În acest context familia poate deveni acel spațiu sigur pentru oamenii ce sunt implicați în această perioadă de pandemie.

Cei mai mult supuși confuziei sunt adolescenții. Prima cauză este situația pandemică și a doua cauză este legată de implicarea lor în viața matură. Confuzia apare din faptul că nici părinții și nici sistemul educațional nu au avut resurse și cunoștințe pentru a pregăti adolescenții pentru viața matură în condițiile noi apărute. Această dibusolare afectează în mod direct identitatea psihologică, pentru că adolescentul nu poate găsi răspunsul la întrebarea Cine este?, ce poate face? și ce își dorește? iar, cunoștințele, abilitățile, capacitățile pe care le are va putea să-i ajute în adaptarea socială, la noile condiții de viață? Sunt suficient dezvoltate strategiile de coping? etc. Ca colac de salvare poate fi studierea imaginii de sine ce este o componentă a conștiinței de sine, adică conștientizarea propriei persoane, propriilor abilități

mentale, acțiuni, motive, comportament și a atitudinii față de mediu, față de ceilalți oameni, față de sine.

Imaginea de sine include abilitatea de a-ți evalua punctele forte și capacitățile, de a te analiza critic, în funcție de sarcinile și cerințele mediului și, în conformitate cu aceasta, să își stabilească în mod independent anumite scopuri și obiective.

De problema formării, dezvoltării imaginii de sine au fost interesați mulți cercetători și oameni de știință. Psihologii vest-europeni și americani consideră imaginea de sine în principal ca un mecanism care asigură consistența cerințelor individului pentru sine cu condițiile externe, adică echilibrul maxim al individului cu mediul social care îl înconjoară. În același timp, mediul în sine este privit ca fiind ostil oamenilor. Această abordare este caracteristică atât lui S. Freud, cât și adepților săi neo-freudieni (K. Horney, E. Fromm și alții). În lucrările acestor psihologi, imaginea de sine este văzută ca o funcție a personalității în legătură cu sfera afectivă a personalității.

Din punctul de vedere al psihologilor ca: *Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, Л. С. Славина, Е. А. Серебрякова*, rolul imaginii de sine nu se limitează doar la funcția de adaptare; imaginea de sine devine unul dintre mecanismele care reglementează activitatea individului. Imaginea de sine, înrădăcinată și devenită o trăsătură de caracter, nu se limitează doar la o singură activitate, ci se extinde și asupra altor tipuri de activități. Un factor important în dezvoltarea personalității unui copil îl reprezintă evaluările altora. Bunăstarea emoțională a copilului depinde de fel de relație are cu oamenii din jur, dacă satisface cerințele care îi sunt înaintate, cât de mult îi este satisfăcută nevoia de o evaluare pozitivă.

Imaginea de sine poate fi adecvată și inadecvată. În funcție de natura imaginii de sine, o persoană dezvoltă fie o atitudine adecvată față de sine, fie una inadecvată, incorectă. În ultimul caz, o persoană se confruntă în mod constant cu eșecul, de multe ori intră în conflict cu ceilalți, armonia dezvoltării personalității sale este perturbată. Natura imaginii de sine determină formarea anumitor trăsături de personalitate (de exemplu, o stimă de sine adecvată contribuie la formarea încrederii în sine, autocritică, perseverență, exigență; inadecvat - incertitudine sau încredere în sine excesivă, necritică). În acest context am efectuat un experiment psihologic în care au fost incluse mamele cu imaginea de sine înaltă neadecvată și cele cu imaginea de sine joasă, precum și copiii adolescenți ale acestora. Pentru a vedea care sunt relațiile familiale formate de către acești părinți cu imagine de sine înaltă neadecvată (I lot experimental) și imagine de sine joasă (II-lea lot experimental) am aplicat testul Analiza Relațiilor Familiale (ARF) elaborat de către *Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий*. Pentru a vedea cum influențează relațiile familiale asupra dezvoltării sferei afective și securității psihologice a descendenților săi am aplicat testul Aborelui (Ch. Koch).

În cercetare au fost incluse doar mamele adolescenților, ca argument fiind factorii socio-culturali ai poporului nostru și anume, că funcția educativă și controlului social primar în majoritatea familiilor le revine mamelor ce este specific familiilor tradiționale patriarhale.

În figura de mai jos sunt prezentate rezultatele testului ARF la ambele eșantioane de cercetare: mamele cu imaginea de sine înaltă neadecvată și mamele cu imaginea de sine joasă.

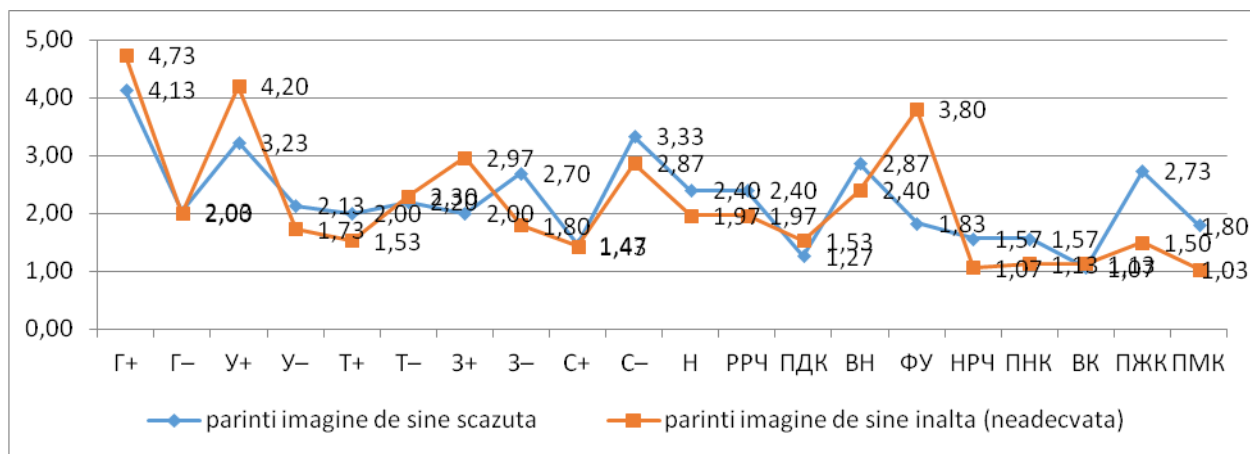


Fig.1. Analiza relațiilor familiale

În urma prelucrării statistice a datelor la testul ARF s-a evedențiat următoarele rezultate la scală ” hiperprotecție dominatoare($t=-2,75$ pentru $p=0,008$) cu scoruri mai mari pentru părinții cu imaginea de sine înaltă neadecvată. Aceasta abordare poate sta la baza unei educații nefavorabile. În această situație copilului ”î se interzice totul”. I se înaintează o cantitate mare de cerințe care îi limitează libertatea și independența. La copii și adolescenții astenici o astfel de educație forțează apariția reacțiilor de opoziție și emancipare, iar la cei mai puțin astenic - predetermină dezvoltarea caracteristicilor anxioase – suspecte (psihoastenică). Exprimările tipice ale părinților prezintă frica acestora față de orice manifestarea a independenței copilului. Această frică este prezentată prin exagerarea consecințelor la care pot duce chiar și cele mai mici încălcări ale interdicțiilor. De asemenea, în tendințele de a inhiba gândirea independentă a copilului.).

La scala ”Frica de a pierde copilul” pentru $t=-3,975$ și $p=0,0001$, la fel cu scoruri mai mari pentru mamele cu imagine de sine înaltă neadecvată. Dereglările condiționate de educație – hiperprotecție indulgentă sau dominare. ”slăbiciune” – neîncredere sporită, frica de a face greșeli, părere exagerată despre ”fragilitatea copilului”, bolile copilului, etc.

Altă sursă – bolile grave trăite de către copil, dacă au fost îndelungate. Atitudinea părinților față de copilul adolescent se forma sub influența fricii pierderii copilului. Această frică obligă părintele să ia în considerație orice dorință a copilului și să le satisfacă imediat (hiperprotecție indulgentă), în alte cazuri – să-l ocrotească minuțios (hiperprotecție dominatoare).

În expresiile tipice ale părinților se reflectă frica lor hipocondrică pentru copil: găsesc la copil multiple simptome de boală, amintiri proaspete despre bolile trecute, chiar și cele demult trecute.

La polul opus sunt mamele cu imagine de sine scăzută și cu *Insuficiența cerințelor – interdicții (scala I-)* în acest caz copilului ”i se permite totul”. Chiar dacă există careva interdicții, adolescentul le încalcă cu ușurință știind că nu va fi pedepsit. El singur determină cercul său de prieteni, ora mesei, plimbărilor, ocupațiile, timpul de întoarcere acasă, întrebările ce țin de fumat și consumarea băuturilor alcoolice. Nu dă darea de seamă părinților. Părinții nu vor sau nu pot stabili careva limite în comportamentul copilului. Acest tip de educație stimulează dezvoltarea hipertimică a personalității la adolescenți și mai ales la dezvoltarea unei personalități instabile.

Pentru a vedea cum se dezvoltă sfera afectivă a adolescenților sub incidența imaginii de sine a părinților și relațiilor familiale am aplicat testul Arbore. Rezultatele obținute sunt prezentate în figura de mai jos.

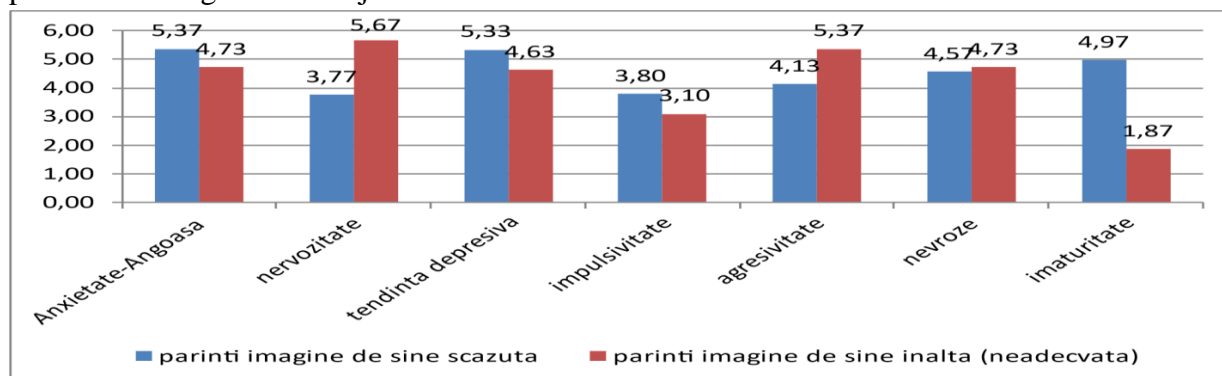


Fig.2 Testul Arborele

În urma prelucrării statistice a datelor s-a evidențiat diferențe statistic semnificative la scala "Nevrozitate" pentru $t = -4,195$ și $p = 0,001$, cu scoruri mai mari pentru adolescenții părinților cu imaginea de sine înaltă neadecvată. La fel și la scala Agresivitate pentru $t = -2,250$ și $p = 0,01$, la fel cu scoruri mai mari pentru adolescenții mamelor cu imaginea de sine înaltă neadecvată.

La scala imaturitate scoruri mai mari au fost obținute de către adolescenții părinților cu imagine de sine scăzută, pentru $t = 10,74$ și $p = 0,0001$.

Făcând o analiză în complex a acestor rezultate obținute în urma cercetării empirice pot face un profil emotional și comportamental al adolescentului în dependență de relațiile familiale pe care le formează mamele sub incidența imaginii de sine.

Adolescenți care sunt caracterizați printr-o nevrozitate înaltă, precum și agresivitate înaltă sunt educați de mamele cu imagine de sine înaltă neadecvată. Aceste manifestări se fac aparente deoarece mamele manifestă o nencredere în propriul copil, o frică exagerată față de "fragilitatea" propriului copil, ele consideră că știu mai bine de ce anume are nevoie adolescentul, fără să țină cont de dorințele și necesitățile propriului copil în așa mod neglijând autonomia copilului. Sigur că așa comportament din partea mamelor poate duce la dezvoltarea comportamentului agresiv sau anxios la adolescent, ce cu siguranță influențează negativ asupra securității psihologice a copilului.

Adolescenții ce se caracterizează prin imaturitate, anxietate, tendințe depresive sunt educați și crescuți de mame cu imaginea de sine scăzută ce manifestă atitudini comportamentale prin lipsa interdicțiilor, prin lipsa hotarelor ce ar specifica "teritoriul mamei" de cel al copilului. Uneori mamele pot crea coaliții cu propriul copil contra tatălui sau al altor rude care după părerea mamelor prezintă pericol pentru adolescent. Așa comportamente atitudinale a părintelui crează o instabilitate emoțională la descendenții săi ce se caracteriză prin acele componente afective descries mai sus, care la rândul său au impact negativ asupra personalității adolescentului și asupra securității psihologice.

BIBLIOGRAFIE

1. ROZOREA, A., STERIAN, M. Testul arborelui. București. Paideia, 2000. 196p. ISBN 9738064031
2. ГУСЕВА, Т.,КАРАТЪЯН, Т. Психология личности: конспект лекций. Саратов. Изд. Эксмо, 2008. 160 стр. ISBN 978-5-699-26076-8
3. КОН, И. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984.
4. ЭЙДЕМИЛЕР, Э. Методы семейной диагностики и психотерапии. М.: „Фолиум”, 1996.

ÎNVĂȚĂREA ONLINE PE TIMP DE PANDEMIE

ONLINE LEARNING DURING THE PANDEMIC PERIOD

Maria Popescu, dr., lector,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Maria Popescu, PhD, lecturer, UPS "Ion Creangă"

ORCID: 0000-0002-5383-2121

CZU: 37.04:004+616-036.21

Abstract

Abstract Online learning can be defined as a form of education that ensures the continuation of the teaching process under normal conditions or epidemics, pandemics, self-isolation. This alternative way of training is studied by pedagogues, curricular experts and experts in communication technologies. All over the world, universities, colleges and schools are preparing their teachers for this change.

In this article I am going to write about the advantages and limitations of online learning. As the culture of our society changes in response to technological innovations, institutions and teachers need to adapt to them. Online learning planning involves not only identifying the content of the course, but also designing the types of interaction, in order to streamline the learning process.

Key-words: learning, effective learning, online vs offline learning, advantages and disadvantages of online learning.

Învățarea pe tot parcursul vieții, învățarea eficientă rămână o temă centrală pentru psihologie și actuală pentru cercetarea psihologică datorită complexității acestei activități fundamentale ale omului și importanței acestui proces pentru evoluția societății și a fiecărui individ în parte. Iar problematica învățării, precum: modalitatea, durata, condițiile, motivația, eficiența și altele, a fost abordată în decursul timpului de cele mai renumite curente și școli de psihologie, fiind legată de întreaga existență a ființei umane și considerată unul dintre cele mai semnificative procese și fenomene individuale și sociale [1, 2, 3].

Ultimii 30 de ani cunoașterea devine învechită tot mai repede iar informația devine tot mai accesibilă prin intermediul internetului, rețelelor de socializare, televiziunii, mass-media etc. Nevoia de învățare pe tot parcursul vieții crește, iar modelele de predare bazate pe transmiterea și stocarea cunoștințelor își pierd funcționalitatea și aplicabilitatea. În interiorul sistemului tradițional de învățământ rigid și adesea ineficient, se învață pentru a susține probele finale, pentru a primi notele scontate sau atestate și diplome. Totodată, cresc cerințele societății pentru modele de predare noi, ce tind către dezvoltarea abilității cursanților de a-și utiliza cunoștințele oricând necesare. Sesizând tot mai mult aceste aspecte, psihologii și pedagogii s-au confruntat cu necesitatea stringentă de a oferi alternative eficiente și viabile în învățământul modern. Modelele și tehnicile de predare orientate spre actorul învățării, concentrându-se spre procesele de construcție și utilizare a informației par potrivite pentru a întâmpina aceste noi cerințe. În special, teoriile integrative ale învățării, predării și evaluării prevăd posibilități mari de a dezvolta

deprinderile și abilitățile de muncă intelectuală a celui ce învață, în scopul autoreglării proceselor de învățare [2].

De doi ani tot se vorbește despre situația pandemică COVID-19 care are un impact fără precedent asupra sistemului de învățământ din lume. Din primăvara anului 2020 peste 195 de țări din lume au trecut la învățământul online, atât instituțiile de învățământ preuniversitare cât și cele universitare [6].

În acest context, mediul online sprijină abilitățile secolului XXI precum colaborarea, comunicarea și creativitatea cursanților și a cadrelor didactice. Învățarea electronică nu semnifică doar portaluri educaționale, ea presupune învățarea pe tot parcursul vieții - cunoscutul „life long learning”. Desigur, cea mai cunoscută formă a învățământului online este cea instituționalizată, în special sub denumirea de învățământ la distanță, dar și instruire asistată pe calculator, instruire prin multimedia etc. Până la pandemie, E-learning câștigă teren în fiecare zi prin punerea în aplicare a noilor tehnologii în formare, acum cu atât mai mult este pus accentul pe această formă de învățare. Posibilitatea de a ne conecta prin intermediul unui Site Web pentru a dobândi cunoștințe noi pe linia de îndrumare de la oameni care sunt, uneori, la sute de kilometri distanță și a învăța aproape complet conținuturi noi în timp real, permite dobândirea de noi cunoștințe fără stresul de zi cu zi [4].

În întreaga lume, universitățile, colegiile și școlile pregătesc învățătorii, profesorii pentru schimbare. Pe măsură ce cultura societății noastre se schimbă ca răspuns la inovațiile tehnologice, instituțiile și profesorii trebuie să se adapteze. Formarea profesională și învățarea în modelul tradițional devin deja istorie. Lucrurile se mișcă rapid, iar profesorii și elevii trebuie să lucreze în echipă, să coopereze și să colaboreze pentru crearea unui mediu de învățare eficient prin utilizarea tehnologiilor moderne. În pandemie, cel mai bun și cel mai important canal de distribuție este cel online desigur.

Cum am menționat deja, învățarea constituie procesul de formare a priceperilor și deprinderilor, achiziționarea cunoștințelor, formarea motivației, atitudinilor, dar și a comportamentului. Rezultatul învățării presupune o adaptare mai bună la mediul înconjurător. Tot ceea ce nu este înăscut poate fi învățat, prin experiență, prin contactul cu mediul social și cel natural, în acest fel în cadrul procesului de învățare este antrenat întreg psihicul uman, toate funcțiile sale. Pe de o parte, activitatea de învățare antrenează și implică toate procesele și funcțiile psihice, cum sunt percepțiile, reprezentările, imaginația, gândirea, memoria, limbajul, motivația, afectivitatea, voința și atenția. Pe de altă parte, învățarea, contribuie la modelarea, structurarea, chiar constituirea proceselor psihice, întrucât nu numai că le îmbogățește conținutul, dar totodată are loc constituirea de noi mijloace operatorii, de restructurări sau organizări în întreg psihicul uman. Învățarea se produce acolo unde acțiunile omului sunt dirijate de un scop conștient, la acea treaptă a dezvoltării când omul este capabil să-și regleze conștient acțiunile sale. Procesul de învățare definește oamenii la orice vârstă. Existența umană în sine este condiționată de învățare. Pentru a supraviețui suntem nevoiți să învățăm, să cunoaștem mediul, să ne cunoaștem apropiații și, forma cea mai profundă, să ne autodepășim. Iar cea mai nouă tendință în învățământ, cunoscută și apreciată ca cea mai eficientă și de dorit de până acum, este învățământul electronic. Cunoscut ca „e-learning” sau, mai nou, ca „e-education”, conceptul de învățământ electronic, virtual sau online este reprezentat de interacțiunea dintre procesul de predare – învățare prin tehnologiile informaționale. E-learning este în acest moment mai mult decât un concept, este parte din

învățământul actual, tinzând să devină tot mai căutat prin economia de timp pe care o implică. E-learning semnifică șansa omului de a se informa facil, rapid, în orice domeniu, nefiind condiționat de un suport letric sau de un intermediar cum ar fi profesorul. Acest concept permite flexibilizarea procesului de învățământ până la a oferi cea mai largă gamă de cărți electronice, recomandări, imagini texte și video [4].

Elevii și studenții s-au adaptat la învățământul online destul de repede comparativ cu cadrele didactice. Pasionați de gadgeturi smart, aplicații interesante sau jocuri online spectaculoase, preadolescenții și adolescenții rezonează destul de greu cu vechile metode de învățare. Din fericire, dezvoltarea tehnologiei a presupus și dezvoltarea unor produse educaționale create în acord perfect cu noile generații de elevi ai erei digitale.

Învățarea online poate fi definită ca o formă alternativă de învățământ în cadrul căreia se asigură continuarea procesului didactic în condiții normale sau de epidemii, pandemii, autoizolare, etc., prin intermediul tehnologiilor informaționale și a diverselor instrumente informatice de comunicare la distanță. Această modalitate alternativă de instruire este studiată de zeci de ani deopotrivă de pedagogi, experți în design curricular și experți în noi tehnologii comunicaționale.

Numeroase studii, teorii, modele, standarde și criterii de evaluare se axează pe cel puțin trei aspecte pedagogice [2]:

- ✓ învățarea online de calitate,
- ✓ predarea online de calitate,
- ✓ proiectarea instruirii online.

Din aceste studii putem conchide că învățarea online eficientă rezultă dintr-o proiectare și planificare atentă a instruirii. Iar ceea ce cunoaștem despre învățarea online de calitate este că ea înseamnă [5]:

- ✓ timp acordat pentru planificare,
- ✓ pregătire minuțioasă pentru o lecție,
- ✓ situația actuală determinându-ne mai degrabă să acționăm cu resurse minime disponibile și într-un timp redus.

Planificarea atentă a învățării online presupune nu doar identificarea conținutului de parcurs, ci și proiectarea atentă a tipurilor de interacțiune, cu scopul de a eficientiza procesul de învățare. Apoi, trebuie adaptată particularităților de vârstă și chiar individuale ale elevilor, predându-se mai bine ciclului liceal, studenților și adulților în contexte de formare. De fapt, învățarea poate fi mult facilitată prin intermediul internetului.

Sunt multe avantaje ale învățării online [5]:

- ✓ accesibilitatea materiei - cursanții intră în posesia materialelor print-o simpla accesare, orice persoana din grupul de formare are acces la toate informațiile, oriunde și oricând, profesorii sau administratorii pot transmite foarte repede, oricând, oriunde și oricui informațiile pe care le dorește, prin internet pot fi transmise și imagini, videoclipuri, fișiere etc. care facilitează considerabil procesul de învățare;
- ✓ feed-back-ul - folosirea conținuturilor interactive, existența conexiunii inverse rapide, informațiile pot fi expediate spre o persoană sau către mai multe în același timp, în mod individual sau pe grupuri în care utilizatorii comunică, membrii grupului pot face schimb de experiențe, păreri sau informații;

✓ program mai flexibil - timpul nu este determinat ca într-o sală de curs, învățarea online permite și elevilor și profesorilor să interacționeze într-o comunitate online, fără a fi prezenți în același loc sau timp; elevii au posibilitatea de a prezenta mai multe informații procesate cu atenție, cu o implicare emoțională redusă.

Însă sunt și dezavantaje, cum ar fi [4]:

✓ dificultăți de utilizare a tehnologiilor – dezvoltarea rapidă a tehnologiilor noi, ceea ce creează obstacole în accesarea informațiilor, realizarea proiectelor, apar situații confuze, dezorientări, sarcini neclare, ceea ce generează dezinteresul și lipsa motivației;

✓ insuficiența comunicării reale – oamenii sunt ființe sociale și au nevoia de a interacționa cu ceilalți ”pe viu”, excesul comunicării virtuale are o influență negativă asupra dezvoltării psihosociale ale indivizilor, sunt considerabil sărăcite relațiile interumane atât între elevi și profesori cât și între elevi, cu reale efecte în timp;

✓ inaccesibilitatea internetului – persoanele care nu au acces temporar sau permanent la internet riscă să piardă anumite informații ceea ce îngreunează procesul de învățare ulterior;

✓ explicațiile curențiale – uneori aceeași informație expusă de profesori este înțeleasă diferit de către cursanți, pe lângă aceasta este mult mai solicitată responsabilitatea, efortul psihic și inițiativa celor care învață;

✓ mărimea grupului – un număr mare de cursanți îngreunează eficacitatea lecțiilor, în special la orele practice, seminare, unde se solicită oferirea feedback-ului specific și prompt;

✓ neînțelegerea materiei - acest tip de instruire poate fi un impediment pentru elevii/cursanții cu rezultate școlare/academice slabe; conținuturile expuse în mediul online pot fi mai greu de asimilat în condițiile în care înțelegerea acestora nu este facilitată de profesor.

Totodată, trebuie menționate avantajele lecțiilor ”față-în-față” [4]:

✓ Învățarea în clasă îi ajută pe elevi și pe profesori să se cunoască mai bine. Acest lucru permite profesorilor să cunoască elevii și să evalueze mai bine punctele forte și punctele slabe, să acționeze ca mentori și să ghideze cursanții în posibilitățile lor de carieră.

✓ Într-o clasă tradițională, elevii pot să-și împărtășească în mod direct opiniile și să-și clarifice propriile întrebări cu profesorul, obținându-și astfel răspunsurile imediat.

✓ Înțelegând modelul de întrebări și răspunsuri și sugestiile oferite de profesori cu experiență, elevii pot găsi mai multe informații utile decât atunci când utilizează note și sugestii online generalizate.

✓ De asemenea, învățarea în clasă este mai utilă datorită unei interacțiuni continue între elevi și profesori, deoarece îi ajută pe elevi să scape de temerile lor cu privire la examene.

✓ În cele din urmă, interacțiunile cu profesorii buni contribuie la motivația elevilor de a obține note mari, cunoștințe și competențe.

Așa cum am menționat că învățarea este un proces complex, aceasta depinde de o multitudine de factori stimulatori dar și represori. Un factor important în învățarea eficientă este motivația intrinsecă. Atunci când există un obiectiv bine definit, un scop și o dorință de autodezvoltare. Ceea ce este esențial în legătură învățării cu motivația este faptul că ea declanșează și impulsionează acțiunea, astfel facilitează activitatea de învățare. Lumea este într-o permanentă schimbare, în ultimii douăzeci -treizeci de ani extrem de rapidă, și învățarea online confirmă acest fapt [1, 2, 3].

Atitudinea este la fel foarte importantă în studiul online, iar rădăcinile succesului se află în minte celui care învață. Dacă învățarea este percepută ca o povară, atitudinea devine una defensivă și cel ce învață refuză, conștient sau insuficient conștientizat, să evolueze, chiar încercă să saboteze colegii cu succese în învățare, aceasta fiind o abordare gresită. Atitudinea pozitivă față de studii păstrează mintea deschisă și contribuie la înlăturarea gândurilor negative, pesimiste și depresive impuse de tirania lui "trebuie să învățăm". Elevii, studenții au obiceiul de a percepe temele pentru acasă, testele și studiul cu o atitudine negativă. Orice experiență nu trece fără însemnătate prin viața noastră, trebuie să privim deschis spre noi oportunități, spre învățare, căci învățarea are rolul de a forma progresiv un tânăr cu o cultură a comunicării, capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii, să poată continua procesul de învățare în orice fază a existenței sale. Educația continuă ajută la obținerea succesului. Avem abilități pe care poate încă nu le-am descoperit, iar acestea ne diferențiază de oricare altă persoană. Important este să aflăm ce ne împiedică, de ce nu facem ce ne planificăm. Ușor ar fi să încercăm să facem totul pe rând, pas cu pas. Să ne asumăm responsabilitatea în permanență reprezintă cheie spre succes [1, 2, 3].

Stima de sine are și ea un impact profund asupra succesului școlar și cel academic. O stimă de sine crescută favorizează dezvoltarea potențialului uman. Fiecare dintre noi – și este normal să se întâmple astfel – se străduiește să-și materializeze aspirațiile, să se dezvolte, să progreseze. Când stima de sine este ridicată, individul nu încetează să creadă că merită să reușească și nu face niciun efort spre atingerea scopului său [1, 2, 3].

În acest articol am expus doar câteva idei pro și contra învățământului online. Însă cu toții știm că internetul este foarte util în învățare, atât a celor mici, cât și a celor mari. Pentru cei mici tehnologia este atractivă, iar pentru cei mari trebuie să existe o motivație puternică pentru a o utiliza în mod eficient. Oportunitățile de învățare online și utilizarea resurselor educaționale deschise și a altor tehnologii pot reduce costurile asociate cu materialele necesare instruirii și permit utilizarea mai eficientă a timpului profesorului. Astăzi, putem vorbi despre o învățare combinată care îmbină oportunitățile de învățare față în față cu oportunitățile de învățare online. Gradul în care are loc învățarea online și modul în care este integrată în curriculum pot varia în funcție de școli. Strategia de combinare a învățării online cu instruirea școlară față în față este utilă pentru a adapta diversele stiluri de învățare ale cursanților și pentru a le permite fiecărui cursant să studieze în ritmul propriu.

Resursele online permit revoluționarea sistemului educațional, nu numai pentru că sunt convenabile și accesibile, ci pentru că permit ca întregul proces de predare și învățare să devină mai interesant și adaptat elevului digital. Astfel, se realizează o personalizare a învățării. Astăzi, elevii și profesorii beneficiază de resurse online gratuite și resurse online plătite. Fiecare elev preferă resurse diferite în funcție de subiectele de interes și de stilul de învățare. Profesorii și elevii doresc instrumente de bună calitate care să fie gratuite. Pentru a ajuta colegii să găsească cele mai bune resurse online care să le ușureze viața, prezint o listă de mai multe link-uri utile care oferă ceea ce au nevoie pentru o lecție bună.

BIBLIOGRAFIE

1. NEGOVAN, V. Tendințe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare. În Zlate, M., (coord), Psihologia la răspântia mileniilor. Iași: Polirom, 2001.

2. RADU, I. Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi. În "Studii de pedagogie aplicată" (coord. Ionescu, M., Radu, I.). Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeană, 2000.
3. STAN, C. Autoevaluarea și evaluarea didactică. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000.
4. Profesor Boambă Eleonora, CSEI <https://www.dascalidedicati.ro/invatarea-online-avantaje-si-dezavantaje/>
5. <https://ro.thpanorama.com/blog/curiosidades/23-ventajas-y-desventajas-de-estudiar-en-nea.html>
6. https://www.unicef.org/moldova/media/4236/file/Working%20Paper%20Education%20and%20COVID-19%20in%20the%20Republic%20of%20Moldova_FINAL%20Romanian%20version.pdf%20.pdf

DIMENSIUNI EXPERIMENTALE ALE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ȘI MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA ADOLESCENȚI

EXPERIMENTAL DIMENSIONS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND MOTIVATION FOR ADOLESCENT LEARNING

*Maria Pleșca, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Maria Pleșca, Ph.D., associate professor,
SPU „Ion Creangă”, Chisinau
ORCID: 0000-0001-9567-3723*

CZU: 159.942

Abstract

The article reflects a research sequence on the level of emotional intelligence and the level of motivation for learning in adolescents, demonstrating the relationship between emotional intelligence and motivation to learn. It is revealed that specific to the adolescent stage is a low index of emotional intelligence, which can compromise the normal functioning of the adolescent in school, family, and social media. Emotional intelligence fluctuates depending on age, at the beginning of adolescence being visible the characteristics of a low level of emotional intelligence, at the end of the stage there is an increase in the index of emotional intelligence. Finally, it is concluded that most adolescents with a low level of emotional intelligence show an above-average level of learning motivation. Most adolescents with a medium or high level of emotional intelligence show a medium level of learning motivation.

Key-words: emotional intelligence, motive, emotion, motivation for learning, cognitive interests, an adolescent.

Dinamismul lumii moderne angajate într-o tranziție continuă, impune necesitatea de redefinire a obiectivelor psihoeducaționale în direcția asimilării cunoștințelor, abilităților, pentru formarea personalității elevului ca viitoare persoană activă. Mai mult, educația individului constă în dezvoltarea nevoilor și a motivelor sale iar gestionarea specială a motivației, ca cea mai importantă caracteristică a personalității, este la fel de importantă precum gestionarea dezvoltării mentale și asimilarea cunoștințelor [4].

Motivația școlară este o parte integrantă a dezvoltării personalității adolescentului. În această perioadă apar noi motive, noi orientări valorice, noi nevoi și interese iar pe baza lor, sunt reconstruite și trăsăturile de personalitate [2]. Crește rolul și importanța motivelor în atitudinile comportamentale ale elevilor în prognozarea tendințelor procesului educațional. Problema motivației învățării este una dintre cele mai importante în psihologia modernă [5].

Succesul în societatea modernă este determinat nu numai de cunoștințele și abilitățile academice, nivelul de inteligență generală (IQ), dar, de asemenea, de capacitatea de a gestiona propria sferă emoțională și stările emoționale a altor oameni [6]. Adolescenții cu inteligența emoțională pronunțată posedă capacitatea de a gestiona sfera emoțională, ceea ce asigură o mai mare adaptabilitate și eficiență a comunicării, o mai bună motivare în activitatea școlară [1]. În ciuda acestui fapt, în școala modernă, în cea mai mare parte, se apreciază dezvoltarea cognitivă a elevului, iar componenta emoțională și capacitatea copilului de a construi relații cu alte persoane, rămâne pe un plan secund [3].

Din toate aceste considerente, ne-am propus să studiem particularitățile inteligenței emoționale la adolescenți, totodată analizând relația acestora cu motivația de învățare. Studiul a derulat pornind de la presupunerea că: există relație dintre inteligența emoțională și motivația de învățare la adolescenți: nivelul înalt sau mediu al inteligenței emoționale va determina un nivel optim al motivației de învățare și invers, nivelul slab al inteligenței emoționale determină nivel scăzut al motivației de învățare. Eșantionul a fost constituit din 94 de adolescenți

Rezultatele cercetărilor științifice moderne au arătat că incapacitatea de a înțelege emoțiile proprii și emoțiile celorlalți oameni, de a evalua corect reacțiile celorlalți, precum și incapacitatea de a regla propriile emoții duc la dificultăți semnificative în viață, manifestate în special în domeniul comunicării.

Pentru studiul inteligenței emoționale la adolescenți am aplicat două instrumente de investigare, care ne vor permite să identificăm nivelului de inteligență emoțională și componentele inteligenței emoționale: informarea emoțională, dirijarea propriilor emoții, auto-motivarea, empatia, recunoașterea emoțiilor altor persoane. Vom prezenta datele obținute la *Diagnosticarea inteligenței emoționale*.

Vizualizarea figurii 1. ne permite să afirmăm că 47.87% (45 subiecți) au nivelul sub mediu al inteligenței emoționale. 44.68% (42 subiecți) – un nivel mediu. La majoritatea adolescenților prevalează nivelul mediu și sub mediu. 7.45% au demonstrat un nivel peste mediu al inteligenței emoționale. Nici un subiect nu a avut nivel excepțional de inteligență emoțională.

Adolescenții cu un nivel ridicat de inteligență emoțională sunt capabili să înțeleagă clar ce emoție trăiesc la un moment dat sau altul, să distingă între emoții cu grade diferite de intensitate, să înțeleagă sursa emoției, să observe schimbări în starea sa și, de asemenea, să prezică modul în care această emoție poate afecta comportamentul său. Ei sunt capabili să conștientizeze emoțiile celorlalți. O persoană cu inteligență emoțională ridicată este capabilă să determine starea emoțională a interlocutorului și schimbările stării sale, pentru a sugera ce motive ar putea provoca astfel de emoții la o persoană și cum o astfel de stare poate afecta comportamentul său. El este, de asemenea, capabil să prezică ce emoții pot provoca propriile sale cuvinte sau acțiuni în partenerul de interacțiune.

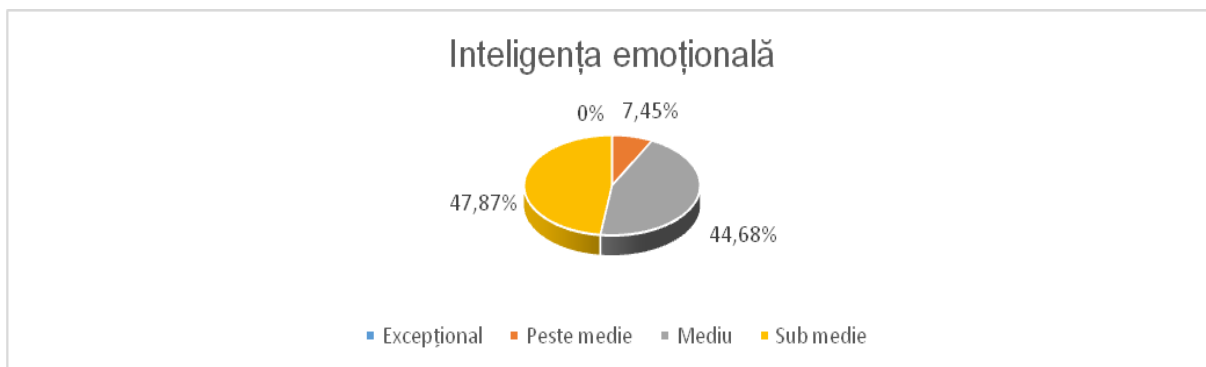


Fig. 1. Frecvențele pentru inteligență emoțională (D. Goleman)
la adolescenții din lotul experimental

Nivelul ridicat de inteligență emoțională în acest caz înseamnă că o persoană își poate controla emoțiile: nu le neagă, nu le suprime, și anume, le gestionează. În acel moment în care o persoană a înțeles ce emoție trăiește și de ce, alege o modalitate de a gestiona emoțiile - în funcție de situație. O astfel de persoană poate controla adesea apariția emoțiilor: să te enervezi sau să pornească bucuria, dacă este necesară, de exemplu, pentru vorbirea inspirată. Mai mult, el este capabil să gestioneze emoțiile pe termen lung: de exemplu, să fie capabil să mențină o atitudine mai pozitivă chiar și în situații dificile.

O persoană cu un nivel ridicat de inteligență emoțională poate susține și ajuta pe ceilalți să facă față emoțiilor neplăcute, de exemplu, pentru a calma un interlocutor furios. Pe de altă parte, aceasta este o persoană care înțelege ce și cum să spună pentru a inspira oamenii la anumite acțiuni sau știe cum să o facă. Acesta este un om care, după cum spun ei, „oamenii urmează”. Este important să înțelegem că controlul emoțiilor celorlalți este, de asemenea, manipulativ.

Pentru o studiere mai aprofundată a specificului inteligenței emoționale la adolescenți, am aplicat încă o tehnică de diagnosticare a inteligenței emoționale, care a fost elaborată de N. Hall. Astfel, în continuare prezentăm repartizarea rezultatelor obținute de lotul experimental la tehnica respectivă.

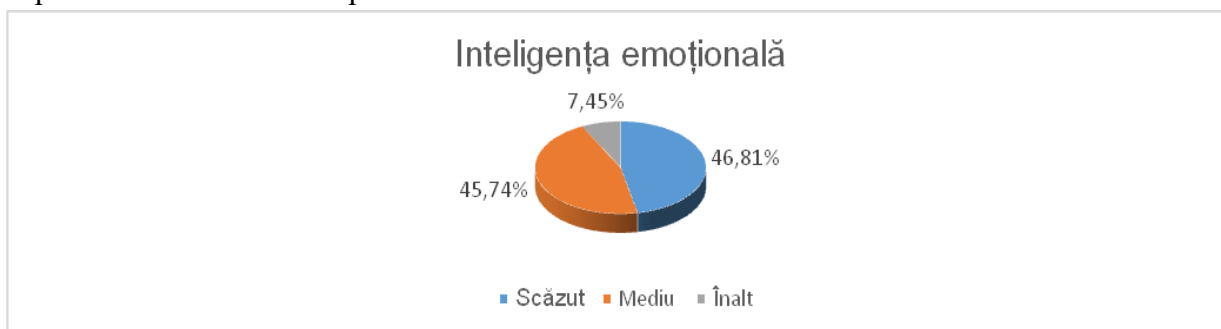


Fig. 2. Distribuția datelor pentru inteligența emoțională
la adolescenții din lotul experimental (Hall)

Din figura 2 putem sesiza că partea cea mai mare din adolescenții participanți la cercetare demonstrează prevalarea unui nivel scăzut al inteligenței emoționale 46.81%, ceea ce poate caracteriza adolescenții ca persoane care își controlează propriile emoții cu dificultate, nu pot să se automotiveze în activitate și control emoțional. 45.74% din adolescenți au înregistrat un nivel mediu al inteligenței emoționale. 7.45% dintre adolescenți au înregistrat un nivel înalt al inteligenței emoționale.

Datele obținute (corelația Pearson) ne dau posibilitatea să identificăm un coeficient de corelație semnificativ de $r=0,827$, la un prag de semnificație $p=0,01$, ceea ce demonstrează că între inteligența emoțională depistată prin administrarea tehnicii după D. Goleman și inteligența emoțională după N. Hall există o legătură direct proporțională puternică, care se manifestă prin faptul că un nivel de inteligențe emoțională înalt la unul din instrumentele aplicate, presupune un nivel înalt al inteligenței emoționale la celălalt instrument.

Tehnica utilizată ne permite să analizăm și componentelor inteligenței emoționale la adolescenți. În continuare, vom reprezenta grafic rezultatele în figura 3.

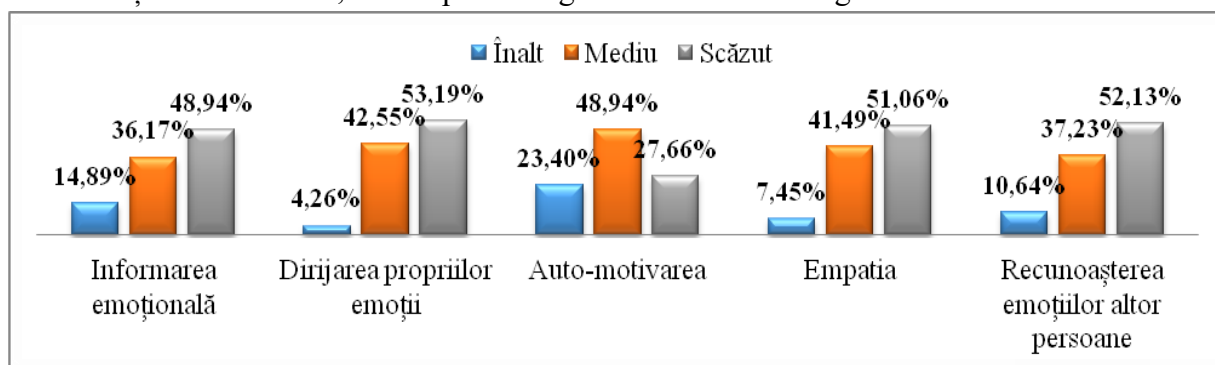


Fig. 3. Frecvențele pentru scalele inteligenței emoționale la adolescenții din lotul experimental

Analizând datele din figura 3. identificăm că 48.94% din lotul de subiecți au un nivel scăzut al informării emoționale, ceea ce semnifică că nu-și recunosc și înțeleg, în mare parte, propriile emoțiile ce le trăiesc, 36.17% din adolescenți au un nivel mediu la scala respectivă, ei își conștientizează și recunosc stările emoționale prin care trec în anumite situații, 14.89% sunt informați emoțional la un nivel înalt, astfel, lor le este caracteristică conștientizarea, recunoașterea și denumirea tuturor emoțiilor ce le simt, totodată, identificând cauza apariției lor.

Dirijarea propriilor emoții este caracteristică în următoarele proporții 53.19% adolescenți își dirijează emoțiile la un nivel scăzut, aceasta indică asupra faptului că ei își gestionează cu greu emoțiile proprii, și manifestă, în multe situații, rigiditate, agresivitate și iritabilitate; 42.55% își dirijează emoțiile la un nivel mediu, ce îi caracterizează ca persoane care își depășesc, în unele situații, pornirile impulsive și frustrările, controlându-și emoțiile în anumite situații. Un procentaj mic, 4.26% își pot dirija propriile emoții la un nivel înalt, ei își păstrează calmul în situațiile de stres, sunt flexibili și își gestionează cu ușurință manifestarea emoțiilor.

În ceea ce privește auto-motivarea, 27.66% au un nivel scăzut, ei nu-și pot utiliza productiv emoțiile, își fixează scopuri și obiective în realizarea personală ireale și exagerate, la 48.94% subiecți auto-motivarea este de nivel mediu, ce indică că își ating obiectivele propuse, însă fără a-și asuma prea multe riscuri, uneori pot da dovadă de lipsă de încredere în sine. 23.40% au un nivel înalt de auto-motivare, ce îi caracterizează ca persoane ce își folosesc în mod productiv și cu un scop stabilit emoțiile, manifestă perseverență în realizarea obiectivelor propuse.

Empatia se manifestă în următorul mod: 51.06% au un nivel scăzut al empatiei, aceștia manifestă indiferență față de emoțiile și trăirile celor din jur, 41.49% manifestă empatie la un nivel mediu, ei țin cont de trăirile afective ale altor persoane, în unele situații, deasemenea,

recunosc și înțeleg parțial emoțiile pe care le trăiesc cei din jur, manifestând, uneori, sensibilitatea față de acestea. 7.45% au un nivel înalt al empatiei, acestora le este caracteristică înțelegerea, sensibilitatea și toleranța față de emoțiile și trăirile afective ale persoanelor din jurul lor.

52.13% din adolescenți au un nivel scăzut al recunoașterii emoțiilor altor persoane, ei sunt incapabili să influențeze emoțional persoanele din jur, stabilesc cu dificultate relații sociale, manifestă inadaptabilitate socială, 37.23% recunosc emoțiile altor persoane la un nivel mediu, ce îi caracterizează ca persoane ce contribuie la formarea unui climat psihologic pozitiv, recunosc trăirile emoționale ale celor din jurul lor, iar 10.64% recunosc emoțiile altor persoane la un nivel înalt, eu înțeleg emoțiile celorlalți și demonstrează capacitatea de a influența asupra stărilor emoționale ale persoanelor din jurul lor.

Conform datelor (corelația Pearson), constatăm că între inteligența emoțională (N. Hall) și componentele acesteia există o corelație pozitivă semnificativă: inteligența emoțională cu informarea emoțională ($r=0,723$, $p=0,01$), inteligența emoțională cu dirijarea propriilor emoții ($r=0,711$, $p=0,01$), inteligența emoțională cu auto-motivarea ($r=0,772$, $p=0,01$), inteligența emoțională cu empatia ($r=0,744$, $p=0,01$) și, respectiv, inteligența emoțională cu recunoașterea emoțiilor celorlalți ($r=0,754$, $p=0,01$). Astfel, afirmăm că există relație direct proporțională dintre aceste două variabile, astfel, cu cât adolescentul este mai inteligent emoțional, cu atât se manifestă mai evident componentele inteligenței emoționale.

Motivația este una dintre cauzele pentru care elevul învață sau nu învață. În același timp, motivația poate fi efectul activității de învățare. Cunoașterea rezultatelor activității de învățare, mai ales, când acestea sunt pozitive, susține eforturile ulterioare ale elevului. Din satisfacția inițială de a fi învățat, elevul își va dezvolta motivația de a învăța mai mult. Așadar, relația cauzală dintre motivație și învățare este una reciprocă. Motivația eterizează învățarea, iar învățarea încununată de succes intensifică motivația.

Un elev motivat pentru activitatea de învățare poate fi recunoscut după următoarele caracteristici: este profund implicat în realizarea sarcinilor de învățare, se autocontrolează prin raportare la finalități pe care le conștientizează cu claritate, își autoreglează permanent activitatea de învățare, dispune de o mare capacitate de mobilizare a efortului de învățare, are tendința de a opera în mod constant transferul a ceea ce a învățat de la un domeniu la altul.

Rezultatele obținute privind motivația învățării la adolescenți sunt prezentate în figura 4. În urma aplicării *Chestionarului motivației pentru învățare la elevi*, elaborat de către M.P. Ghinzburg, am obținut diferite niveluri.

Observăm că 10 subiecți, ceea ce reprezintă 10.64% din întreg eșantionul, manifestă nivel foarte înalt al motivației pentru învățare; 22 adolescenți prezintă nivel înalt al motivației pentru învățare, ceea ce semnifică 23.40% dintre numărul total de subiecți, iar 52 dintre aceștia, adică, 55.32% din numărul total de subiecți, dovedesc nivel mediu al motivației pentru învățare și 10 adolescenți - 10.64% au demonstrat un nivel scăzut. Atestăm că nici un adolescent nu a înregistrat nivel foarte scăzut.

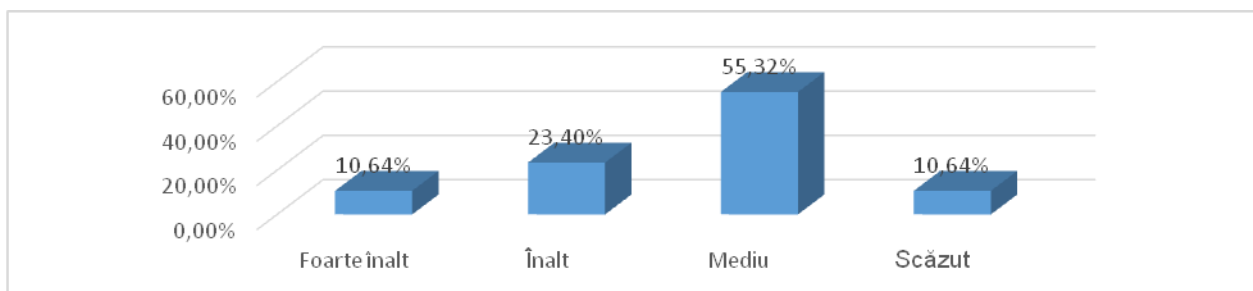


Fig. 4. Distribuția rezultatelor privind motivația pentru învățare

În lotul cercetat predomină adolescenții cu un nivel mediu de motivație, care se caracterizează printr-o atitudine pozitivă față de școală, dar, în același timp, școala atrage copiii mai mult în afara școlii. Motivației pentru învățare nu este suficient de dezvoltată, iar acest lucru, la rândul său, complică dezvoltarea unei orientări școlare pozitive.

Probabil ar fi binevenite activități pentru creșterea nivelului de motivație cognitivă pentru activitățile de învățare, pentru activarea interesului educațional și cognitiv al elevilor la lecții și pentru a promova includerea copiilor în conținutul materialului studiat, precum și pentru a promova dezvoltarea unei atitudini responsabile față de activitățile de învățare.

În continuare, prin testul Ginzburg, vom identifica diversitatea motivelor pentru învățare pentru adolescenți. Datele sunt prezentate în figura 5.

Rezultatele arată că toate trei blocuri de motive au acumulat date aproape identice. Motivație personală a persistat la 31,11%. Dorința de a fi mai bun este o nevoie naturală a adolescenței; este generată de nemulțumirea adolescentului de el însuși și implică multă muncă pentru intrarea la maturitate. Aparent, motivul de afirmare de sine este asociat cu aceeași nemulțumire față de sine, o nevoie mare de stima de sine, dar este realizat în moduri mai simple decât motivul dezvoltării personale. Munca pe sine necesită efort considerabil din partea unei persoane și implică o serie de emoții profunde, în timp ce realizările personale, care permit unuia să se stabilească în ochii celorlalți și ale propriei persoane, necesită mult mai puțin efort mental și sunt realizate prin mijloace mai simple. Imaginea de sine a elevilor de liceu și respectul de sine depind în primul rând de succesul activităților lor și de natura relației cu ceilalți. Principalul domeniu al activității lor, ca și până acum, este școlarizarea, iar în cadrul școlii, această nevoie este îndeplinită mai ușor prin obținerea unui succes evident pentru alții în diverse domenii ale realității școlare decât prin munca grea și dureroasă pentru sine, ale cărei rezultate nu se observă imediat. din exterior, deși, desigur, sunt mai valoroase pentru formarea personalității unui elev de liceu decât succesele private individuale. Aparent, acest lucru explică importanța ridicată a motivului de autoafirmare la vârsta școlară superioară.

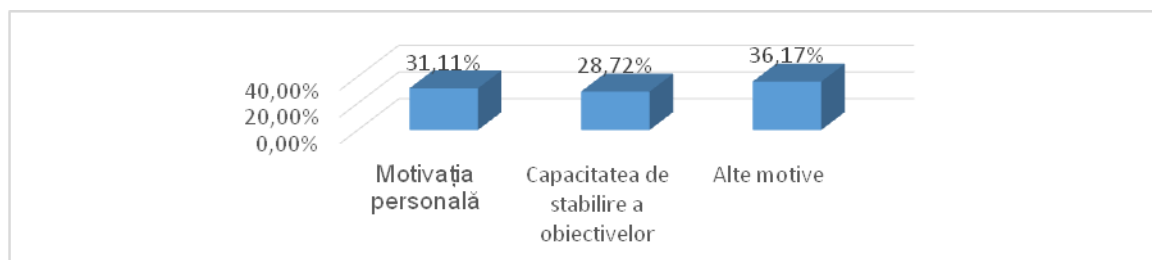


Fig. 5. Distribuția rezultatelor privind tipurile de motivația pentru învățare

Capacitatea de stabilire a obiectivelor a acumulat o frecvență de 28,72%. Concentrându-se pe anumite materii, elevii de liceu încep să acorde importanță nu numai laturii lor de fond,

ci și calității predării și personalității profesorului. Există dorința de a vorbi cu profesorul despre diverse probleme care depășesc programa școlară, iar informațiile primite de la profesor în lecție devin mai valoroase (mă întreb când explică nu din manual, acest lucru poate fi citit acasă, dar atrag material suplimentar; îmi place când profesorul te face să-ți miști creierul”). Aparent, acesta este motivul pentru importanța egală a celor două categorii de motive pentru studiu.

Alte motive, blocul 3, denotă 36,17%. Următorul loc cel mai important este ocupat de așa-numitele motive practice înguste și motivele de comunicare cu colegii de la școală. Am numit strict categoria de motive legate de atitudinea elevilor de liceu față de școală ca mijloc de tranziție la vârsta adultă (trebuie să obțineți un certificat bun; nu veți merge nicăieri fără certificat; fără a absolvi, nu va obține un loc de muncă bun). Forța lor motivațională se manifestă prin faptul că, în opinia elevilor, pentru o viață viitoare este necesar, în orice caz, să terminăm bine școala, să avem note mai mult sau mai puțin înalte la materiile de specialitate etc.

Motivul comunicării cu colegii de la școală este mai semnificativ în preadolescență, iar pentru elevii de liceu care se ocupă de pregătirea pentru examenele finale și de admitere, acesta se retrage pe fundal. Aceasta nu înseamnă că pentru adolescenții cu vârste între 16 și 18 ani, comunicarea cu semenii devine ne semnificativă; mai degrabă, este vorba de comunicarea specifică cu colegii de clasă și nu cu prietenii în general.

Rolul motivelor de evitare a problemelor este foarte scăzut în liceu. Acest grup de motive, destul de eficient în rândul elevilor de gimnaziu, își pierde semnificația pentru majoritatea elevilor de liceu, ceea ce este asociat cu maturitatea lor socială și personală în creștere. Elevii de liceu sunt deja conștienți că notele lor bune nu sunt importante la propriu și nu sunt necesare pentru liniștea părinților, ci sunt un indicator al nivelului de cunoștințe, abilități și, într-o oarecare măsură, o garanție a admiterii la facultate. Desigur, obținerea a notelor de zece la întâmplare aduce o oarecare satisfacție la vârsta liceală, dar, în ansamblu, nu joacă un rol semnificativ chiar și în ceea ce privește autoafirmarea, deoarece, așa cum consideră elevii de liceu înșiși, este clar cine merită ceea ce fără note.

Motivul autodeterminării este de cea mai mică importanță pentru adolescenți. Această situație nu este în nici-un fel legată de absența planurilor de viitor pentru elevii de liceu; acest lucru este demonstrat de adolescenți cu privire la problemele cu care se confruntă absolvenții de școală. Totuși, aparent, alegerea căii viitoare a vieții este practic realizată de adolescenți, indiferent de studiile lor la școală, ci, dimpotrivă, calitatea educației elevilor de liceu este determinată de orientarea propusă spre o profesie și de modul de stăpânire a acesteia. Încercarea pentru unul sau alt subiect academic, manifestat în anii de studiu la școală, determină într-o măsură mai mare doar direcția generală a alegerii profesionale viitoare.

Motivele de învățare ale adolescenților sunt: dorința de a fi o persoană educată (motiv de competență), interesul cognitiv, prestigiul studierii pentru familie, aprobarea socială a părinților, motivul comunicării. Prestigiul studiilor de succes este mai mare decât în rândul colegilor de clasă. Întărirea emoțională pozitivă pentru majoritatea elevilor de liceu este necesară în primul rând de la părinți, în al doilea rând de la profesori și apoi de la colegii de clasă. Recunoașterea meritului și încurajarea pentru realizarea părinților, precum și pedepsele de către administrația școlii pentru elevii de liceu sunt semnificative. Aprobarea pentru problemele de educare de la egal la egal nu este semnificativă. Se dezvoltă nivelul mediu de

dezvoltare a motivelor de realizare, precum și nivelul scăzut de dezvoltare a motivelor de autorealizare și motivele activităților extracurriculare.

Analizând datele obținute identificăm că adolescenții ce au un nivel scăzut al inteligenței emoționale au un nivel scăzut al motivației școlare. Cel mai puțini adolescenți cu nivelul scăzut al inteligenței emoționale, au un nivel mediu al motivației școlare, din care reiese că aceștia au o motivație optimă. La nivelul mediu al inteligenței emoționale depistăm următorul tablou procentual: cei mai mulți dintre ei au un nivel mediu al motivației școlare. La adolescenții cu nivel înalt al inteligenței emoționale a fost identificat numai nivelul mediu al motivației școlare, pe când la celelalte nivele, motivație școlară scăzută și motivație școlară peste medie, nu a fost identificat nici un subiect cu inteligență de nivel înalt.

Rezultatele obținute de adolescenți la inteligența emoțională și motivația de învățare prezintă o ușoară corelație, astfel: inteligența emoțională (D. Goleman) corelează direct proporțional cu nivelul de motivația de învățare ($r=0,123$, $p=0,05$), aceeași relație direct proporțională o identificăm și la inteligența emoțională (N. Hall) cu nivelul de motivație de învățare ($r=0,224$, $p=0,05$), ceea ce semnifică că un nivel înalt al inteligenței emoționale presupune o creștere o ușoară a punctajului privind motivația de învățare.

Pentru o mai solidă argumentare a ipotezei de lucru, precum presupune că inteligența emoțională corelează cu nivelul motivației de învățare la adolescenții din grupul de constatare, am insistat pentru a aplica metoda statistică Chi-Square, care relevă existența unei corelații independente dintre nivelurile inteligenței emoționale și nivelurile motivației de învățare, cu pragul $p=0,01$. Fapt ce confirmă ipoteza presupusă și că un nivel înalt sau mediu al inteligenței emoționale determină un nivel optim al motivației de învățare, în timp ce un nivel scăzut al inteligenței emoționale generează un nivel scăzut sau excesiv al motivației de învățare.

Rezultatele obținute de adolescenți la inteligența emoțională după *D. Goleman* și tipurile de motive permite identificarea unei corelații direct proporționale între variabile. Între inteligența emoțională și motivație învățării există o relație direct proporțională ($r=0,312$, $p=0,01$), astfel, cu cât adolescentul este mai inteligent emoțional, cu atât manifestă o motivație a învățării mai temeinică, o situație similară o identificăm și între inteligența emoțională și capacitatea de stabilire a obiectivelor ($r=0,456$, $p=0,01$). Între inteligența emoțională și alte motive există o relație semnificativă direct proporțională ($r=0,326$, $p=0,01$), ceea ce presupune că cu cât crește nivelul inteligenței emoționale cu atât adolescentul manifestă o diversitate de motive. Între variabilele inteligență emoțională și tipurile de motive a fost identificată o puternică legătură direct proporțională, astfel cu cât adolescentul este mai inteligent emoțional cu atât mai înaltă este motivația lui.

Studiul arată că variabilele motivaționale sunt strâns legate de procesele emoționale, nefiind întotdeauna reprezentate la nivel cognitiv. Prin urmare, procesul motivațional nu poate fi redus doar la contribuția diferitelor percepții cognitive (de exemplu, percepțiile autoeficienței). Emoțiile (furia, surpriza) pot îndeplini o anumită funcție energetică și de control, susținând obiectivele imediate și finale realizate de o persoană.

Din punctul nostru de vedere, procesele emoționale din structura motivației sunt derivate în mare parte din valorile orientate spre valoare și cognitive (de exemplu, din încrederea în sine). Inteligența emoțională reflectă caracteristicile cursului procese motivaționale.

Analizând datele, putem confirma faptul că între inteligența emoțională și tipurile de motive există o legătură direct proporțională. Această legătură a fost determinată între variabilele: inteligența emoțională și motivația învățării ($r=0,428$, $p=0,01$), inteligența emoțională și capacitatea de stabilire a obiectivelor ($r=0,386$, $p=0,01$), inteligența emoțională și alte motive ($r=0,642$, $p=0,01$). Rezultatele testului Chi-Pătrat a demonstra existența unei relații dependente dintre nivelul inteligenței emoționale și motivele învățării la adolescenți, la pragul $p=0,01$.

Concluzii: între inteligența emoțională și motivația de învățare la adolescenți există o corelație direct proporțională, adolescenții cu un nivel de inteligență scăzut manifestă o motivație a învățării scăzută. În timp ce adolescenții cu un nivel mediu sau înalt al inteligenței emoționale au un nivel mediu de motivație a învățării, acesta fiind unul eficient și optim.

BIBLIOGRAFIE

1. BIRCH, A. Psihologia dezvoltării. București: Editura Științifică și Tehnică, 2000. p. 48-49. ISBN 973-31-1442-1.
2. MUNTEANU, A. Psihologia copilului și adolescentului. Timișoara. Augusta, 2014. 311 p. 973-9353-21-5.
3. GAFITA, M. Adolescenții scăpați de sub control. București: Humanitas, 2020. p. 288. ISBN ISBN 978-973-50-6823-3.
4. LANSBURY, J. Cum să educăm copiii cu respect și blândețe. București: Univers, 2020. 182 p. ISBN 9789733411772.
5. MODREA, M. Imagine de sine și personalitate în adolescență. Studii teoretice și experimentale. Focsani: Ed. Aliter, 2006. 222p. ISBN 973-97931-7-7.
6. PĂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU D., MITROFAN, L. Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării. Iași: Polirom. 2016. 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИЧНОСТЬЮ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА ЖИЗНЕННЫХ ТРУДНОСТЕЙ

PECULIARITIES OF OVERCOMING THE DIFFICULTIES OF LIFE OF ADULTS

Larisa Sinitaru, conf. univ., doctor în psihologie,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Larisa Sinitaru, PhD, associate professor,

«Ion Creanga» SPU of Chisinau

ORCID: 0000-0003-2351-1797

CZU: 159.922.6

Abstract

In this article we analyze the results of a study of personality's characteristics development from 25 to 45 years old. During this period a person manifests such a quality as vitality, which is characterized by awareness of his life experience; the ability to control the emotional state; to look optimistically at the world around him and himself. The results of the study showed, that, of the entire sample, subjects from 34 to 39 years old are the most resilient. At this stage of development the personality is freed from the negative phenomena of the crisis for 30 years, and the crisis for 40 years has not yet manifested itself. Their personality is characterized by activity, optimism, the ability to control their actions. It should be noted, that men in comparison with women in our study showed higher results in almost all resilience parameters.

Key-words: personal maturity, resilience, optimism, awareness, life experience, emotional state, control

Rezumat

În articolul de față noi analizăm rezultatele cercetării particularităților dezvoltării personalității de la 25 până la 45 ani. O calitate pe care personalitatea o manifestă în această perioadă este vitalitatea/puterea de viață, care se caracterizează prin înțelegerea propriei experiențe de viață, capacitate de a controla starea emoțională, de a privi optimist la lumea înconjurătoare și pe sine însuși. Rezultatele cercetării au arătat că din toți subiecții cercetații cea mai mare putere de viață o au persoanele de 34–39 ani. În această etapă de dezvoltare personalitatea încetează să mai fie influențată de fenomenele negative ale crizei de la 30 ani, iar criza de la 40 ani încă nu se manifestat. Personalitatea acestor subiecți se caracterizează prin activitate, optimism, capacitate de a controla propriile acțiuni. E necesar de a menționa că în cercetarea noastră bărbații în comparație cu femeile au arătat mai înalte rezultate la toți parametrii vitalității.

Cuvinte-cheie: personalitatea matură, vitalitate/putere de viață, optimism, conștiință, experiență de viață, stare emoțională, control.

Зрелый возраст – это время полного расцвета, где человек максимально реализует себя, раскрывает свой потенциал в профессиональной деятельности, в семейных отношениях, в гражданской позиции. Но на жизненном пути обязательно встречаются сложности, которые создают стрессовые ситуации, препятствуя развитию личности. Активность в преодолении трудностей по мнению психологов может проявиться в таком качестве личности как жизнестойкость [5, с.60].

Человек с высокой жизнестойкостью проявляет волевые качества в преодолении трудностей, держит эмоциональное равновесие, демонстрирует оптимизм, креативность в выборе способа решения трудных жизненных задач. Низкая жизнестойкость приводит как правило к выбору человеком стратегии избегания в преодолении стрессовой ситуации. В итоге такое поведение личности может привести к депрессивному состоянию, тревожности, к зависимости от стрессовых ситуаций, которые присутствуют в нашей жизни на каждом шагу [6, с.89].

Жизнестойкость как качество личности не обязательно появляется в зрелом возрасте у всех людей. Зрелость в данном случае относится не столько к возрастному периоду, сколько к самой личности. Именно зрелость личности имеется ввиду, когда речь идет об умении преодолевать жизненные трудности и быть жизнестойким [4, с. 158].

Говоря о личностной зрелости важно отметить ее осознанное отношение к окружающему миру и к самому себе. Осознанность личности – это, не что иное как, ответственность, в основе которой лежит сильное волевое начало, проявляющееся во всех сферах жизнедеятельности. Ответственность за свое поведение в межличностных отношениях, за успешность в выполнении профессиональной деятельности, в умении держать оптимистический настрой в любой критической ситуации, в мотивированном желании искать и находить выход из трудной ситуации [4, с. 157].

Таким образом, личность к зрелому возрасту, накопив определенный жизненный опыт, осознав его, способна более ответственно строить свои жизненные планы, реализовывать их, выбирая оптимальные поведенческие средства и стратегии.

Однако на практике мы очень часто видим менее оптимистичную картину. Не все люди достигают личностной зрелости, а значит, не способны проявлять жизнестойкость, уровни компонентов которой фиксируют отставание в развитии личности. Процесс формирования личностной зрелости осложняется также и дополнительными трудностями, связанными с особенностями прохождения личностью кризисных периодов, вызывая определенные состояния, отрицательно влияющие на

здоровье личности. Проанализируем жизненные трудности, связанные с кризисными периодами, которые проходит личность на этапе становления своей зрелости.

В период ранней зрелости (*от 24 до 30 лет*) отчетливо проявляется стремление к соблюдению моральных требований, повышается сознательность, добросовестность, обязательность, стремление к соблюдению моральных норм. При этом высока индивидуальная вариативность поведения. Профессиональная деятельность в этот период может рассматриваться как фактор, способствующий формированию ответственности. Интеллектуальное развитие в период ранней зрелости происходит в тесной связи с формированием личности [2, с.134].

В тридцатых годах (*от 30 до 34 лет*) начинается совершенно новая жизнь. Социальная ситуация развития этого периода характеризуется реализацией себя, абсолютного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и семейных отношениях. Она рассматривается в качестве основного условия личностного развития, т.к. меняется самим человеком в соответствии с его возможностями. Личность данного этапа развития включена в систему отношений, которая характеризуется различными уровнями социального взаимодействия, всевозможными типами и формами деятельности. Основным видом ведущей деятельности в данный период является труд. При этом ведущей деятельностью становится максимальная реализация содержательных сил человека в процессе любой деятельности. Таким образом, в данный возрастной период характеризуется стремлением человека к наивысшим достижениям в различных сферах - физической, моральной, интеллектуальной, профессиональной деятельности [3, с.280].

В 35 лет - вершина жизни. Ощущения, относящиеся к следующей фазе, являются предчувствием того, что жизнь может иметь другое содержание, чем просто рассудочная деловитость. Человек сделал свой выбор и готов извлечь из него последствия. Психическая сторона личности становится отчетливее и приобретает более ясные контуры. Личность осознает себя и считает, что так и будет продолжаться. Но велика опасность ожесточиться и стать эгоистом: 1) углубляются в свою работу и таким образом сами готовят себе социальную изоляцию, 2) новых "друзей" больше не находят, есть "знакомые", с которыми общаются, главным образом "полезные знакомые", 3) интересуются политикой, становятся либо сами политически активными, либо поддерживают хорошую и логичную программу. В тридцатых годах человек склонен считать себя за единственного в своем роде: здесь я - там мир, который надо завоевать, опекать, изменить, побороть или бояться [9, с.198].

Примерно в 40 лет приходит осознание того, что продвижение вверх по лестнице успеха оказывается не таким легким, как ожидалось. В большинстве сфер деятельности на вершине этой лестницы осталось очень мало места, поэтому разочарование – типичное чувство этого возраста, к которому примешивается определенная доля цинизма. Первоначальные мечты оказываются несбыточными, происходит снижение уровня притязаний [9, с.200].

В биологическом отношении начинается время уменьшающейся жизненной силы. Для женщины на эти годы приходится конец репродуктивной фазы. Для мужчины это время повышенных сексуальных потребностей, которых женщина чаще всего не понимает.

Психически эта фаза характеризуется сомнениями, отсутствием ориентиров и склонностью к принятию иллюзорных решений, причем могут наступать короткие мгновения ощущения счастья. В духовном смысле эти годы означают борьбу с пустотой: кажется, что потеряли почву под ногами и еще не обрели новую [9, с.115].

Реакция на эту ситуацию может быть совершенно различной. Многие, кто попадает в нее неподготовленными, пугаются, видят в ней доказательство собственной слабости, и считают, что должны изменить ее как можно быстрее. Они работают еще больше, еще ожесточеннее и агрессивнее делают карьеру, или пытаются заглушить голос слабости алкоголем, сексуальными приключениями, или пассивно наслаждаются телевизором. А есть другая реакция: личность ищет новые ориентиры, опираясь на прошлый опыт. В 40 лет накопив стрессовые ситуации многие рискуют и идут вперед к своим несбывшимся мечтам [8, с.205].

Таким образом, период взрослости представляет собой ответственный и отличительный отрезок жизни человека. В этот период происходят основные изменения в поведении и личности взрослого человека, которые определяются обстоятельствами жизни человека - его целями, установками, опытом, видом деятельности, умением правильно реагировать на стрессовые ситуации и принимать осознанные, взвешенные решения без ущерба своему здоровью. С этим связаны многие проблемы исследования данного периода [10,].

Жизнестойкость человека как зрелость его личности играет большую роль в переживании кризиса середины жизни. С позиций теории совладания со стрессами она рассматривается как личностный адаптационный потенциал, обеспечивающий регулирование стресса, совладание с жизненными трудностями и успешную адаптацию. Жизнестойкость позволяет человеку в короткие сроки восстанавливать нормальный уровень своего функционирования после воздействия внезапных неблагоприятных факторов среды и преодолевать длительные неблагоприятные обстоятельства. Устойчивость к трудным ситуациям может обеспечиваться как природными, так и приобретенными свойствами и характеристиками человека [1, с. 601].

С. Мадди разрабатывает проблему жизнестойкости на основе личностной установки. Он считает, что жизнестойкость никогда не была так важна, как сейчас, и люди нуждаются в способе справиться с потрясениями. Он определяет жизнестойкость как специфический паттерн установок и навыков, как систему убеждений о себе, мире и об отношениях с миром [7, с.25].

Жизнестойкие установки препятствуют возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет восприятия их как не слишком значимых и за счет готовности превращать любые происходящие изменения в новые возможности, иными словами, умения использовать опыт, полученный в условиях воздействия неблагоприятных факторов, в качестве источника роста и развития личности. Таким образом, жизнестойкость рассматривается как в контексте совладания со стрессом, так и в контексте экзистенциальной модели [1, с.582].

В экспериментальном описании нашего исследования мы остановимся лишь на анализе полученных результатов по жизнестойкости как зрелости личности с позиции

основных ее составляющих, гендерного аспекта, а также основных этапов зрелого возраста.

В исследовании приняли участие 80 испытуемых (мужчины и женщины) зрелого возраста, которые являются жителями г. Кишинева.

На первом этапе исследования у испытуемых выявлялся уровень жизнестойкости с помощью методики «Тест на жизнестойкость» - Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.

Таблица 1.1. Уровни жизнестойкости зрелого возраста

Уровни жизнестойкости	Количество испытуемых	Количество в %
<i>Высокий</i>	14	17,6%
<i>Средний</i>	51	63,8%
<i>Низкий</i>	15	18,6%

По результатам *жизнестойкости* образовалось 3 группы испытуемых.

Высокий уровень жизнестойкости представлен самыми низкими показателями. Этот уровень продемонстрировали только 14 человек (17,5%). У Испытуемых данного уровня в целом имеет место незначительное внутреннее напряжение. Они стойко совладают со стрессами, пытаясь воспринимать их как не значимые события в своей жизни.

Средний уровень представлен наибольшим количеством испытуемых – 51 человек (63,8%). Представители данной группы в меньшей степени противостоят сложностям, встречающимся у них на пути, однако слабо поддаются стрессам и редко имеют проблемы с правильным принятием важных решений.

Низкий уровень жизнестойкости выявлен у 15 человек (18,6%). Испытуемые данного уровня как правило пассивны, не мотивированны, проявляют слабую ответственность, включаясь в деятельность, не проявляют инициативы, не берут на себя обязательства, не противостоят сложностям, которые встречаются у них на пути, поддаются стрессам, слабо осознают себя и своё место в жизни.

Таким образом, у наших испытуемых уровень жизнестойкости представлен 3 уровнями. Самый многочисленный - средний уровень 54% испытуемых в сравнении с низким уровнем 18,6% и высоким уровнем 17,6%.

1. Качественный анализ показателей жизнестойкости с учетом шкал

Таблица 2.2. Показатели жизнестойкости людей зрелого возраста по шкалам

Шкалы жизнестойкости	Вовлечённость			Контроль			Принятие риска		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во	11	49	20	11	55	14	34	42	4
%	13,7	61,3	25	13,8	68,7	17,5	42,5	52,5	5

По всем шкалам самые большие результаты представлены средним уровнем: «Вовлеченность» - 49 человек (61,3%); «Контроль» - 55 человек (68,7%); «Принятие риска» - 42 человека (52,5%).

Самые высокие показатели данного уровня по шкале «Контроль» свидетельствуют о том, что испытуемые с помощью контроля пытаются воздействовать на сложную ситуацию, трансформируя ее в менее стрессогенную, чтобы избежать попадания в состояние беспомощности.

Результаты по шкале «Вовлечённость» -49 испытуемых (61,3%) показывают, что испытуемые включены в события своей жизни. Они получают удовольствие от всего того, что делают по жизни. Увлеченные жизнью люди пребывают в эмоциональном и интеллектуальном состоянии, которое мотивирует их выполнять работу как можно лучше.

Показатели по шкале «Принятие риска» - 42 человека (52,5%) говорят о том, что испытуемые понимают неизбежность риска и остаются открытыми окружающему миру

Таким образом, наши испытуемые в своем большинстве демонстрируют средний уровень жизнестойкости и в трудных ситуациях, умея контролировать себя и брать ответственность за происходящие события, не боятся рисковать и, принимая то или иное решение, проявляют вовлеченность, интерес к событиям, которые происходят в их реальной жизни.

2. Проанализируем проявление жизнестойкости с учетом гендерных особенностей

Таблица 1.3. Показатели уровней жизнестойкости у женщин и мужчин с учетом шкал

Женщины												
Шкалы	Вовлечённость			Контроль			Принятие риска			Жизнестойкость		
Ур-ни	Выс.	Сред	Низ.	Выс.	Сред.	Низ.	Выс.	Сред.	Низ.	Выс.	Сред.	Низ.
Кол-во	1	15	10	0	18	8	8	15	3	1	17	8
%	3,8	57,7	38,5	0	69,2	30,8	30,8	57,7	11,5	3,8	65,4	30,8

Мужчины												
Шкалы	Вовлечённость			Контроль			Принятие риска			Жизнестойкость		
Ур-ни	Выс.	Сред.	Низ.	Выс.	Сред	Низ.	Выс.	Сред	Низ.	Выс.	Сред	Низ.
Кол-во	5	18	3	6	18	2	14	11	1	7	16	3
%	19,2	69,2	11,6	23,1	69,2	7,7	53,9	42,3	3,8	26,9	61,5	11,6

Мы видим, что мужчины в сравнении с женщинами демонстрируют большую вовлеченность и по высокому уровню - 5 мужчин (19,2%) и 1 женщина (3,8%) и по среднему уровню – 18 мужчин (69,2%) и 15 женщин (57,7%).

Мужчины также в большей степени, чем женщины в трудных ситуациях умеют себя контролировать: низкий уровень контроля у мужчин – 2 человека (7,7%), а у женщин- 8 человек (30,8%).

На более высоком уровне у мужчин представлен показатель «Принятие риска» - 14 мужчин (53,9%) и 8 женщин (30,8%).

Таким образом, мужчины в сравнении с женщинами более жизнестойки. Они умеют рисковать, быть ответственными, вовлеченными, осуществлять контроль за тем, что делают [10]. Однако на среднем уровне жизнестойкости женщинам в большей

степени чем мужчинам свойственно принимать рискованные решения - 11 мужчин (42,3%) и 15 женщин (57,7%).

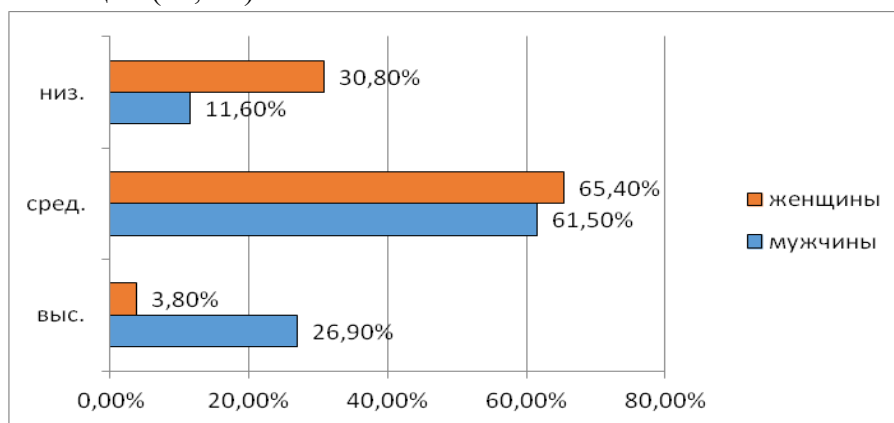


Рисунок 1.4. Показатели уровней жизнестойкости у мужчин и женщин зрелого возраста

3. Рассмотрим проявление жизнестойкости с учетом возрастных групп зрелого возраста

Таблица 2.6. Показатели уровней жизнестойкости трёх возрастных групп

Возрастные группы	От 28 до 33 лет			От 34 до 39 лет			От 40 до 45 лет		
	Выс.	Сред.	Низ.	Выс.	Ср-ий	Низ.	Выс.	Ср.	Низ.
Уровни жизнест-ти									
Кол-во	4	15	6	7	15	3	3	17	5
в %	16%	60%	24%	28%	60%	12%	12%	68%	20%

Высокий уровень жизнестойкости представлен самым большим показателем в период от 34 до 39 лет – 28% испытуемых в сравнении с периодом от 28 до 33 лет – 16% и периодом от 40 до 45 лет-12% испытуемых. Средние показатели жизнестойкости у испытуемых с учетом их возрастной категории в рамках первых двух периодов (от 28 до 33 лет и от 34 до 39 лет) одинаковые: по 60% испытуемых.

Однако на этапе от 40 до 45 лет средние показатели несколько выше -68% испытуемых чем на первых двух этапах – на каждом по 60% испытуемых.

Низкий уровень жизнестойкости представлен самыми низкими показателями в период от 34 до 39 лет – 12% испытуемых в сравнении с периодом от 28 до 33 -24% испытуемых и периодом от 40 до 45 лет – 20% испытуемых.

Таким образом, мы можем утверждать, что на возрастном этапе от 34 до 39 лет, в сравнении с другими этапами зрелого возраста (от 28 до 34 лет и от 40 до 45 лет) самый высокий уровень жизнестойкости и самые низкие показатели низкой жизнестойкости.

Данный феномен может объясняться тем, что негативные явления кризиса 30 лет сходят на нет, а негатив кризиса 40 лет еще не проявился, и личность в этот межкризисный период проявляя повышенную жизнестойкость, набирает силы, опыт для преодоления возможных стрессовых ситуаций в будущем.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АЛЕКСАНДРОВА Л.А.; ЛЕБЕДЕВА А.А.; ЛЕОНТЬЕВ Д.А.; РАССКАЗОВА Е.И. Личностные ресурсы преодоления затрудненных условий развития//*Личностный потенциал: структура и диагностика* / Под ред. Д.А.Леонтьева. М: Смысл,2001. С. 579 – 610.
2. АНУРОВ Д. *Кризис среднего возраста. Как помочь себе и близким*. М: Медков, 2018. 160 с. ISBN 78-5-906891-30-3.
3. ЕРМОЛАЕВА М.В. *Психология развития*. – М: НПО МОДЭК, 2003. 376 с. ISBN 5-89502-400-9.
4. ЛЕОНТЬЕВ Д.А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста // *Культурно-историческая психология развития* / Под ред. И.А. Петуховой. М: Смысл, 2001. С. 154–161.
5. ЛЕОНТЬЕВ Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ*. Выпуск 1 / Под общ.ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. С. 56—65.
6. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, вып. 2* / под ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2006, с. 85-105.
7. ЛЕОНТЬЕВ Д.А.; РАССКАЗОВА Е.И. *Жизнестойкость и ее диагностика*. М.: Смысл, 2016. 162 с. ISBN 978-5-89357-364-0.
8. ЛИВЕХУД Б. *Кризисы жизни – шансы жизни: Развитие человека между детством и старостью*. Калуга: Духовное познание, 1994. 217с. ISBN 5-88000-019-2.
9. МАЛКИНА – ПЫХ, И.Г. *Возрастные кризисы взрослости*. М.: Эксмо, 2005. 416с. ISBN 5-699-07426-0.
10. САПОГОВА Е.Е. *Территория взрослости: горизонты саморазвития во взрослом возрасте*. М: Генезис, 2016. 370 с. ISBN 978-5-98563-394-8.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

INTERREALTION BETWEEN SELF-APPRECIATION AND COMMUNICATIVE ABILITIES IN MODERN PREADOLESCENTS

*Жанна Раку, доктор хабилитат психологии, профессор,
Молдавский Государственный Университет
Jana Racu, habilitated doctor of psychology, University professor,
Moldova State University
ORCID: 0000-0002-1775-6344*

CZU: 159.922.8

Abstract

The article is devoted to the features of self-appreciation and communicative abilities in preadolescents. In our study, was revealed that for modern preadolescents are characteristic a medium and low level of self-appreciation. At the same time, preadolescents have a medium and low level of communicative abilities. Also we can mention that from gender criteria, boys present better results for self-appreciation and communicative abilities than girls.

Key-words: self-appreciation, communication, communicative abilities, preadolescent

Rezumat

Prezentul articol conține studiul caracteristicilor autoaprecierii și a abilităților de comunicare la preadolescenți. Studiul nostru dezvăluie că preadolescenții contemporani se caracterizează prin nivel scăzut și mediu al autoaprecierii. În același timp, consemnăm că preadolescenții dau dovadă de nivel mediu și mai jos de mediu de dezvoltare a abilităților comunicative. După criteriul gen, evidențiem rezultate mai bune la preadolescenți pentru autoapreciere și abilitățile de comunicare comparativ cu preadolescentele.

Cuvinte-cheie: autoapreciere, comunicare, abilitățile de comunicare, preadolescent

Изучение влияния самооценки на коммуникативные способности является очень актуальным в наше время и одновременно, эта классическая проблема психологии. Отметим, что самооценка представляет собой центральное образование личности, она в значительной степени определяет ее социальную адаптацию, является регулятором поведения и деятельности [1, 2, 4, 7, 10]. Развитие самооценки происходит в процессе ведущей деятельности и межличностного взаимодействия подростка с другими людьми. В указанном контексте подчеркнем, что социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру. Коммуникативные способности тесно связаны с самооценкой личности и представляет интерес специфика этой взаимосвязи в подростковом возрасте. Научные исследования, выявили, что если у человека самооценка пониженная, то он может испытывать проблемы в установлении контакта. Высокий уровень самооценки говорит об адекватном оценивании личностью себя и для такого индивида характерна инициатива в общении. Указанная проблематика нашла свое отражение в российской и зарубежной психологии, ее изучали такие авторы как Н.И. Сарджвеладзе, А.А. Леонтьев, У. Джеймс и т.д. [6, 8, 11,12]

В нашем пилотажном исследовании изучалась взаимосвязь самооценки подростка на уровень его коммуникативности. В качестве инструментария использовались следующие методики: Экспресс диагностика уровня самооценки личности, Коммуникативные и организаторские склонности (КОС), авторы В.В. Синявский, В.А. Федорошин [3, 5, 9]. В констатирующем эксперименте приняли участие 50 учеников 8 класса, подростки 14-15 лет.

В продолжение представим полученные результаты по методике "Экспресс диагностика уровня самооценки личности".

Таблица 1. Распределение испытуемых по уровням самооценки

Уровень	Количество испытуемых	%
Высокий	4	8,0
Средний	13	26,0
Низкий	33	66,0

Анализ результатов показал, что для 66% (33 чел.) , т.е. больше половины подростков характерен низкий уровень самооценки. Это свидетельствует о том, что школьники не уверены в себе, не решительны, застенчивы и не стремятся к самореализации в жизни. Наряду с этим, для них свойственны высокая тревожность и низкий уровень сформированного Я-образа. Отметим, что подростки с **низкой самооценкой** подвержены депрессивным тенденциям.

У 26% школьников (13 чел.) был выявлен средний уровень самооценки, что свидетельствует об адекватной оценке ими себя и своих способностей. Адекватная самооценка позволяет субъекту относиться к себе критически, правильно строить свои силы с учетом задач разной трудности и с требованиями окружающих. Подростки с **адекватной самооценкой** имеют много интересов, активность их направлена на различные виды деятельности, а также на умеренные и целесообразные межличностные контакты.

Для четырёх испытуемых (8 %) характерен высокий уровень самооценки. Этот факт говорит о том, что они уверены в себе, решительны и успешны, а также отличаются настойчивостью в достижении цели. Данные подростки склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени и часто переоценивают свои возможности. Они характеризуются тенденцией к сильному **завышению самооценки** и проявляют достаточную ограниченность в некоторых видах деятельности и большую направленность на общение, иногда малосодержательное.

Обобщая результаты по указанной методике отметим, что для более половины подростков характерна заниженная самооценка. Для наглядности представим результаты графически на рис.1.

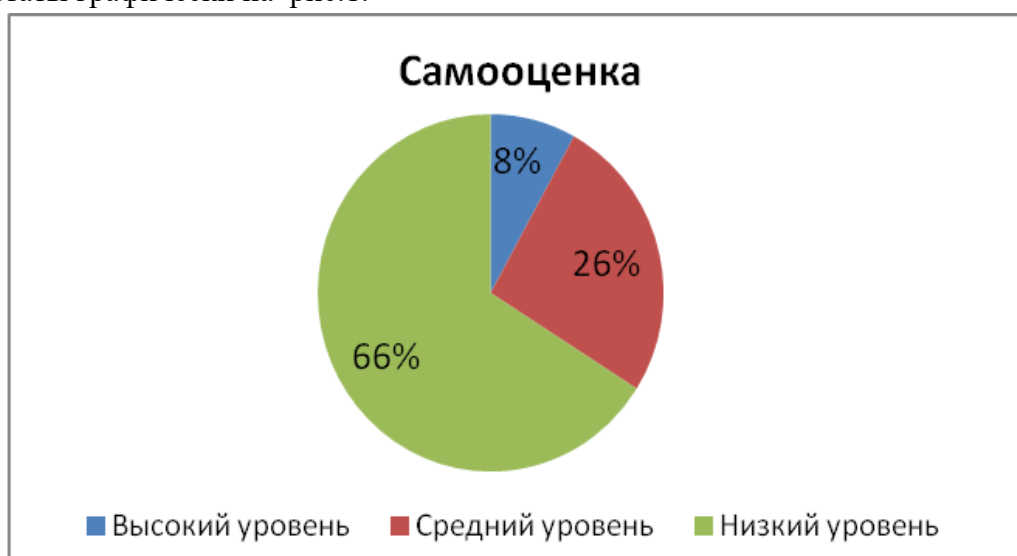


Рис 1. Распределение испытуемых по уровням самооценки

В продолжение анализа представим особенности самооценки у мальчиков и девочек в таблице 2.

Таблица 2. Распределение испытуемых по уровням самооценки по гендерному критерию

Группа	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
Мальчики	9%	27%	64%
Девочки	6%	23%	71%

Количественный анализ результатов тестирования показал, что доминирующим, как у мальчиков, так и у девочек является низкий уровень самооценки, соответственно, 64% и 71%. Средний уровень самооценки характерен для 27% мальчиков и 22% девочек. Высокий уровень самооценки выявлен у незначительного числа подростков,

так у 9% мальчиков и 6% девочек. В целом, для мальчиков выявлена более высокая самооценка в сравнении с девочками. Иллюстрация данных результатов представлена на рис. 2

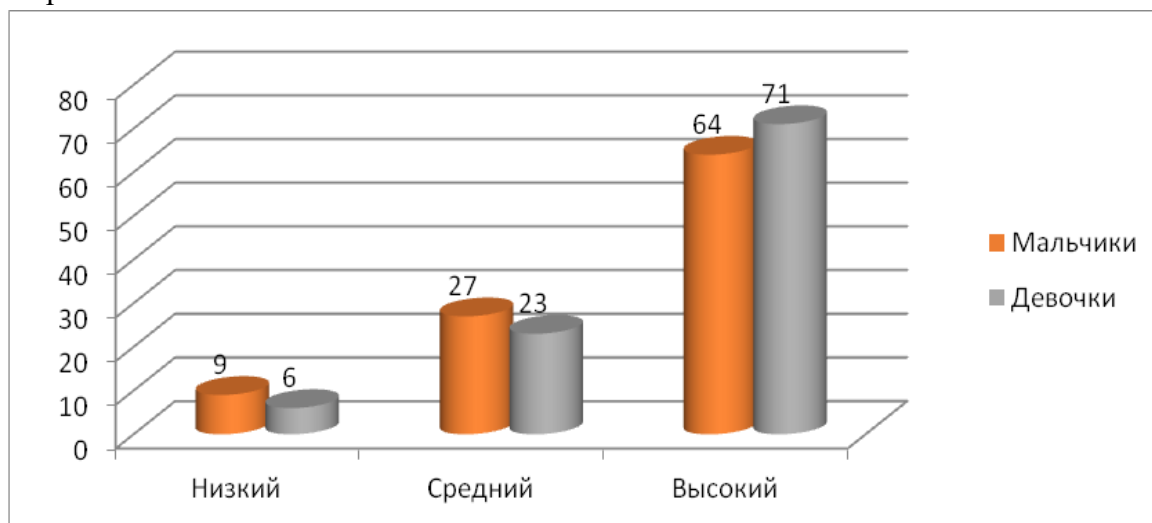


Рис.2. Распределение испытуемых по уровням самооценки в зависимости от гендерного критерия

В продолжение представим результаты испытуемых по Методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) в таблице 3.

Таблица 3. Результаты испытуемых по методике КОС

Уровень	Количество испытуемых	%
Очень высокий	9	18,0
Высокий	10	20,0
Средний	9	18,0
Ниже среднего	11	22,0
Низкий	11	22,0

Анализ результатов показал, что по 22% подростков (22 чел.) имеют низкий и ниже среднего уровни коммуникативных способностей. Этот факт свидетельствует о том, что менее половины испытуемых выборки испытывают трудности в общении. Для девяти испытуемых (18%) характерен средний уровень КОС. Отметим, что у 20% подростков (10 чел.) выявлен высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей, а для 18% детей (9 чел.) типичен очень высокий уровень КОС. Данный факт свидетельствует об высокой общительности этих детей.

Вместе с тем, подводя итоги анализа, видим, что у большинства современных подростков средний, ниже среднего и низкий уровни КОС. Для наглядности представим полученные результаты графически на рис. 3.



Рис.3. Распределение испытуемых по уровням коммуникативных способностей

Таблица 4. Распределение испытуемых по уровням коммуникативных способностей (по гендерному критерию)

Группа	Уровни				
	Очень высокий	Высокий	Средний	Ниже среднего	Низкий
Мальчики	21%	25%	18%	21%	15%
Девочки	12%	12%	18%	23%	35%

Количественный анализ результатов исследования показал, что в изучаемой выборке мальчики показали лучшие результаты по методике КОС. Проиллюстрируем полученные результаты графически на рисунке 4.

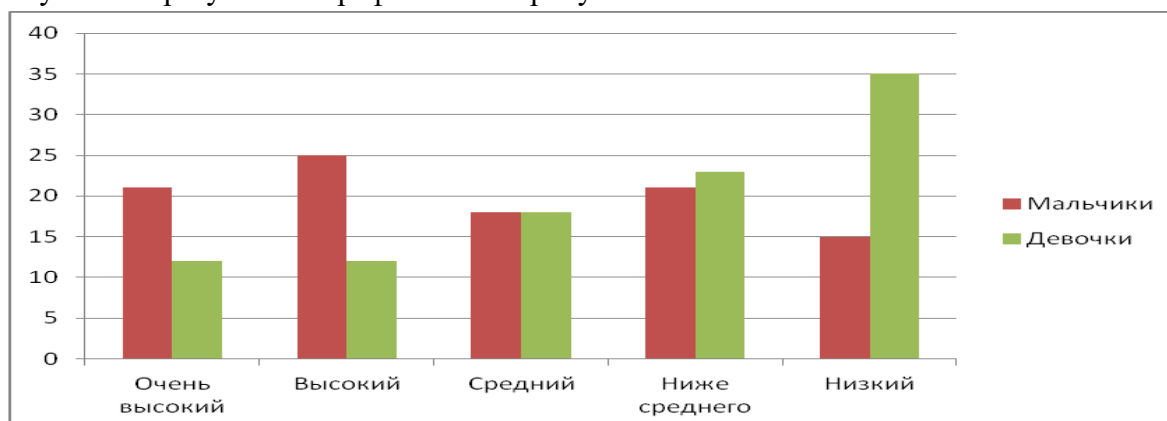


Рис. 4. Результаты испытуемых по методике КОС (по гендерному критерию)

В рамках изучения взаимосвязи самооценки и коммуникативных способностей у подростков была установлена корреляция между данными параметрами. У большинства подростков, участвовавших в нашем исследовании, были выявлены заниженная самооценка и аналогичные результаты по уровню коммуникативных способностей. Самооценка играет важную роль в жизни каждого школьника, и она тесно связана с реализацией его потребностей в общении. Отметим, что если самооценка занижена, подросток испытывает трудности в коммуникации, и не свободно выражает свою точку зрения. Если же самооценка адекватная, то у

подростка хорошо развиваются коммуникативные навыки. Опираясь на полученные данные необходимо взрослым (родителям, педагогам и психологам) стимулировать и способствовать развитию коммуникативных способностей и навыков общения у подростков. Наряду с этим, взрослым важно адекватно оценивать действия и поступки школьников для их гармоничного личностного развития и т.д.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Бодалев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды. 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 186-187с.
2. Долгова В.И., Мельник Е.В. Коммуникативная компетентность и эмпатия. Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2007. С. 140.
3. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянкин П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1991. С. 95-96.
4. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993. С 95.
5. Коммуникативные и организаторские склонности. В.В. Синявский, В.А. Федорошин (КОС) <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html>
6. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учеб. пособие для вузов. М.: УРАО, 1999. 176 с
7. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общении. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
8. Леонтьев А.А. Психология общения: учебное пособие. М: Смысл, 2005. 368 с.
9. Самооценка подростка как фактор личностного развития <http://katt-kk.ru/kopilka/138-samoocenka.html>
10. Сидоров К.Р. Самооценка в психологии. Мир психологии. 2006. № 2. С. 224 – 234.
11. Станкин М.И. Психология общения: курс лекций. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
12. Федяева М.В., Волчкова Н.И. Исследование коммуникативных свойств личности в подростковом возрасте. Психология, социология и педагогика. 2012. № 6.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

PSYCHOLOGICAL COMPETENCES REQUIRED FOR A SAFE ENVIRONMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

*Виорика Адэскэлицэ, докт. психол., конф., КГПУ им. И. Крянгэ
Viorica Adascalita, PhD, SPU "Ion Creanga"*

ORCID: 0000-0001-7231-4103

CZU: 37.015.3

Abstract

The article "Psychological competences necessary for a safe environment of an educational institution" considers the relevance of the problem of violence and bullying in schools in Moldova. The consequences of violence for victims and bully are indicated. One of the ways to prevent and overcome this situation is the formation of a number of competencies in children and adults, which require them to have certain knowledge, skills and attitude to the problem of violence and a safe environment of an educational institution.

Key-words: bullying, safe environment, educational institution, competencies, children, adults

Rezumat

Articolul „Competențe psihologice necesare unui mediu sigur al unei instituții de învățământ” examinează relevanța problemei violenței și a agresiunii în școlile din Moldova. Sunt indicate consecințele violenței pentru victime și agresori. Una dintre modalitățile de prevenire și depășire a acestei situații este formarea unui număr de competențe la copii și adulți, care le solicită să aibă anumite cunoștințe, abilități și atitudine față de problema violenței și un mediu sigur al unei instituții de învățământ.

Cuvinte-cheie: intimidare, mediu sigur, instituție de învățământ, competențe, copii, adulți

На сегодняшний день вопросам безопасности человека уделяется много внимания на разных уровнях его функционирования и разных этапах его развития. Особенно остро стоит проблема безопасного образовательного пространства – пространства, в котором складываются и проявляются условия осуществления процесса воспитания и обучения детей.

Актуальность и остроту темы подтверждают данные, полученные в ходе ряда исследований, проведенных в Республике Молдова за последние несколько лет. Так, исследование „Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova”, опубликованное в 2019 году, показало, что большая часть опрошенных школьников (около 87%) сталкиваются с ситуациями насилия/буллинга в своем образовательном учреждении, на территории всей республики. [2] В частности, о физическом насилии рассказали 25% учащихся, чаще – ученики 6-7-х классов, а о физическом насилии со стороны сверстников вне школы рассказали около 30% учащихся. Выяснилось, что третья часть учеников младших классов боятся старшеклассников, преследования и насилия с их стороны.

Особенно существенным представляется нам тот факт, что 25% учащихся отметили, что никаких мер в отношении авторов агрессивных действий в школе не предпринимается. Тем самым создаются условия для формирования у детей выученной беспомощности, что закрепляет их психологический профиль жертвы.

С развитием информационных технологий, и еще более – в связи с длительным периодом дистанционного (онлайн) обучения в стране, все более актуальным стал вопрос о безопасности детей в интернете. Практика показывает, что каждый учащийся и учитель находятся в группе риска подвергнуться атаке хакеров, взлому аккаунта, оскорблениям и унижениям непосредственно во время онлайн урока и т.д. В исследовании 2020 года [1] указано, что более 90% образовательных учреждений страны не только не обладают программами защиты аккаунтов и онлайн пространства, но и все участники процесса обучения и воспитания не знают, как они могли бы защитить себя от насилия и буллинга, как его предупредить.

Приведенные факты указывают на сложившееся противоречие, характерное для современного образовательного учреждения в республике: на уровне государственных программ образовательное учреждение рассматривается как система необходимых условий для полноценного развития, обучения и воспитания детей, направленных на обнаружение их интересов и природных задатков. С другой стороны, уже сложившаяся ситуация буллинга / насилия в образовательном учреждении не просто затрудняют достижение указанных целей, а приводит к другим результатам в развитии детей. Выяснилось, что дети-жертвы буллинга сравнительно более эмоционально неустойчивы, напряжены, обеспокоены и значительно менее веселы, в целом. Дети-

инициаторы ситуаций буллинга сравнительно более напряженные, беспокойные, равнодушные. [2]

Согласно отчету МЕСС RM за первый семестр 2020-2021 учебного года, только образовательными учреждениями страны были зарегистрированы 3586 случаев насилия в отношении детей. Из них доминирующее большинство – это случаи насилия / буллинга, произошедшие в образовательном учреждении (3015) и ставшие предметом разбирательства и внутришкольной интервенции. [3]

Насилие в школе приводит к различным последствиям, в большинстве своем – негативным. Все вовлеченные в насилие лица (пострадавшие, обидчики, свидетели) переживают его негативное влияние на свою жизнедеятельность. Насилие причиняет его участникам психологический, социальный, физический и академический вред, который выражается по-разному в зависимости от роли участника. [2]

Пострадавшие от насилия, равно как и свидетели и авторы насильственных действий, в случае, если не произошло вмешательство и не была оказана соответствующая помощь, выносят для себя идею о том, что «прав тот, кто сильнее», «не стоит ни на кого рассчитывать, помощи не получить – не стоит и пробовать» и пр.

Пострадавшие могут отреагировать асимметрично, нанеся, в итоге сильный вред другому. Могут замкнуться в себе, уходить от социальных контактов. Психологический вред насилия выражается в сниженной самооценке, неуверенности в себе, развивающемся чувстве вины. Их накапливающееся чувство одиночества может привести к мыслям и попыткам суицида. Ребенка, пострадавшего от насилия, можно определить по его изолированности от остальных учащихся, замкнутости, снижению активности, пугливости, стремлению избегать общения с окружающими и друзьями, отказу рассказать о происходящем. [4, стр. 27]

Другими проблемами для ребенка – жертвы и его родных является ухудшение состояния его здоровья на фоне постоянных трудностей психоэмоционального характера, а также снижение познавательной активности, что сказывается на учебе этого ребенка. Последнее обстоятельство представляется важным не только родителям, но и учителям из окружения ребенка.

Авторы насильственных действий, не получая должной помощи, развивают свое агрессивное, насильственное поведение и оно становится моделью их взаимодействия с окружающими, уже не только в школе. Часто агрессивное поведение сочетается с другими формами проблемного поведения – прогулы, уходы из дома, зависимости и пр.

Отметим, что насилие в образовательном учреждении прямо говорит об отсутствии (или недостаточности) сформированности в нем безопасной среды.

Образовательные учреждения являются субъектами безопасности. В образовательной среде важность изучения психологической безопасности личности определяется тем, что образовательные учреждения включая в себя подрастающее поколение, семью и взрослых, могут строить частную систему безопасности через воспитание и обучение, а также через решение задач развития, как указывает Шумская А.И. [5] При этом психологическая безопасность может быть рассмотрена по-разному, что раскрывает возможности ее создания в каждом образовательном учреждении. Психологическая безопасность предусматривает: [5]

- состояние сохранности психики человека, целостности его личности, адаптивности социальных групп, общества и функционирования человека;
- возможности личности и среды по предупреждению и устранению угроз;
- состояние среды, создающее свободное от проявлений психологического насилия по взаимодействию и состояние защищенности, которое будет способствовать удовлетворению потребностей в личностно — доверительном общении, а также создающее важную причастность и значимость к среде и обеспечивающее психическое здоровье входящих в нее участников.

Говоря о состоянии среды, создающее свободное от проявлений психологического насилия по взаимодействию и состояние защищенности, отдельно отметим важность формирования у учащихся определенных компетенций, объединяющих в себе определенные знания, навыки и позицию «ненасилия», и позволяющих им выстраивать такие отношения с окружающими, которые отвечали бы их интересам и задачам развития.

В списке данных знаний и навыков отметим следующие: [4, стр. 51]

- самопознания и познания окружающих,
- управления эмоциями,
- понимания эмоций других людей,
- критического мышления,
- позитивного мышления,
- ассертивного общения,
- сказать «нет» в различных ситуациях и не поддаваться давлению,
- работы с информацией (поиск, анализ, обработка, передача информации),
- предвидения последствий своих действий (или бездействия),
- анализа и извлечения уроков из собственного опыта и опыта окружающих,
- распознавание манипуляций и насильственного поведения,
- самозащиты,
- обращения за помощью,
- принятия ответственных решений в различных ситуациях,
- ненасильственного разрешения конфликтов

Психологические компетенции, необходимые взрослым (педагогам и родителям) для своевременного предупреждения, вмешательства и оказания помощи, в итоге – для создания безопасного пространства в образовательном учреждении, представлены следующим образом:

- мотивационно-волевой компонент (ценности, мотивы, потребности, базирующиеся на идеях прав человека, равенства прав, ответственного взрослых за соблюдение и продвижение прав детей);
- функциональный компонент (знания, умения, навыки в области выявления, предупреждения, вмешательства, оказания помощи в случаях насилия);
- рефлексивный компонент (самоконтроль, способствующий соблюдению этических норм и правил, касающихся самих взрослых, транслируемых ими моделей поведения).

В заключение отметим, что указанные компетенции нуждаются в развитии. Процесс их развития не является простым и безболезненным, поскольку затрагивает глубинные характеристики каждой личности, где проявляют себя устойчивые

стереотипы, твердые установки личности. В итоге, обретение компетенций, необходимых для создания и поддержания безопасной среды образовательного учреждения, приводит к развитию личности, расширению возможностей ее самореализации.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. BOTEZATU E. Siguranța online a copiilor în școală. Politici și practici în domeniul educațional. 2020.
http://lastrada.md/pic/uploaded/Siguran%C8%9Ba%20online%20a%20copiilor%20%C3%AE n%20%C8%99coal%C4%83_dec.%202020.pdf
2. Bullyingul în rândul adolescenților. Studiu. SocioPolic, UNICEF Moldova. Chișinău, 2019.
<https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullying-ul%20%C3%AE n%20r%C3%A2ndul%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>
3. Raport generalizat privind cazurile de violență asupra copilului. Semestrul I, anul de studii 2020-2021. MECC.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/raport_mecc_vnet_sem_i_2020_2021.pdf
4. Предотвращение насилия в образовательном учреждении. Методическое пособие / под редакцией В. Адэскэлицэ, Р. Жосану, И. Молдовану, Т. Епояна – Кишинэу, 2017. – 128 с. https://drepturilecopilului.md/files/Ghid_Metodologic_Prevenirea_Violentei_RU.pdf
5. ШУМСКАЯ, А. И. Психологически безопасная образовательная среда — условие сохранения психологического здоровья часто болеющего ребенка / А. И. Шумская. — Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной психологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2018 г.). Казань: Молодой ученый, 2018. С. 30-35. — URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/302/14141/> (дата обращения: 24.03.2021)

INTERVENȚII PSIHOsocIALE DE RECUPERARE A PERSOANELOR CU COMPORTAMENT DEVIANT: ABORDĂRI TEORETICE

PSYCHOSOCIAL INTERVENTIONS FOR THE RECOVERY OF PERSONS WITH DEVIANT BEHAVIOR: THEORETICAL APPROACHES

*Maria Vîrlan, dr., conferențiar universitar,
UPS „ Ion Creangă ” din Chișinău
Maria Vîrlan, PhD associate professor
SPU „ Ion Creangă ”, Chisinau
ORCID: 0000-0001-6843-2609*

CZU: 316.624

Abstract

This article addresses the phenomenon of deviant behavior as a common and quite worrying one. The phenomenon of deviant behavior is studied through the prism of criminology, sociology, pedagogy, psychology. Psychosocial intervention programs for young people are currently vehemently lacking. The work done by professionals is largely limited to the punishment of the crime committed by the young people, the psychosocial aspect being left in the shadows. The article highlights the positive and negative effects of residential interventions on young people. It also analyzes the effectiveness of cognitive intervention programs to reduce the deviant behavior.

Key-words: deviant behavior, psychosocial intervention programs, residential care, cognitive distortions, restorative justice.

Fenomenul comportamentului deviant prezent în viața socială și conduitele indivizilor, provoacă prin efectele sale, lezări grave ale sistemului valoric și sistemului normativ al

societății, afectează climatul psihologic general al bunei conviețuiri, totodată influențează negativ dezvoltarea armonioasă a personalității tinerilor.

Studiile, realizate pe plan mondial, reliefează importanța cercetării fenomenului comportamentului deviant din perspectiva: criminologiei (*T.A.Avanesov, Ia.Ghilinski, G. Kaizer etc*), sociologiei (*E.Durkheim, R.Merton, S.Rădulescu, E.Sutherland etc*), pedagogiei (*A.I.Kocetov, R.Gurov, N.Verținskaia etc*), psihologiei (*M.Alemaskin, A.Belkin, T.Bogdan, T.Bocikareva, V.Preda, N.Mitrofan, D.Feldștein etc*), identificându-se dificultăți serioase în soluționarea (prevenirea, combaterea) devianței.

Lamentabil este faptul, că la momentul actual țara se confruntă cu o acută problemă socială - delincvența în rândul tinerilor. Lipsa socializării sau o socializare negativă determină în mare parte acțiuni antisociale desfășurate de tineri.

În aceste condiții este necesar de a intensifica asistența și controlul social, intervenția social-psihologică în vederea prevenirii comportamentului deviant printre tineri.

În prezent lipsesc cu vehemență programe de intervenție psihosocială pentru tinerii delincvenți.

Lucrul realizat de profesioniști se limitează în mare parte la pedepsirea faptei comise de tânăr, aspectul psihosocial fiind lăsat în umbră. Practica privării de libertate a delincvenților este pe larg utilizată în toate țările.

Detenția produce multe pierderi, costuri, atât în plan material, cât și în plan emoțional, fizic, social, ca:

✓ *Efectele negative asupra sănătății mintale a tinerilor.* Locurile de detenție pot fi periculoase pentru viață, cu o expunere considerabilă la violență, abuz fizic, emoțional și sexual din partea rezidenților, dar și a personalului. O astfel de expunere la victimizare poate duce la creșterea anxietății, la stări depresive, la idei suicidale și chiar la încercări de sinucidere.

✓ *Scăderea nivelului educației și lipsa unei ocupații pe interes.* Programele de detenție pe departe nu compensează lipsa activităților didactice ale tinerilor. Mulți tineri, la liberare, nu se mai întorc în instituțiile de învățământ pentru a finaliza studiile. Scăderea educației și stigmatizarea de încarcerare duc adesea la limitarea oportunităților de angajare.

✓ *Perturbarea relațiilor de familie.* Îndepărtarea de familie poate prezenta dificultăți emoționale și instrumentale pentru tineri și membrii familiilor lor. Tinerii încarcerați pierd suportul emoțional al părinților, fraților și familiei extinse. Înainte de încarcerare mulți tineri aveau roluri importante în familie, ca îngrijirea fraților mai mici, contribuție la bunăstarea economică a familiei, iar acum familia pierde aceste lucruri.

✓ *Creșterea ratei de recidivă.* Arestarea unei persoane cu un comportament problematic, alături de alte persoane cu comportamente delincvente, în mod rezonabil, nu poate să-i diminueze tendințele antisociale. Există cercetări, care demonstrează efectele negative ale izolării pe o perioadă lungă de timp asupra tinerilor cu comportament delincvent.

✓ *Cheltuieli mari.*

Numeroase cercetări au fost direcționate spre evidențierea impactului îngrijirii rezidențiale a adolescenților cu comportament antisocial.

În SUA se cunosc diverse servicii rezidențiale pentru astfel de copii și tineri, precum: case de tip familie, căsuțe în interiorul instituțiilor rezidențiale mai mari, grupuri mari cu

personal de schimb. Abordările de tratament utilizate frecvent în astfel de servicii includ: abordarea psihanalitică (Bettelheim, 1982), psihoeducativă (Hobbs, 1982), comportamentală (Fixsen și colab., 1978) și programe culturale de la egal la egal (Vorrath și Brendtro, 1985). [apud 2]

Opiniile cercetătorilor cu referire la impactul îngrijirilor rezidențiale ale copiilor și tinerilor cu comportament deviant sunt împărțite.

Unii cercetători evidențiază în cercetările lor un impact pozitiv. De exemplu, Blotcky, Dimperio și Gossett (1984) au descoperit factorii care ar prognoza efecte pozitive, rezultate bune: nivelul înalt de inteligență a copilului/tânărului, lipsa diagnozei psihotice, lipsa disfuncțiilor neurologice, familii funcționale, timp adecvat pentru program și servicii de îngrijire după ieșirea din instituție. [apud 2]

Autorii Pfeiffer și Strzelecki (1990) au evidențiat că disfuncțiile mai puțin severe (atât la copil, cât și la nivel de familie), prezența unui regim de tratament specializat și disponibilitatea îngrijirii ulterioare pot contribui la rezultate pozitive ale îngrijirii rezidențiale.[7]

Alții, însă, subliniază lipsa efectelor pozitive a îngrijirilor rezidențiale ale copiilor și tinerilor cu comportament deviant. Astfel, rezultatele unui studiu al autorilor Dalton, Muller și Forman (1989), constată că un grup de copii cu comportament deviant plasați timp de trei luni într-o instituție au avut nici o schimbare semnificativă în comportament la externare. [3]

Mulți autori consideră că îngrijirea rezidențială poate avea efecte pozitive, doar dacă este combinată cu alte activități de intervenție. De exemplu, autorii Day, Pal și Goldberg (1994) au subliniat implicarea și tratamentul familiei (părinții copiilor au participat în timpul mesei și la culcarea copiilor și au fost incluși săptămânal în ședințe de terapie familială și grupuri de formare). [4]

Hoagwood și Cunningham (1992) au examinat rezultatele pentru 114 copii și adolescenții cu comportament deviant care au fost plasați în îngrijire rezidențială. Durata medie de aflare în îngrijirea rezidențială a acestor tineri a fost de 18,2 luni. În 63% cazuri participanții, fie nu au avut nici un progres, fie au avut un progres minim la momentul externării. Rezultate pozitive au fost asociate cu perioade mai scurte de ședere. Autorii menționează următoarele servicii ca fiind mai importante decât plasamentul: sprijinul familiei, servicii Respiro, intervenție în criză și tratament de zi.[6]

Pe lângă efectele negative asupra sănătății mintală a tânărului și asupra relațiilor sociale, plasamentul rezidențial al infractorilor duce la rate mari de recidivă și la costuri foarte mari. De aceea, în multe țări sunt făcute reforme în justiția juvenilă pentru a introduce noi forme de intervenție în problemele de comportament delincvent al tinerilor.

Se cunosc programe alternative la detenție. În literatura de specialitate am întâlnit cercetări, care arată avantajele programelor de intervenție alternative privării de libertate în problemele de comportament antisocial. Schwalbe și colab. (2012) clasifică aceste programe în așa categorii de programe, ca: justiția restaurativă, instanțe pentru tineri delincvenți, managementul de caz, tratamentul individual cu sau prin managementul de caz, tratamentul de familie cu sau prin managementul de caz.[8]

Justiția restaurativă. Este o direcție în cadrul justiției penale care reprezintă o schimbare filosofică de la pedeapsă și reabilitare a infractorului la promovarea răspunderii și repararea daunelor cauzate de infractor victimei și comunității. Justiția restaurativă include o

serie de intervenții precum medierea între victimă și infractor, consilierea familiilor, servicii comunitare.

Instanțe pentru tineri delincvenți. Instanțele pentru delincvenți combină justiția judiciară de supraveghere cu tratamentul consumului de substanțe (în cazul persoanelor dependente de substanțe).

Programe de sensibilizare pentru minori. În astfel de programe tinerii sunt aduși în închisorile pentru adulți și, prin interacțiune cu deținuții și observarea vieții din închisoare se așteaptă ca să se evite ori să se diminueze comportamentul lor delincvent. Însă cercetările autorilor Drake, Aos, & Miller, 2009; Petrosino, Turpin-Petrosino, Hollis-Peel și Lavenberg, 2013 arată că astfel de experimente cresc riscul de infracțiuni ulterioare. [apud 5]

Printre factorii care contribuie la dezvoltarea comportamentelor deviate se enumeră și distorsiunile cognitive. În anii 70, Yochelson și Samenow au stabilit erorile de gândire drept cauze ale comportamentului delincvent al infractorilor cronici (1976, 1977). Ulterior, Liau, Barriga și Gibbs, (1998) au stabilit o legătură între distorsiunile cognitive și comportamentul antisocial al infractorilor, pentru că distorsiunile cognitive permit indivizilor să raționalizeze anumite atitudini, credințe sau gânduri, iar asta duce frecvent la emoții și comportamente problematice (Liau, Barriga, & Gibbs, 1998). Cercetările au arătat că utilizarea excesivă sau extremă a distorsiunilor cognitive poate duce la psihopatologie, la comportamente antisociale (Barriga și colab., 2001, Liau și colab., 1998). [apud 1]

Modul în care un individ interpretează o situație sau o experiență influențează reacția lui emoțională sau comportamentală față de această situație (Barriga, Landau, Stinson, Liau și Gibbs, 2000). Distorsiunile cognitive sunt modalități eronate de înțelegere a situațiilor sau experiențelor (Barriga și colab., 2001). Distorsiunile cognitive pe care le prezintă o persoană pot contribui la anumite probleme de comportament. [apud 1]

Leitenberg, Yost și Carroll-Wilson (1986) au elaborat Chestionarul de eroare cognitivă negativă, pentru evaluarea distorsiunilor cognitive la copii. Instrumentul a fost dezvoltat având la bază teoria depresiei lui Beck și reprezintă patru categorii de distorsiuni cognitive (catastrofare, suprageneralizare, personalizare și abstractizare selectivă). Lefebvre (1981) a elaborat Chestionarul de eroare cognitivă generală pentru adulți. [apud 1]

În literatura de specialitate se analizează **programe de intervenție cognitivă** în diminuarea comportamentului deviant. Programele de intervenție cognitivă au pornit de la ideea că distorsiunile cognitive reprezintă cauze ale comportamentului antisocial. Scopul final al acestor programe de intervenție cognitivă vizează reducerea recidivei infracționale prin restructurarea gândirii infractorilor (Gibbs, 1994; Gibbs, Potter, & Goldstein, 1995; Guerra & Slaby, 1990; Vorrath & Brendtro, 1985; Yochelson & Samenow, 1976, 1977). Inerentă în teoria și intervenția cognitivă este credința că indiferent de ceea ce îl face pe om să gândească eronat, schimbarea acestei gândiri e însoțită de modificări în comportament. [apud 1]

Mai multe cercetări au confirmat eficacitatea programelor cognitiv-comportamentale și celor cognitive de intervenție în reducerea activităților infracționale la tineri și adulți (Cullen și Gendreau, 1989; Gendreau și Ross, 1987; Andrews și colab., 1990; Husband și Platt, 1993; Dobson și Khatri, 2000; Lipsey, Chapman, și Landenberger, 2001; Wilson, Bouffard și Mackenzie, 2005). [apud 1]

Autorul Smith și colab., (2004) au elaborat Programul de intervenție cognitivă pentru minori - Juvenile Cognitive Intervention Program (JCIP). Scopul JCIP este de a ajuta tinerii infractori cu risc ridicat să își dezvolte abilități cognitive care să le permită să facă alegeri prosoziale. Tinerii „cu risc ridicat” sunt cei considerați susceptibili de a recidiva. În JCIP tinerii sunt învățați să identifice și să selecteze tipare negative de gândire care au drept rezultat decizii incorecte și comportamente antisociale. JCIP este compus din mai multe componente, este considerat cognitiv-comportamental și a fost creat dintr-o combinație de teorii diverse. Componentele programului sunt: restructurare cognitivă, training de formare a abilităților cognitive și sociale, abordări de prevenire a recidivei. Componenta de restructurare cognitivă a JCIP se bazează pe teoria lui Aaron Beck despre terapia cognitivă și pe teoria lui Jack Bush despre schimbarea cognitivă. Componenta de formare a abilităților cognitive și sociale a fost creată pe baza teoriilor postulate de Glick și Goldstein în teoria învățării sociale din SUA. Anumite elemente din terapia rațional-emoțională a lui Ellis și din terapia rațional-emoțională comportamentală a lui Maultsby au fost de asemenea integrate în această componentă. În cele din urmă, componenta de prevenire a recidivelor este bazată pe teoria prevenirii recidivei lui Marlatt și teoria social-cognitivă a lui Albert Bandura (Bandura, 1991). Împreună, aceste componente alcătuiesc cele trei faze distincte ale JCIP: alegeri, schimbări și provocări (Link, 2002). Autorii Bogestad Anna J., Kettler Ryan J., Hagan Michael P. (2010) au evaluat eficiența acestui program și au ajuns la concluzia, că tinerii delincvenți, implicați în programul de intervenție cognitivă, reușesc să își corecteze modul de gândire, iar acest fapt ar putea reduce riscul recidivei la aceștia.[9]

În concluzie, afirmăm că programele de intervenție psihosocială de reabilitare a tinerilor cu comportament deviant trebuie să fie complexe, multiaspectuale. Intervențiile multiaspectuale vizează simultan mai multe situații și sisteme. Și, deși sunt mai scumpe, intensive și restrictive, acestea sunt mai eficiente în reabilitarea tinerilor delincvenți. Ele țin seama de cauzele multiple ale comportamentului deviant, se realizează concomitent în mai multe situații sociale (familie, școală, grup de semeni, etc), promovează schimbarea comportamentului tânărului în mediile naturale, iar procesul de reabilitare este unul structurat, orientat spre sarcini și axat pe prezent.

BIBLIOGRAFIE

1. BOGESTAD, A. J., KETTLER, R. J., HAGAN MICHAEL, P. Evaluation of a Cognitive Intervention Program for Juvenile Offenders. In *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, Volume 54, 2010, Nr 4., ISSN: 0306 – 624X.
2. CHAMBERLAIN, P. *Treating chronic juvenile offenders: Advances made through the Oregon multidimensional treatment foster care model*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2003 186 p. ISBN:1-55798-996-6.
3. DALTON, R., FORMAN, M.A., MULLER, B. The psychiatric hospitalization of children: An overview. În *Child Psychiatry and Human Development*, 1989, nr. 19, pp. 231–244. ISSN: 1573-3327.
4. DAY, D. M., PAL, A., GOLDBERG, K. Assessing the post-residential functioning of latency-aged conduct disordered children. In: *Residential Treatment for Children & Youth*, 1994, nr. 11(3), pp. 45–61. ISSN: 1541-0358.
5. HENGGELER SCOTT, W. Community-Based Interventions for Juvenile Offenders. In Kirk Heilbrun, David DeMatteo, Kline Thomas R., Goldstein Naomi E. S. *APA handbook of*

- psychology and juvenile justice*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2016, pp. 575 – 595. ISBN: 1-4338-1967-8.
6. HOAGWOOD, K., CUNNINGHAM, M. Outcomes of children with emotional disturbance in residential treatment for educational purposes. În *Journal of Child and Family Studies* volume 1, 1992, pp. 129–140. ISSN: 1062-1024.
 7. PFEIFFER, S. I., & STRZELECKI, S. C. Inpatient psychiatric treatment of children and adolescents: A review of outcome studies. In: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 1990, nr. 29(6), pp. 847–853. ISSN: 0890-8567.
 8. SCHWALBE, C. S., GEARING, R. E., MACKENZIE, M. J., BREWER, K. B., IBRAHIM, R. A meta-analysis of experimental studies of diversion programs for juvenile offenders. In: *Clinical Psychology Review*, 2012, nr. 32, pp. 26–33. ISSN 0272-7358.
 9. SMITH, D. L., AIKEN, S. A., BUSKA, S. L., BUSKE, K. E., HALLET, S. R., HELDT, K. D., et al. *Juvenile Cognitive Intervention Program description*. Unpublished manuscript. 2004. ISBN: 978-08782-247-8.

REPERE ȘTIINȚIFICO-PRACTICE PRIVIND FORMĂREA COEZIUNII GRUPULUI ȘCOLAR ÎN INSTITUȚIILE CU PRACTICI INCLUZIVE

SCIENTIFIC-PRACTICAL REFERENCES REGARDING THE FORMATION OF SCHOOL GROUP COHESION IN INSTITUTIONS WITH INCLUSIVE PRACTICES

*Emilia Lapoșina, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Emilia Lapoșina, PhD, Associate Professor,
SPU „Ion Creangă” from Chisinau
ORCID: 0000-0002-6533-1471*

CZU: 376

Abstract

The diversity of students in the classroom leads to a more careful look at the teacher on the development of the inclusive education process. One of its required features is to ensure a friendly, flexible and open environment for each child individually and fully for the class. The organization of group learning activities in inclusive classes aims to achieve a fundamental goal - stimulating learning through cooperation. At the same time, we cannot ignore certain problems and difficulties in carrying out group activities, with which students from inclusive classes were outlined.

Key-words: inclusive class, children with disabilities, cohesion, collaboration, well-being, group activities.

În cadrul activității școlare se crează diverse situații sociale învățare în colectivul de elevi, se stabilesc relații de ajutor reciproc și de cooperare, se dezvoltă sentimente necesare unui proces de muncă școlară: responsabilitatea, dorința de reușită, solidaritatea în activitatea desfășurată, situații competiționale, conflicte de muncă, nemulțumiri, sancțiuni asemănătoare cu cele din societate etc. Rezultatul acestei asocieri de elevi constă într-o fuziune a individualităților într-un întreg, într-o clasă, se naște sentimentul de „noi”, o atmosferă de grup în care fiecare elev se identifică cu grupul. [1].

Coeziunea socială este ridicată atunci când membrii ei gândesc, simt și acționează ca membri ai grupului. Grupurile înalt coezive au o influență considerabilă asupra membrilor săi. Factorii principali de coeziune ai grupului sunt mărimea și similaritatea/diversitatea membrilor grupului. „Omogenitatea pare să favorizeze clasele bune, deși unii autori vor susține că interacțiunea elevilor buni cu cei mai puțin buni aduce beneficii tuturor. Din punct

de vedere al interacțiunii elevilor, atât în cadrul formal, cât și în cadrul informal, clasele eterogene sunt în mod hotărât mai eficiente.[4]. Individul este interesat de părerea celui de lângă el despre propria sa persoană, chiar dacă nu recunoaște acest lucru, despre modul în care acesta îl gândește sau îl apreciază. De aici deducem valoarea integrativă a grupului școlar care pregătește elevii pentru viața socială. [3].

S-a constatat că, „există unele variabile ce caracterizează grupul și care pot influența elevii, acestea fiind: coeziunea în clasă; cooperarea elevilor; organizarea clasei; interacțiunile dintre membrii grupului; comunicare în grup; climatul afectiv.[10]. „Coeziunea poate fi considerată drept cea mai importantă variabilă de grup, deoarece tocmai datorită ei grupul există, se menține și funcționează ca o entitate coerentă, relativ de sine stătătoare”. Succesul în activitatea comună, atracția interpersonală, consensul cognitiv și afectiv, angajarea în sarcina comună conduc la conștiința colectivă (sentimentul de noi), la coeziune în cadrul grupului școlar. Desigur mai trebuie luați în considerare și alți parametrii grupului școlar care sunt [8]: mărimea, sarcina educațională, procesele de conducere și raporturi ierarhice, comunicare verbală și nonverbală, atracții și respingeri etc.) [12,13,16]. Statusul și rolurile membrilor grupului deținute în afară își pun amprenta asupra modului în care individul se comportă în cadrul acestuia. Unele persoane se integrează mai ușor în grup altele mai greu. După o perioadă de acomodare, individul începe să se conformeze cerințelor grupului. Durabilitatea interacțiunilor, calitatea comunicării scad odată cu creșterea numărului membrilor grupului. În anumite condiții, pot apărea subgrupuri informale.[5]

Individul vine în grup cu cunoștințe, informații și anumite trăsături de personalitate, formând din summa caracteristicilor indivizilor o nouă calitate a grupului. Grupul dobândește astfel o „personalitate colectivă”, în care se regăsesc caracteristicile de personalitate ale membrilor săi, grație căreia pot fi operate distincții față de alte grupuri și se pot emite predicții cu privire la comportamentul organizațional al grupului în cauză (Popa, 2011, p. 32).

Diversitatea elevilor în clasă duce la o mai atentă privire a cadrului didactic asupra desfășurării procesului de educație incluzivă. Una dintre caracteristicile solicitate ale acesteia este asigurarea unui mediu prietenos, flexibil și deschis pentru fiecare copil în parte și integral pentru clasă. Organizarea activităților de învățare pe grupe în clase incluzive urmărește realizarea unui obiectiv fundamental - stimularea învățării prin cooperare. Totodată, nu putem ignora anumite probleme și dificultăți în cadrul realizării activităților în grupe, cu care sau conturat elevi din clase incluzive.[4,12,16].

Pentru a înțelege problemele clasei școlare incluzive este important să evidențiem unele aspecte cheie ale formării grupurilor de elevi:

- membrii grupului se observă reciproc, conștientizează prezența fiecărui elev în clasă pentru a constitui un grup;
- membrii grupului acționează independent unul față de altul și interacționează pentru atingerea unui scop comun;
- comportamentul unui membru, evenimentele din exterior, ce afectează un membru, îi pot afecta pe toți ceilalți;
- gradul de participare la viața grupului este mai mare dacă membrii grupului au similare (asemănătoare) interesele și valorile;
- existența grupului este într-un fel o recompensă sau o satisfacție pentru membrii grupului.

Coeziunea oferă elevilor grupului școlar satisfacții, confort psihic, un sentiment de securitate. Coeziunea se poate raporta atât la valorile promovate de grup, cât și la cele ale clasei în care este integrat grupul.

Factorii interni și externi care influențează coeziunea unui grup [2]. *Factorii interni* care influențează coeziunea unui grup sunt:

- sistemul normativ al grupului - cu cât este mai clar, cu atât coeziunea este mai mare;
- similaritatea dintre membri - cu cât aceasta este mai mare, cu atât coeziunea crește, amplificându-se comunicarea și interacțiunea membrilor;
- mărimea grupului - grupurile mici au un grad mai mare de coeziune.

Factori externi care influențează coeziunea unui grup sunt:

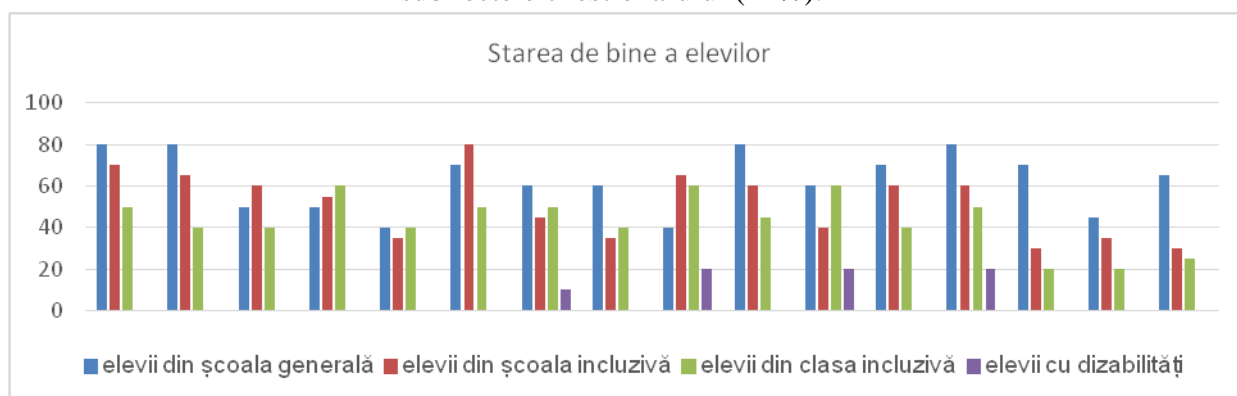
- sistemul de recompensă orientat spre individ (fiecare membru primește recompensa) sau spre grup. Coeziunea este mai mare atunci când recompensele sunt orientate spre grup;
- amenințările;
- provocările cărora trebuie să le facă față grupul.[2].

Distanța mare dintre organizarea informală și cea formală scade coeziunea.

Am realizat o cercetare care a cuprins 3 clase de elevi cu vârsta de 8-10 ani, dintre care 2 clase de elevi din școala incluzivă (o clasă în care învață copii cu dizabilități, o clasă fără copii cu dizabilități, unde învață numai copii cu dezvoltarea tipică) și o clasă de elevi din școala generală. Au fost intervievați 5 copii cu dizabilități din clase incluzive. În scopul cercetării stării de bine a elevilor din clase selectate din școli diferite (generală și incluzivă) a fost aplicat setul de metode și anume: chestionar, interviu, test sociometric etc. Prezentăm rezultatele chestionării repondenților.

Elevilor a fost propus un chestionar (în varianta de interviu pentru unii copii cu dizabilități), răspunsurile primite de la elevii au fost prelucrate cantitativ și calitativ. Subiectele chestionarului au propus elevilor să confirme sau să respingă afirmații, de exemplu, că școala este un loc unde elevul se simte bine, unde își face ușor prieteni, se simte în siguranță pe perioada timpului petrecut, elevii să înțeleg bine cu magoritatea profesorilor și iau în considerație opiniile profesorilor, primesc de la profesori ajutorul suplimentar, profesorul acordă atenția și sprijin tuturor elevilor din clasă, colegii de clasă se ajută atunci cand au de rezolvat o sarcina grea etc. Propumen unele rezultate prelucrate și prezentate grafic în diagrama 1.

Diagrama 1. Rezultatele prelucrării răspunsurilor elevilor din instituții școlare la subiectele chestionarului (în %).



Analiza comparativă a rezultatelor obținute confirmă faptul că elevii din școala generală se simt în general mai bine în mediul școlar în comparație cu alte grupe de elevi din școală și clasă incluzive. De exemplu, elevii școlii generale au confirmat masiv că școala este un loc unde eu să simt bine, pot ușor să și găsească prieteni, se simte în siguranță etc.

Prelucrarea datelor obținute de la alt grup de elevi din mediul școlar incluziv din clasa obișnuită a demonstrat că ei se simt în același fel ca și semenii lor din școala generală. Totodată, răspunsurile prezentate de acest grup de elevi în cadrul cercetării au manifestat, în general, o atitudine mai rezervată a acestora față de mediul școlar, elevii și situații din școală. Majoritatea din ei au confirmat că foarte puțin sau aproape nimic nu știu despre copii cu dizabilități, se văd, se întâlnesc cu ei, foarte rar sau deloc nu comunică, nu interacționează etc. La propunerea unei situații practice de a le alina colegilor din școală cu dizabilități la rezolvarea unei probleme cotidiene sau sarcini școlare dificile pentru ei, o parte din elevii sau retras din căutarea soluției, alții nu au propus nici o variantă de răspuns, unii din elevi au manifestat dorința de a ajuta, indicând că nu știu cum, cea mai mare parte din copii au indicat că vor apela la ajutorul profesorilor.

Elevii cu dezvoltare tipică din clasa incluzivă au demonstrat că, în linii generale, se simt bine în mediul școlii și în clasă din care fac parte. Rezultatele prezentate atrag atenția prin diferențe mai evidente față de cei care învață în clase fără copii cu dizabilități. Fiind mai rezervați în evaluările generale cu privire la starea de bine în școală, eu au apreciat preponderent faptul că elevii din clasa lor primesc de la profesori ajutorul suplimentar, profesorul acordă atenția și sprijin tuturor elevilor din clasă, colegii de clasă se ajută atunci când au de rezolvat o sarcină grea etc. Totodată au demonstrat încredere în sine și gătina de a căuta și oferi sprijin și ajutor pentru colegii săi cu dizabilități în situații școlare diferite, experiența deja acumulată de interacțiune cu diferiți copii din clasă.

Elevii cu dizabilități din clase incluzive implicați în cercetare au fost mai puțini la număr (5 elevi) și în cadrul interviului au confirmat că dacă au nevoie de ajutorul suplimentar, îl voi primi de la profesori, că elevii se înțeleg mai bine cu majoritatea profesorilor, profesorul acordă atenția și sprijin mai mult unor elevi din clasă etc. În cadrul interviului elevii cu dizabilități au evidențiat cu respect atitudinea și activitatea unor profesorilor școlari, au indicat asupra indiferenței față de alții și practic nu au vorbit de bine despre elevii din clasă în care sunt zi de zi prezenți. Calitatea interacțiunii copiilor cu dizabilități cu colegii săi de clasă, interacțiunea în diverse activități școlare este în funcție de mai mulți factori care merită o atenție deosebită în cadrul unei cercetări speciale. Starea de bine a elevilor cu dizabilități este în funcție directă de calitatea activității cadrului didactic de sprijin

Bunele practici din clase incluzive și rezultatele cercetării confirmă că prezența copiilor cu dizabilități în clasă are un impact pozitiv asupra percepției stării de bine a elevilor, ei se autoapreciază pozitiv, sunt deschiși pentru sprijin și ajutor oferit colegilor cu dizabilități, dar foarte puțin intră în situații de interacțiune cu ei. Analiza stării de bine și a interacțiunii elevilor din clase incluzive ne aduce spre constatare a orientării pozitive reciproce a elevilor privind realizarea activităților în comun, dar totodată se constată minimum activităților realizate și situații de succes trăite în comun, fapt ce confirmă ideea că prezența fizică a copiilor într-o clasă nu poate în mod automat crea situații de consolidare a colectivului elevilor și formarea unui grup școlar unit. Dacă în aceeași ordine de idei aducem rezultatele cercetărilor obținute de dna Timuș A. (2012) despre atitudinea profesorilor școlari față de

elevii cu dizabilități și perspectivele acestora de învățare, se crează o situație în care fiecare actor în parte este deschis pentru colaborare potențială, dar reduce practic, din diverse motive, la minim acțiunile sale. Reducerea colaborării cu copii cu dizabilități evită situații de risc de dezaprobare pentru ei, minimizând și șanse de a descoperi punctele forte și întregul potențial de dezvoltare.[10]. Situația poate fi marcată ca prezența în spațiul comun fără colaborare, fapt care reduce la minim impactul multilateral pozitiv pentru dezvoltarea celor implicați și pentru realizarea întregului potențial educațional al educației incluzive. [10].

În cadrul interviului cu elevii clasei incluzive le-am propus să răspundă la întrebare de ce au nevoie pentru a obține relații bune cu colegii săi. Elevii cu dezvoltare tipică au selectat din cele propuse (prezentăm în ordinea descrescătoare): că au nevoie de talent, să arăte bine, fie disciplinat și ascultător, să stau bine cu băieții, apoi să studieze mult, să memorez informațiile din manual sau notițe etc. Copii cu dizabilități au selectat: să arăte bine în primul rând, apoi să studieze mult și să memoreze informațiile din manual și să „stau bine cu băieții”. Spre deosebire de colegii de clasă cu dezvoltare tipică, care sunt orientați la caracteristicile pozitive proprii, la imaginea de sine poziția copiilor cu dizabilități este orientată preponderent spre aprecierile realizate de către colegi de clasă și profesori. Spre deosebire de copii cu dizabilități, colegii lor de clasă cu dezvoltarea tipică se lansează în grup demonstrând rezultatele activității sale. [10,5,7].

Aplicarea testului sociometric și calculul indicelui de coeziune grupală perceputa pentru fiecare membru al grupului după varianta descrisă de autorii Toca (Ferencz) Elena-Cristina (conducător științific dr. Beatrice Gabriela Cotet) a confirmat că grup școlar din instituția de învățământ general sau clasa obișnuită din școală insuzivă poate fi determinată ca grup cu coeziune slabă sau început de coeziune.[11]. Totodată colectivul de elevi din clasa incluzivă se află în situație mai precară între grup disociat cu forțe contradictorii, cu o perspectivă greu de definit, care poate evolua în sens pozitiv sau negativ. Această situație duală poate fi schimbată spre una determinată în cazul în care profesorul școlar va aborda și aplica sistematic strategii de formare a coeziunii grupului școlar în clasa incluzivă. Efortul de a construi un grup unit nu este o activitate dezavantajoasă, care nu corespunde eforturilor muncii depuse, care produce mai puțin decât se aștepta. Formarea clasei coezive aduce cu sine beneficiile direct proportionale cu factorul coeziune. [11,9]. Iată câteva dintre *aspecte pozitive, de care pot profita, împreună, membrii grupului și profesorii clasei*:

- eficiența sporită: clasa de elevi uniță se va coordona mai eficient și va urmări sarcinile coerent;
- comunicare mai bună: grație activității în grup în vederea realizării unor scopuri comune, și depășirii în calea comunicării degajate a barierelor și probleme existente;
- autorealizare, aprobare reciprocă și retenție de durată în grup de elevi,
- crearea confortului psiho-emoțional membrilor grupului și grad mare de motivare pentru activitate, implică cu plăcere, nu pentru că "trebuie";
- *pentru copii cu dezvoltarea tipică* din clasele cu copii cu dizabilități putem menționa condiții favorabile dezvoltării toleranței, empatiei, răbdării și dezvoltarea comportamentelor etice, acceptării diversității etc.
- *pentru copii cu dizabilități* din gama de beneficii evidențiem dezvoltarea abilităților sociale, de comunicare și oportunitatea de a-ți face prieteni, creșterea stimei de sine etc.

Rezultate prezentate în tabel sunt numai o parte din cercetările realizate pe problema abordată. Express analiza datelor atrage atenția supra faptului că mediul incluziv este perceput ca unul favorabil din partea copiilor cu dezvoltarea tipică din clase incluzive, fiind păstrare trăsăturile specifice percepției mediului școlar. Totodată nu putem evita faptul că prezența copiilor cu dizabilități are un anumit impact asupra stării de bine ale evilor din clase incluzive. Diferențele de date nu sunt semnificative pentru a contrazice tendinței generale de perceperea mediului școlar incluziv de către copii cu dezvoltare în limitele normei ca unul potrivit pentru desfășurarea activităților școlare. În acest context se solicită fundamentare științifică a bunelor practici și generalizarea și sistematizarea aspectelor particulare abordate de autori diferiți pentru promovarea educației incluzive.

BIBLIOGRAFIE

1. ARMADO GILES, GUIT ANDRE. Psihologia comunicării în grup. Iași: Editura Polirom, 2007. ISBN 9780734607594
2. CURȘEU PETRU LUCIAN, Grupurile în organizații. Editura Polirom, Iași, 2007. 392 p. ISBN 9789736818493.
3. Evaluarea strategică a sistemului de protecție a copiilor în Republica Moldova. *Raport / Min. Muncii, Protecției Sociale și Familiei, Min. Educației, Min. Sănătății* [et al.]. – Chișinău: S. n., Lumos Foundation, 2014 (Tipogr. „Bons Offi ces”). – 220 p. 376(478) E 93 ISBN 978-9975-80-917-7
4. Gibb JACK. Team Building, Fourth Edition. Proven Strategies Improving Team Performance. John Wiley & Sons, Inc. 2017. <https://books.google.md/books?id=5iulPZrHIQ8C&pg=PT9&lpg=PT9&dq=Jack+Gibb&source=bl&ots=Ja1OvE0UEb&sig=fHHh1Oh3t2760X8Wyc9TPJkPpk&hl=ro&sa=X&ved=0ahUKewignoi-9LvZAhXJPBQKHW0GCxQ4ChDoAQhWMAc#v=onepage&q=Jack%20Gibb&f=false> [accesat 5 aprilie 2021].
5. NICOLAU ADRIAN. Dinamica grupului și a echipei. Editura Polirom, 2007. P.63. ISBN 9789734605422. https://www.academia.edu/23815210/Adrian_Neculau_Dinamica_grupului [accesat 16 aprilie 2021].
6. ORBAN VARZARU, B.. Organizației militare. Motivația.coeziunea grupurilor militare si posibilitati de masurare. *E-școala.ro*.
7. http://e-scoala.ro/psihologie/coeziunea_grupurilor_militare.html [accesat 15 aprilie 2021].
8. STUDIU DE TIP BASELINE PENTRU IMPLEMENTAREA PROIECTULUI “INTEGRAREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN ȘCOLILE GENERALE” Chișinău, 2015. 88 p. https://fism.gov.md/sites/default/files/document/attachments/raport_de_cercetare_fism_v6_05_10.15_rom.pdf [accesat 15 aprilie 2021].
9. SZABO, A. Metode și tehnici de intervenție în asistență socială la nivel de grup și comunitate. *Suport de curs IFR*. Universitatea din București, facultatea de Sociologie și Aistență socială. Pp.20 <https://www.studocu.com/ro/document/uni-versitatea-din-bucuresti/metode-si-tehnici-de-interventie-in-asistenta-sociala/note-de-curs/suport-de-curs-id-mtiasgc/2304502/view> [accesat 8 aprilie 2021].
10. TENDINȚE. *Revistă editată de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Giurgiu* Nr.7 – 2017. 1973. ISSN 2066-9879. 52 p.

<http://isgiurgiu.ro/jcms/attachments/article/1437/20170515%20-%20CJRAE%20-%20revista%20tendinte%20-%207.%202017.pdf> [accesat 3 aprilie 2021].

11. TIMUȘ, A. Integrarea educațională și socială a elevilor cu deficiență de auz .Teză de doctor în pedagogie specială, UPS „Ion Creangă. Chișinău, 2012. C.Z.U.: 159.922.7: 376.4 (043.3)
12. TOCA(FERENCZ) Elena-Cristina Coeziunea _grupurilor_intr-o_companie.pdf *Sesiunea Științifică Studențească*, 13 mai 2016 http://imst.pub.ro/Upload/Studenti/SSS_2016/lucrarile_sesiunii_stud_2016/[accesat 5 aprilie 2021].
13. http://edu.gov.md/sites/default/files/educatie_incluziva_final.pdf, [accesat 4 aprilie 2021].
14. https://www.google.com/search?q=managementul+clasei+incluzive&rlz=1C1CHBF_enMD769MD769&ei=LJVMWtjjDsSmU9Tck_gB&start=10&sa=N&biw=1366&bih=613, [vizitat 7.04.2021].
15. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020, aprobat prin Hotărîrea Guvernului nr.523 din 11 iulie 2011 <http://tmenglish.files.wordpress.com/2010/05/strategii-prevenire-violenta.pdf>, [accesat 5 aprilie 2021].
16. <http://www.referatele.com/referate/noi/diverse/grupul-scolar--facto131323201211.php>, [accesat 6 aprilie 2021].

SISTEMUL SERVICIILOR SOCIALE PRESTATE DE INSTITUȚIILE PUBLICE DIN REPUBLICA MOLDOVA

SYSTEM OF SOCIAL SERVICES PROVIDED BY PUBLIC INSTITUTIONS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Ecaterina Zubenschi, dr., conferențiar univ.,

UPS "I. Creangă" din Chișinău

Ecaterina Zubenschi, PhD, associate professor,

SPU „Ion Creanga” from Chisinau

ORCID: 0000-0002-1822-7460

CZU: 364-7(478)

Abstract

In accordance with the legislation of the Republic of Moldova, the social protection of the population is achieved through two systems: 1. the social insurance system and 2. the social assistance system. The social insurance system represents a system of social protection, granted by the state, to the insured persons. The social assistance system includes primary, specialized and highly specialized social services. Social services are provided with priority in the family environment, community and, as a last resort, in residential institutions. The system of social services in the Republic of Moldova is influenced by international social policies.

Key-words: social protection, benefits, social services, service providers

În Republica Moldova dreptul la protecție socială este garantat prin Constituție. Art. 47 prevede expres că „statul este obligat să ia măsuri pentru ca orice om să aibă un nivel de trai decent, care să-i asigure sănătatea și bunăstarea, lui și familiei lui, cuprinzând hrana, îmbrăcămintea, locuința, îngrijirea medicală și serviciile sociale necesare”.

Acest drept este înscris și în Declarația Universală a Drepturilor Omului art.25, în Pactul Internațional cu privire la drepturile econo-mice, sociale și culturale art.11.

În Republica Moldova, protecția socială a populației este realizată prin două sisteme: **1. sistemul de asigurare socială** și **2. sistemul de asistență socială**. Dreptul la asigurări sociale

este garantat de stat și se exercită, în condițiile legii, prin sistemul public de asigurări sociale. Conform Legii nr. 489-XIV din 08.06.1999 asigurările sociale ale sistemului public, reprezintă un sistem de protecție socială a persoanelor asigurate, constând în acordarea de indemnizații, ajutoare, pensii, de prestații pentru prevenirea îmbolnăvirilor și recuperarea capacității de muncă și de alte prestații, prevăzute de legislație. Sistemul public de asigurări sociale este o parte integrantă a sistemului de protecție socială persoanelor asigurate, în special, salariaților aflați în imposibilitatea obținerii veniturilor materiale, prin acordarea unor prestații materiale în bani și asistență medicală, în caz de boală, în trimiterea la odihnă sau tratament, în caz de pierdere a veniturilor salariale în urma anumitor situații de risc incapacitate temporară sau permanentă de muncă,, în caz de șomaj, maternitate, îmbolnăviri, invaliditate, bătrânețe sau decesul asiguratului [5, p. 26-37].

Prestațiile de asigurări sociale în sistemul public: - reprezintă drepturile în bani sau în natură ce se cuvin persoanelor asigurate, în condițiile legii, corelative contribuțiilor de asigurări sociale; - se acordă sub formă de pensii, indemnizații, ajutoare și sub alte forme prevăzute de lege; - reprezintă venit de înlocuire pentru pierderea totală sau parțială a veniturilor ca urmare a vârstei, dizabilității, accidentelor, bolilor, maternității, pierderii locului de muncă sau decesului; - asigurații nu pot beneficia concomitent de două sau de mai multe prestații de asigurări sociale pentru același risc asigurat, cu excepția prestațiilor pentru prevenirea îmbolnăvirilor și recuperarea capacității de muncă. În cadrul sistemului public de asigurări sociale din Republica Moldova sunt stabilite următoarele **forme de protecție** a persoanelor asigurate: **Indemnizații:** - pensii de asigurări sociale de stat; - indemnizație de maternitate; - indemnizații adresate familiilor cu copii; - indemnizație pentru incapacitate temporară de muncă; - indemnizație viageră pentru sportivii de performanță. **Ajutoare:** - ajutor social și ajutor pentru perioada rece a anului; - suport financiar de stat pentru anumite categorii de populație; - ajutor material unic pentru însănătoșire, persoanelor participante la C.A.E. Cernobîl; - ajutor de deces. **Alocații sociale:** - alocații nominale pentru merite deosebite față de stat; - alocații lunare de stat pentru anumite categorii de populație; - alocații sociale de stat pentru anumite categorii de populație [1, p.184, 234- 252].

Sistemul de asistență socială. Cadrul normativ al Republicii Moldova, în domeniul serviciilor sociale, explică definiția, esența, tipologia serviciilor sociale, calitatea, modul de finanțare, organele abilitate în prestarea serviciilor sociale și responsabilitățile acestora. **Legea asistenței sociale nr. 547-XV** din 25.12.2003 Publicat: 12.03.2004 în Monitorul Oficial al R.Moldova nr.42-44/249, [Modificat prin Legea nr.122 din 18.06.2010, în vigoare 30.07.2010], definește serviciile sociale, astfel: Cap. III, art. 9, **Asistența socială se acordă sub formă de servicii sociale și de prestații sociale.** Art. 10.: (1) **Serviciile sociale sunt definite** ca un ansamblul de măsuri și activități realizate pentru satisfacerea necesităților sociale ale persoanei sau familiei, în scop de depășire a unor situații de dificultate, pentru prezervarea autonomiei și protecției persoanei, precum și pentru prevenirea marginalizării și excluziunii sociale. (2) **Serviciile sociale includ** serviciile sociale primare, specializate și cu specializare înaltă. Serviciile sociale se prestează cu prioritate în mediul familial, comunitate și, ca ultimă soluție, în instituțiile rezidențiale. (3) **Calitatea serviciilor sociale se asigură prin respectarea standardelor de calitate** aprobate de Guvern. (4) **Serviciile sociale se acordă gratuit, cu plată parțială sau integrală.** Art. 11. **Prestațiile sociale se acordă sub formă** de compensații, alocații, indemnizații, de ajutor social, material și de altă natură.

Legea cu privire la serviciile sociale se aplică: a) cetățenilor Republicii Moldova, precum și străinilor specificați la art. 2, alin. (1) din Legea privind integrarea străinilor în R. Moldova;25 b) persoanelor fizice și juridice (indiferent de tipul de proprietate și de forma juridică de organizare) autohtone și străine cu domiciliul/sediul în Republica Moldova.

Instituțiile abilitate în prestarea serviciilor sociale, în contextul legislației naționale. Legea Republicii Moldova nr. 123 din 18.06.2010 cu privire la serviciile sociale, în vigoare 30.07.2010, reflectă, că în baza unui plan individualizat de asistență socială, persoana și/sau familia aflată în situație de dificultate poate beneficia de următoarele tipuri de servicii: - servicii sociale primare; - servicii sociale specializate; - servicii sociale cu specializare înaltă.

Tabelul 1. Prestatori de servicii sociale

Prestatori Publici de servicii sociale	a) instituțiile de asistență socială create și gestionate de autoritățile administrației publice centrale; b) autoritățile administrației publice locale de nivelul al doilea; c) autoritățile administrației publice locale de nivelul întâi.
Prestatori Privati de servicii sociale	a) asociațiile obștești, fundațiile, instituțiile private fără scop lucrativ, înregistrate în conformitate cu legislația – toate cu domeniul de activitate în sfera socială b) persoanele juridice și persoanele fizice – întreprinderi cu scop lucrativ, înregistrate în conformitate cu legislația.

Serviciile sociale sunt asigurate de către autoritățile administrației publice locale (APL), de nivelul întâi, de nivelul al doilea, de autoritățile publice centrale (APC), precum și de persoane fizice sau persoane juridice publice ori private, în condițiile actelor normative în vigoare. Prestatori de servicii sociale pot fi persoane fizice sau persoane juridice publice ori private. Tipurile de servicii sociale de care beneficiază populația pot fi clasificate în servicii sociale primare (comunitare), servicii sociale specializate și servicii sociale cu specializare înaltă. Primăria administrează unele servicii sociale comunitare, autoritățile centrale administrează majoritatea serviciilor sociale cu specializare înaltă. **Asistența socială, la nivel de comunitate este acordată de către unitatea de asistență socială – subdiviziune** din cadrul primăriei, care activează la nivel de comunitate, cu finanțare asigurată de către autoritățile administrației publice locale de nivelul al doilea, în scop de prestare a serviciilor sociale cât mai aproape de beneficiari [6, p. 342-359].

Tabelul 2. Tipuri de servicii sociale (Ss), în responsabilitatea administrației publice locale (APL) și centrale (APC)

Servicii sociale prestate de APL, de nivelul I. Asistenții sociali comunitari din cadrul primăriilor Ss primare acordate la nivel de comunitate, tuturor beneficiarilor. Scop: prevenirea, limitarea	Servicii sociale specializate, prestate APL de nivelul II Structurile de asistență și protecție socială raionale, municipale și orașenești Ss specializate, sunt acordate de către: specialiști profesioniști. Scop menținerea, reabilitarea și dezvoltarea capacităților individuale pentru depășirea unei situații de dificultate, în care se află beneficiarul sau familia	Servicii sociale de nivel APC MSMPS, ANAS, Consiliile locale și orașenești Ss cu specializare înaltă, în responsabilitatea administrației publice centrale de specialitate:
---	---	---

sau înlăturarea unor situații dificile, care ar cauza marginalizare sau excludere socială.

- asistență socială comunitară;
- îngrijire socială la domiciliu;
- Cantina de ajutor social;
- Centre comunitare de asistență socială

acestui.

Servicii sociale specializate:

- tutela (curatela);
- asistența parentală profesionistă, formă alternativă instituționalizării, îngrijirea copiilor prin servicii de substituire a familiei în familia unui asistent parental profesionist;
- casa de copii de tip familial (CCTF), formă alternativă instituționalizării;
- casa comunitară pentru copii în situație de risc etc.;
- locuința protejată – pentru persoane cu **dizabilități** mentale (ușoare) sau și cu fizice);
- centrul de plasament temporar;
- centrul maternal;
- asistență personală - persoane cu dizabilități severe;

Ss acordate de APL locale, de nivelul I și de nivelul II

- sprijin familial pentru familii cu copii;
- casa comunitară;
- echipa mobile;
- cantina de ajutor social;
- plasament familial pentru adulți;
- îngrijire socială la domiciliu;
- asistență socială comunitară etc.

Ss cu **specializare înaltă**, în responsabilitatea administrației publice centrale de specialitate:

Servicii prestate într-o instituție rezidențială sau într-o instituție specializată de plasament temporar și cele de plasament de lungă durată. Aceste servicii impun un șir de intervenții complexe ce pot include orice combinație de servicii sociale specializate, acordate beneficiarilor cu dependență sporită, care necesită supraveghere continuă (24/24 ore).

Ss acordate de APL, de nivelul II și APC

- centre specializate de plasament temporar;
- instituții rezidențiale.

Art. 10, Cap. III, din Legea nr.123 din 18.06. 2010 cu privire la serviciile sociale, indică: (2) Activitatea nemijlocită de prestare a serviciilor sociale este realizată de unitatea de asistență socială prin intermediul asistenților sociali și al lucrătorilor sociali, selectați și angajați în conformitate cu legislația, în conlucrare și colaborare cu alte servicii existente la nivel de comunitate. (1) Autoritățile administrației publice locale de **nivelul întâi contribuie la dezvoltarea și prestarea serviciilor sociale în teritoriul administrat** și aprobă, în conformitate cu legislația, resursele financiare necesare. **Autoritățile APL, de nivelul întâi, acordă servicii sociale primare la nivel de comunitate. Aceste servicii** sunt oferite, de către asistenții sociali comunitari, tuturor beneficiarilor, reprezentând primul punct de contact pentru beneficiari. Scopul serviciilor fiind prevenirea sau limitarea unor situații de dificultate, care ar putea cauza marginalizare, excludere socială [3, p. 61].

Servicii sociale prestate de instituțiile publice locale, de nivelul întâi și de nivelul al doilea. Autoritățile administrației publice locale (APL) de nivelul al doilea sunt reprezentate de: secțiile/direcțiile de asistență socială și protecție a familiei **raionale** (Direcția de Asistență Socială și Protecție a Familiei - DASPF), *municipiului* Chișinău (Direcția Generală Asistență Socială și Sănătate (DGASS), direcțiile sectoriale ale mun. Chișinău: Direcția Asistență Socială (DAS), Direcția Generală Asistență Socială, Protecție Familiei și Copilului (DGASPF), direcțiile sectoriale ale mun. Chișinău: Direcția de Protecție a Drepturilor Copilului (DPDC), direcția municipiului Bălți (Directia Asistenta Sociala si Protectia Familiei DASPS) și unitatea teritorială autonomă Găgăuzia (Direcția Generală Sănătate și Protecție Socială - DGSPS), care implementează politicile sociale, creează și dezvoltă servicii sociale la nivel de raion.

Consiliile raionale și fondurile de susținerea socială a populației constituie resurse instituționale strategice ce pot avea o influență pozitivă asupra creării și dezvoltării serviciilor sociale și un impact pozitiv asupra vieții oamenilor. APL de nivelul doi, sunt împuternicite să presteze servicii sociale, în conformitate cu legislația în vigoare.

Consiliile locale și orășenești, au drept sarcini identificarea problemelor sociale, administrarea și gestionarea fondurilor locale pentru asistență socială, dezvoltarea și susținerea financiară a serviciilor sociale comunitare, precum și crearea parteneriatelor cu organizațiile societății civile pentru dezvoltarea serviciilor sociale.

Legea nr. 123 din 18 iunie 2010 cu privire la serviciile sociale, Cap. III, art. 9 prevede:

9. (1) **Autoritățile administrației publice locale de nivelul al doilea** asigură dezvoltarea și gestionarea serviciilor sociale în conformitate cu competențele stabilite prin lege, în funcție de necesitățile identificate ale populației din teritoriul administrat, fie autonom, fie în comun cu alte autorități ale administrației publice locale, precum și în colaborare cu agenții economici, patronatele, sindicatele din teritoriu și cu asociațiile obștești din țară și din străinătate.

(2) Funcțiile de prestare a serviciilor sociale în unitățile administrativ-teritoriale de **nivelul al doilea** se pun pe seama structurilor teritoriale de asistență socială, acestea având responsabilitatea directă privind diversificarea și prestarea serviciilor sociale orientate prioritar la menținerea beneficiarului în familia și comunitatea de unde provine. Tot odată, se atestă diferențe în diversitatea și calitatea serviciilor sociale acordate beneficiarilor din localitățile rurale și cele urbane. Inegalitățile existente dintre populațiile comunităților urbane și cele rurale, în cadrul Grupurile vulnerabile ale populației: persoanele sărace, vârstnice femei, persoane cu dizabilități, persoane cu HIV, gospodării fără părinți, monoparentale sau conduse de copii, precum și copii abandonați, părinți singuratici, minorități etnice, lingvistice și religioase și, în special, etnia romă etc., supuse riscului excluderii sociale, discriminării, marginalizării, generează inegalități din cauza accesului limitat sau inexistent la serviciile sociale de bază, la beneficiile dezvoltării locale, la participarea în dezvoltarea locală și în procesul de luare a deciziilor. În acest context, măsurile adresate grupurilor vulnerabile, ca parte componentă a politicilor de abilitare și de nediscriminare, devin factori-cheie pentru îmbunătățirea accesului și a calității serviciilor publice pentru toți.

Carta Europeană garantează dreptul APL de a dispune de capacitate efectivă pentru a rezolva și a administra, în cadrul legii, sub propria lor răspundere și în favoarea populației, o parte importantă din treburile publice [4, p. 53, 54].

Acest drept este prevăzut și în Constituția Republicii Moldova (art. 47, 96), în Legea nr. 435-XVI din 28.12.2006 privind descentralizarea administrativă și în Legea nr. 436-XVI din 28.12.2006 privind administrația publică locală, care stabilesc că autoritățile APL beneficiază de autonomie decizională, organizațională, de gestiune financiară, au dreptul la inițiativă în administrarea treburilor publice locale, exercitându-și, în condițiile legii, autoritatea în limitele teritoriului administrat. Legea privind descentralizarea administrativă nr. 435 din 28.12.2006, Art. 6, prevede: Delegarea de competențe este însoțită obligatoriu de asigurarea resurselor financiare necesare și suficiente realizării acestora”.

Tabelul 3. Divizarea responsabilităților dintre APC și APL, cu referire la serviciile sociale (Ss)

APC	APL, de nivel 2	APL, de nivel 1
Elaborează politici, legi de organizare a sistemului integrat de Ss; Oferă Ss cu specializare înaltă.	Analizează necesitățile comunității, planifică tipuri de Ss, identifică mijloace financiare de prestarea lor în funcție de necesitățile stabilite.	informarea populației
Consultă și susține APL în planificarea, organizarea și prestarea Ss; Efectuează controlul calității Ss.	Înființează, reorganizează, lichidează, instituții ce prestează Ss, asigură funcționarea acestora; evaluarea cazului persoanei/familiei privind Ss; monitorizează și evaluarea calității serviciilor sociale la nivel local.	analizează necesitățile comunității vizând Ss, planifică tipurile de Ss; participă la selectarea și angajarea asistenților și lucrătorilor sociali.

Art. 61. Competențele autorităților publice centrale în domeniul asistenței sociale se delegă autorităților publice locale și se finanțează din contul transferurilor cu destinație specială de la bugetul de stat prevăzute în legea bugetară anuală.

Servicii sociale specializate sunt alternative serviciilor sociale instituționalizate (rezidențiale) pentru copii și adulți. Acestea au menirea de a menține persoanele sau familiile, aflate în dificultate într-un cadru organizațional în proximitatea comunității, având ca obiectiv primordial prevenirea marginalizării, excluderii sociale și facilitarea reintegrării beneficiarilor în mediul familial și comunitate [2, p. 61]. Procesul de prestare a serviciilor sociale specializate impune participarea unei echipe de profesioniști: asistenți sociali, lucrători sociali, asistenți medicali, psihologi, asistenți parentali profesioniști, părinți educatori.

Serviciile specializate pot fi prestate la toate nivelurile administrative (comunitar, raional, național) în baza nevoilor stabilite ale populației și includ: serviciile specializate de îngrijire de zi, centrele de plasament de lungă durată, centrele de plasament temporar, suportul pentru familiile substitutive, suportul pentru reintegrarea copiilor în familii din îngrijirea rezidențială etc., cum ar fi, ca exemplu, serviciile specializate (asistență medicală, juridică, psihologică, de îngrijire, reabilitare, reintegrare socială), din centrele de zi, oferite persoanelor aflate în dificultate. Adesea centrele de zi combină îngrijirea specializată cu activități de îngrijire primară. În corespundere cu Legea Republicii Moldova privind descentralizarea administrativă nr. 435 din 28.12.2006, o parte din serviciile sociale specializate, sunt transferate de APC autorităților APL de nivelul întâi și doi. Dintre cele mai semnificative servicii sociale prestate de către autoritățile APL, de nivelul întâi și de nivelul al doilea, putem menționa, unele servicii sociale, prezentate în tabelul de mai jos.

Servicii sociale cu specializare înaltă sunt prestate de instituțiile publice centrale într-o instituție rezidențială sau într-o instituție specializată de plasament temporar, care impun un șir de intervenții complexe ce pot include orice combinație de servicii sociale specializate, acordate beneficiarilor cu dependență sporită și care necesită supraveghere continuă (24/24 ore).

Autoritățile administrației publice centrale (APC), în domeniul protecției sociale, inclusiv, prestării serviciilor sociale, cu specializare înaltă (create și gestionate de autoritățile administrației publice centrale), aflate în subordinea Guvernului: (Agenția Servicii Publice (ASP); Agenția Națională Antidoping (ANA), Agenția Națională Asistență Socială (ANAS),

Casa Națională de Asigurări Sociale (CNAS), Consiliul Național de Acreditare a Prestatorilor de Servicii Sociale (CNAPSS), Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale (MSMPS), Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă (ANOFM), Inspectoratul de Stat al Muncii, Inspekția Socială, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, etc.

În conformitate cu Legea R.M. nr. 123 din 18 iunie 2010 cu privire la serviciile sociale, Art. 8. (1) Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale reprezintă autoritatea centrală de specialitate pentru realizarea politicilor de asistență socială și exercită atribuții principale în procesul de asigurare a serviciilor sociale la nivel național. f) organizează și gestionează instituții de asistență socială prestatoare de servicii cu specializare înaltă în cazul în care astfel de instituții nu pot fi organizate și gestionate de autoritățile administrației publice locale [7, p. 79-114].

Tabelul 4. Instituții de asistență socială, prestatoare de servicii sociale cu specializare înaltă, gestionate de Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale (MSMPS)

APC: Instituții subordonate MSMPS, în domeniul social. MSMPS, în calitate de fondator:

Centrul Republican Experimental Protezare, Ortopedie și Reabilitare - CREPOR (mun. Chișinău, str. Romană, nr.1), **fondator - Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale** (Hotărârea Guvernului Republicii Moldova Nr. 22 din 18.01.2019 privind constituirea Instituției publice „Centrul Republican Experimental Protezare, Ortopedie și Reabilitare”. **CREPOR** asigură populația țării cu articole de protezare, ortopedie (proteze, orteze, corsete, pansamente, încălțăminte ortopedică specială, cîrje, bastoane etc.) și mijloace de locomoție. În cadrul Centrului se află Policlinica și Staționarul, pentru investigații, diagnostic operativ și tratament. Aici se efectuează reabilitarea medicală a tuturor veteranilor de război.

Centrul Republican de Reabilitare a Invalizilor, Veteranilor Muncii și Războiului (str. Țărnelui nr.2B, com. Cocieri, r-nul. Dubăsari), este o instituție socială de plasament permanent sau temporar, oferă servicii socio-medicele persoanelor vârstnice și cu dizabilități fizice.

Azilul Republican pentru Invalizi și Pensionari (vârstnici), din mun. Chișinău, str. Valea Rediului 16), oferă servicii de asistență medicală și socială. În azil sunt cazați temporar sau permanent persoane somatice, fără susținători legali, care plătesc lunar 75% din pensie. Azilul dispune și de camere amenajate, la costul salariului mediu pe țară

APC. Instituții subordonate MSMPS, în domeniul sănătății. MSMPS, în calitate de fondator:

Centrul republican de reabilitare pentru copii (mun. Chișinău, sec. Centru, str. Grenoble, 147), reprezintă o instituție curativă bugetară subordonată MSMPS. Acordă servicii curative de reabilitare în regim de asistență specializată de zi, și staționar a copiilor.

Instituția medico-sanitară publică spitalul de psihiatrie, Bălți, str. Gagarin Iu., 114, reprezintă un centru medical curativo-diagnostic și consultativ, de psihiatrie generală și de profil general, cu secție de narcologie, reanimare, pentru copiii, cu paralizie centrală infantilă, cu nevroze, epilepsic. Spitalul dispune și de staționarul de zi, de secții: curativo-diagnosticală, laboratoare clinice și biochimice, de fizioterapie și gimnastică medicală, cabinete funcționale-diagnostice (electroencefalografie, encoencefalografie, reoencefalografie, electrocardiografie, rentghenologie), farmacie, bibliotecă, de școala de cultură generală și de alte structuri adiacente. Aici se efectuează expertiza medicală legală. În spital activează specialiști profesioniști: terapeuți, neurologi, stomatologi, oftalmologi, otolaringologi, genicologi, logopedi, psihologi, psihopedagogi, acucureflexoterapeuți, ergoterapeuți, kinetoterapeuți etc.

Agencia Națională de Asistență Socială (ANAS), este o instituție de administrare publică centrală (APC), în domeniul social, prestatoare de servicii sociale. Regulamentul de organizare și funcționare a Agenției Naționale Asistență Socială, a structurii și efectivului-limită ale acesteia, a fost aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 1263 din 18.11.2018.

ANAS este autoritate administrativă în subordinea Ministerului Sănătății, Muncii și Protecției Sociale, cu sediul în municipiul Chișinău, str. Vasile Alecsandri, nr. 1. Misiunea Agenției constă în sporirea calității asistenței sociale acordate populației prin implementarea politicii statului în domeniul asistenței sociale. În anexa nr. 3 la Hotărârea Guvernului nr. 1263 din 18.11.2016, Hotărârea Nr. 454 din 16.05.2018 cu privire la reorganizarea Agenției Naționale Asistență Socială, publicat: 18.05.2018 în Monitorul Oficial Nr. 157-166 art Nr: 504, este prezentată lista instituțiilor publice gestionate de ANAS, în care Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale, exercită calitatea de fondator [7, p. 79-114].

Tabelul 5. APC: Agenția Națională Asistență Socială (ANAS), subordonată MSMPS
Instituții de asistență socială, prestatoare de servicii sociale cu specializare înaltă, gestionate de ANAS

1. Centrul de plasament temporar pentru persoane cu dizabilități mentale (adulte) or. Bălți str. Veteranilor 4. Oferă servicii socio-medicale, pentru o perioadă permanentă sau temporară.

2. Centrul de plasament temporar pentru persoane cu dizabilități mentale (adulte) com. **Bădiceni, raionul Soroca.** reabilitare/recuperare.

3. Centrul de plasament temporar pentru persoane cu dizabilități mentale (adulte) Brînzeni, r-nul Edineț. Oferă servicii de recuperare, reabilitare, și (re)integrare socială.

4. Centrul de plasament temporar pentru persoane cu dizabilități (adulte) com. **Cocieri,** (str. Țărmlui nr.1B), r-nul. Dubăsari, r-nul Dubăsari. reabilitare/recuperare.

5. Centrul de plasament temporar pentru persoane vârstnice și persoane cu dizabilități com. **Cocieri,** r-nul Dubăsari. Centru de reabilitare/recuperare.

6. Centrul de plasament pentru persoane vârstnice și persoane cu dizabilități din Chișinău, (str. Valea Rediului 16), oferă servicii de cazare permanentă sau temporară pentru persoane vârstnice și persoanele adulte **cu dizabilități fizice** preponderent solitare. reabilitare/recuperare.

7. Centrul de plasament temporar pentru fete cu dizabilități mentale severe (cu vârsta de 4-18 ani), Hîncești (str. A. Mărinescu, 16) prestează servicii socio-medicale, cazare (pe termen nedeterminat), îngrijire, alimentație, terapie ocupațională, kinetoterapie, asistență medicală etc.

8. Centrul de plasament temporar pentru copii (băieți) cu dizabilități mentale severe (cu vârsta de 4-18 ani) din or. Orhei (str. V. Cupcea, nr. 4), reprezintă o instituție publică de asistență socială **în regim de plasament** (pe termen nedeterminat). Oferă îngrijire, alimentație, servicii socio-medicale, terapie ocupațională, activități culturale, kinetoterapie, asistență medicală de reabilitare/recuperare, socializare integrare în familie și societate etc.

9. Centrul de reabilitare de zi pentru copiii cu dizabilități, Criuleni (str. Ștefan cel Mare 31), oferă asistență psiho-pedagogică și socială copiilor cu CES, cu vârsta cuprinsă între 4 și 18 ani. Oferă servicii de recuperare, reabilitare, integrare în familie și comunitate.

10. Centrul de reabilitare și protecție socială a copiilor în situație de risc (cu vârsta între 4 și 18 ani) „Пламчье”, or. Taraclia (str. Karl Marx, 79), Oferă asistență psiho-pedagogică și socială, servicii de recuperare, reabilitare, integrare în familie și comunitate.

11. Centrul de plasament temporar pentru copii separați de părinți (cu vârste între 3-18 ani), or. Soroca, str. Alexandru cel Bun, nr. 54. Oferă servicii de îngrijire, educație, recuperare, socializare și (re)integrare în familia biologică, extinsă, adoptatoare sau substitutivă.

12. Centrul Republican de Recuperare a Invalizilor și Pensionarilor ”Speranța” este o instituție de asistență socială și de reabilitare/recuperare. Oferă servicii curativ-profilactică și de recuperare, specializată în profilaxia, tratarea și reabilitarea persoanelor cu afecțiuni ale sistemului cardiovascular, neuroze, osteoncodroze ale coloanei vertebrale, patologii neurologice paralizii cerebrale. str. Balneară nr.11, or. Vadul lui Vodă, mun. Chișinău

13. Centrul de reabilitare „Victoria” (or. Sergeevka, Ucraina), specializat în profilaxia și tratarea aparatului locomotor, tulburărilor metabolice, sistemului cardiovascular și bolilor specifice a sistemului respirator: reabilitare/recuperare.

14. Centrul de asistență și protecție a victimelor și potențialelor victime ale traficului de ființe umane (CAP), mun. Chișinău. Acordă servicii: cazare temporară/de criză sau plasament de lungă durată; consiliere psihologică; suport social; asistență medicală; asistență juridică sau în procesul de documentare; activități creative; profesionalizare/consiliere profesională; integrare. Centrul a fost creat în anul 2001 de către Organizația Internațională pentru Migrație, Misiunea în Moldova. În 2008, CAP a fost instituționalizat prin Hotărârea Guvernului Nr. 847 din 11.07.2008 cu privire la crearea instituției publice.

În corespundere cu anexa nr. 1, la Hotărârea Guvernului nr. 893/2018 cu privire la aprobarea Programului național de dezinstituționalizare a persoanelor cu dizabilități intelectuale și psihosociale din instituțiile rezidențiale gestionate de Agenția Națională Asistență Socială pentru anii 2018-2026 și a Planului de acțiuni privind implementarea acestuia, I. punct 14, 15, se preconizează: crearea în **trei regiuni** (Nord, Centru, Sud) a unor

structuri regionale gestionate de ANAS, denumite **centre regionale** de dezvoltare și prestare a serviciilor sociale pentru persoanele cu dizabilități intelectuale și psihosociale [7, p. 79-114]. Obiectivele hotărârii, urmăresc scopul de transformare a celor șase instituții rezidențiale, gestionate de ANAS, în trei centre regionale Nord, Centru, Sud, subordonate ANAS, prin dezvoltarea și prestarea serviciilor sociale comunitare, în scopul prevenirii instituționalizării persoanelor cu dizabilități intelectuale și psihosociale.

BIBLIOGRAFIE

1. BULGARU, Maria.; SALI, Nicolaie.; GRIBINCEA, Tatiana. Asistența socială în contextul transformărilor din Republica Moldova. Ch.: Tipografia „Cu drag” SRL, 2008, p.184, 234-252.
2. BUZDUCEVA, D. Aspecte contemporane în asistența socială. Iași, Polirom, 2005, p. 61.
3. MOCANU, V. Descentralizarea serviciilor publice. Ch.: Tipografia TISH, 1999, p. 61.
4. PAȘA, F.; PAȘA, L. Asistența socială în România. Iași, Polirom, 2004, p. 53, 54.
5. PROCA, L. Ce sunt prestațiile sociale.//„Revista Națională de Drept,” nr. 3, 2015, p. 26-37.
6. ROMANDAȘ, N.; PROCA, L.; ODINOKAIA, I. Dreptul protecției sociale. Ch.: 2011, p. 342-359.
7. ZUBENSCHI, E. Managementul calității serviciilor sociale. p. 79-114. Manual. – 187 p. Ch.: Tipogr. UPS "Ion Creangă", 2020 ISBN 978-9975-46-445-1 364> 005. 6 (075.8). Z 91

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ

SOME FEATURES OF INTERNET DEPENDENCE PHOTOGRAPHY AND PSYCHOLOGICAL SECURITY

*Valentina Stratan, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Valentina Stratan, PhD, associate professor
SPU „Ion Creanga” from Chisinau
ORCID: 0000-0003-1311-910X*

*Victoria Plămădeală, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău*

*Victoria Plămădeală, PhD, university lecturer
SPU „Ion Creanga” from Chisinau
ORCID: 0000-0001-9733-5955*

CZU: 159.922.7:004.738.5

Abstract

Internet addiction negatively affects all areas of adolescent development: physical, psychological, social, emotional-volitional, spiritual and moral, etc. The factors contributing to the development of a child's addiction to computer games can be distinguished: the presence of his own world, into which no one but himself has access; lack of responsibility; realistic processes and the possibility of complete abstraction from the surrounding world; the ability to correct any error through multiple attempts; the ability to independently make any (within the game) decisions, regardless of what they may lead to. The more psychological barriers a child has in everyday real life, the faster and deeper he will plunge into virtual reality. Internet addiction forms a number of problems: conflict behavior, chronic depression, withdrawal from real life into the virtual world, difficulties in adapting in society, loss of the ability to control the time spent at the computer, the emergence of a feeling of discomfort in the absence of the possibility of using the Internet.

Key-words: internet addiction, gaming disorder, virtual reality, computer games, pathological computer use, compulsive behavior.

Rezumat

Dependența de internet afectează negativ toate domeniile dezvoltării adolescenților: fizic, psihologic, social, emoțional-volitiv, spiritual și moral etc. Se pot distinge factorii care contribuie la dezvoltarea dependenței de jocurile pe computer: prezența propriei lumi, la care nimeni în afară de el nu are acces; lipsa responsabilității; procese realiste și posibilitatea unei abstracții complete de lumea înconjurătoare; capacitatea de a corecta orice eroare prin mai multe încercări; abilitatea de a lua în mod independent orice decizie (în cadrul jocului), indiferent la ce ar putea duce. Cu cât un copil are mai multe bariere psihologice în viața reală de zi cu zi, cu atât mai rapid și mai profund se va cufunda în realitatea virtuală. Dependența de internet formează o serie de probleme: comportament conflictual, depresie cronică, retragerea din viața reală în lumea virtuală, dificultăți de adaptare în societate, pierderea capacității de a controla timpul petrecut la computer, apariția unui sentiment de disconfort în absența posibilității de utilizare a internetului.

Cuvinte-cheie: dependența de internet, gaming tulburare, realitatea virtuală, jocurile pe computer, utilizarea patologică a computerului, comportamentul compulsiv.

Технологическое развитие цивилизации привело к широкому использованию компьютеров в повседневной жизни, и человечество вступило в «эру пользователей». Их применение внесло и продолжает вносить очевидные преимущества, как в учебную, так и профессиональную деятельность, однако оказывает и негативное влияние на многие психические функции человека. В настоящее время интенсивно обсуждается и исследуется феномен зависимости от интернета. В современных исследованиях Интернет-зависимость изучается как вид компьютерной зависимости (кибер-аддикция).

Зависимость – это хроническое заболевание, характеризующееся компульсивным (при ступо образным, неконтролируемым) поведением при отсутствии адекватного отношения к негативным последствиям такого поведения [1].

В самом общем виде интернет-зависимость (Internet addiction) определяется как «не химическая зависимость от пользования интернетом» [2]. Поведенчески интернет-зависимость проявляется в том, что люди настолько предпочитают жизнь в интернете, что фактически начинают отказываться от своей «реальной» жизни, проводя до 18 часов в день в виртуальной реальности. Другое определение интернет-зависимости – это «навязчивое желание войти в интернет, находясь offline, и не способность выйти из интернета, будучи on-line». Искусственное опосредованное общение подменяет естественные человеческие отношения, постепенно уводя личность в мирне жизни способных иллюзий.

По медицинским критериям (DSM-VиМКБ-10) Интернет-зависимость не является психическим расстройством. Термин «интернет-зависимость» впервые был предложен I.Goldberg в 1996 году. С его помощью предлагалось описывать патологическое, непреодолимое желание использовать Интернет [7, с. 403–412]. Goldberg характеризует Интернет зависимость как “оказывающую пагубное воздействие на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности”. Goldberg предпочитал использовать термин “патологическое использование компьютера” (PCU – pathological computer use). «Интернет-зависимость» (Cyber Disorder) была включена в американскую классификацию DSM-V также, как и иные нехимические аддикции – гэмблинг, любовные, сексуальные аддикции, работоголизм.

В новом Международном классификаторе болезней (МКБ-11) представлена зависимость от компьютерных игр под названием «игровое расстройство». Теперь

чрезмерное пристрастие к видеоиграм будет рассматриваться как заболевание, которое требует специального лечения.

Научный подход к изучению явления «Интернет-зависимости» первой продемонстрировала Young K.S. [9, с. 899–902]. Она в 1996 году опубликовала на одном из сайтов тест для выявления интернет-зависимых лиц. Young K.S. в своих исследованиях установила, что тревожными сигналами (указывающими на возможное развитие интернет-зависимости в ближайшем будущем) являются:

1. Навязчивое желание проверить e-mail.
2. Постоянное ожидание следующего выхода в интернет.
3. Всё более продолжительное время, проводимое онлайн.
4. Увеличение сумм денег, потраченных онлайн.

Young K.S. предложила также свою классификацию интернет-зависимости – она делит её на пять типов:

1. Киберсексуальная зависимость – непреодолимое желание заходить на порно сайты и заниматься кибер сексом;
2. Пристрастие к виртуальным знакомствам – избыточность знакомых и друзей в Интернете, постоянное расширение круга знакомых;
3. Навязчивая потребность находиться в Сети – игра в азартные онлайн игры, покупки в интернет-магазинах или участие в аукционах, обсуждение различных тем на форумах;
4. Информационная перегрузка (навязчивый web-серфинг) – бесконечные путешествия по Сети, поиск информации в базах данных и поисковых системах;
5. Игровая зависимость – навязчивая игра в онлайн-игры.

Особенно распространено интернетное аддиктивное поведение среди подростков. Проявляться оно может в зависимости от компьютерных игр, социальных сетей, феноменах акерства и т.д. К факторам, способствующим развитию пристрастия ребенка к компьютерной игре, можно выделить: наличие собственного мира, в который нет доступа никому, кроме него самого; отсутствие ответственности; реалистичность процессов и возможность полного абстрагирования от окружающего мира; возможность исправить любую ошибку путем многократных попыток; возможность самостоятельно принимать любые (в рамках игры) решения, вне зависимости от того, к чему они могут привести. Чем больше у ребенка психологических барьеров в повседневной реальной жизни, тем быстрее и глубже он погрузится в виртуальную реальность [1].

Обладая неограниченным доступом к сети Интернет и содержащейся в ней информации, человек теряет ощущение реальности. Было установлено, что среди детей и подростков неким побочным эффектом такой зависимости становится агрессия и тревожность при отсутствии возможности поиграть. Что касается увлечения всевозможными социальными сетями и прочими сервисами, созданными для общения, то у зависимых людей формируется пренебрежительное отношение к контактам с людьми в жизни. Помимо ограничения общения с реальными людьми, могут наблюдаться нарушения сна, скука, подавленное настроение. Увлечение компьютером превалирует над любыми другими видами деятельности, а общение с реальными людьми дается очень трудно.

Поглощенность общением с друзьями посети в качестве варианта аддиктивной зависимости дает возможность найти себе виртуального собеседника, практически удовлетворяющего любым критериям. Важно, что при этом не дается никаких обязательств поддерживать с ним общение в дальнейшем. Эта форма компьютерной зависимости приводит к пренебрежению личностными контактами в реальной жизни. Общение с реальными людьми ограничивается. Отмечаются трудности засыпания, чрезмерная экзальтация. При вынужденном перерыве возникает чувство опустошенности, скуки. Chat приобретает характер сверх ценного увлечения с явным ущербом для других видов деятельности, прежде всего общения с реальными людьми, и выраженным аффективным напряжением.

По данным исследования связи кибер-аддикции с личностными характеристиками (Е.Д. Львина, Л.Ф. Львин, Н.И. Лебедев) установлено, что почти 9% учащихся в возрасте 15-17 лет имеют компьютерную зависимость. Выявлено, что использование компьютера и Интернета для игр и развлечений связано с определенными чертами личности (низкая терпимость, депрессия, раздражение, низкая самооценка и т.д.) [5].

Чаще всего Интернет-аддикция понимается расширительно. К этому феномену относятся: зависимость от компьютера; информационная перегрузка; компульсивное применение Интернета; зависимость от «кибер-отношений» и др. Зависимость от компьютера предполагает навязчивое пристрастие к работам компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности). Информационная перегрузка характеризуется навязчивой навигацией по просторам Интернета, поwww, поиск в удаленных базах данных. Компульсивное применение Интернета – патологическая привязанность к опосредствованным Интернетом азартным играм, онлайн-аукционам или электронным покупкам в интернете. Зависимость от «кибер – отношений» выступает в качестве зависимости от социальных применений Интернета: от общения в чатах, групповых играх и телеконференциях, что может в итоге привести к замене имеющихся в реальной жизни семьи и друзей виртуальными.

Интернет-зависимость может возникать как зависимость от самых различных форм использования интернета. По своим проявлениям она схожа с уже известными формами аддиктивного поведения (алкоголя или наркотиков). Компьютерная зависимость обладает такими же особенностями, что и наркомания: абстиненция (синдром отмены работы за компьютером), компульсивность (неконтролируемое, приступообразное поведение, направленное на объект зависимости), отрицание (снижение критического отношения к негативным последствиям своего пристрастия), толерантность (снижение реакции на длительность работы за компьютером). Отмечаются особенности интернет-зависимости – это нехимическая зависимость, по воздействию на организм она ближе к зависимости от азартных игр и т.п. Если для формирования традиционных видов зависимости требуются годы, то для интернет-зависимости этот срок резко сокращается[1].

Проблемой зависимости от Интернета занимаются в основном специалисты по психическому здоровью. Е.Б. Усова считает, что интернет является привлекательным в качестве средства ухода от реальности за счет возможности анонимных социальных интеракций. Особое значение она придает тому, что интернет здесь дает чувство безопасности и сознание своей анонимности при осуществлении интеракций, включая

пользование электронной почтой, чатами [6]. Также важно, что нахождение в сети – возможность для реализации каких-то представлений, фантазий обратной связью. И последний пункт – это неограниченный доступ к информации – информационный вампиризм [там же].

Таким образом, интернет-зависимость можно рассматривать как следствие эскапизма. Эскапизм – (escape – убежать, спастись) – индивидуалистическо-примиренческое стремление человека уйти от мрачной действительности в мир иллюзий. Основой этого механизма является потребность человека в «отстранении» от повседневных хлопот и проблем, своеобразная трансформация потребности в сохранении энергии.

Е. Б. Усова употребляет термин «уход от реальности», а не «уход от социума», о котором упоминают некоторые авторы работ по сходной тематике. Дело в том, что имеется в виду не простосреда, общество, социум, а объективная реальность в целом. Уйти от социума можно посредством самых разнообразных способов, включая неролевые компьютерные игры. Однако уйти от реальности можно, только лишь «погрузившись» в другую реальность – виртуальную. Психологические аспекты механизма основаны на естественном стремлении человека избавиться от разногорода проблем и неприятностей, связанных с повседневной жизнью, на которую нужно ходить каждый день, нет хлопот по зарабатыванию денег на жизнь и т.д. Вследствие этого возникает опасность не временного, а полного отрешения от реальности, образование очень сильной психологической зависимости от компьютера [6].

Уход подростка в виртуальный мир связан с его личностными особенностями и отношением с окружающей действительностью, его положением в обществе. Подростки, которые плохо адаптируются в социуме, не имеющие друзей больше подвержены Интернет-зависимости. Интернет-зависимость негативно воздействует на все сферы развития подростка: физическую, психологическую, социальную, эмоционально-волевую, духовно-нравственную и т.д. Интернет-зависимость формирует целый ряд проблем: конфликтное поведение, хронические депрессии, уход в виртуальный мир от реальной жизни, трудности адаптации в социуме, потеря способности контролировать время пребывания за компьютером, возникновение чувства дискомфорта при отсутствии возможности пользования Интернетом. Используя Интернет, подросток предпочитает «искать» вместо «думать». Уход в виртуальный мир и реализация жизненных потребностей внутри него может привести к негативным последствиям в реальной жизни. Таким образом, изучение интернет-зависимости как одной из форм эскапизма является актуальным на сегодняшний день.

Исследователи отмечают, что большая часть интернет-зависимых (90%) пользуется сервисами интернет, связанными с общением. Вторую часть зависимых привлекают информационные сервисы сети. Большая часть интернет-зависимых «сидит» в сети ради общения. Интернет-зависимость становится возможной благодаря отличиям реального общения от виртуального. Главенствующим фактором, благодаря которому явление получило широкое распространение, является анонимность личности в сети.

Как правило, у интернет-зависимых заметно меняются личностные характеристики: это уже не та гармоничная личность, которой она, возможно, была

вначале, а личность уже аддиктивная. Для аддиктов характерна смена аддиктивной реализации. Сегодня он интернет-зависимый, завтра – любовный аддикт, послезавтра – патологический игрок, а немного спустя он может уйти в наркотики или алкоголизм.

В обществе формируется целый класс людей-фанатов компьютерных игр. Общение с этими людьми показывает, что многим из них увлечение компьютером отнюдь не идет на пользу, а некоторые серьезно нуждаются в психологической помощи. Большинство из них – люди с известными психологическими проблемами: несложившаяся личная жизнь, неудовлетворенность собой, и, как следствие, потеря смысла жизни и нормальных человеческих ценностей. Единственной ценностью для них является компьютер и все, что с ним связано.

Существуют стадии формирования психологической зависимости от компьютерных игр. Первое исследование феномена зависимости и стадии развития психологической зависимости от компьютера было проведено в 1980-х годах английским психологом Subby R. Исследование осуществлялось посредством опроса и интервьюирования испытуемых; в нем применялись стандартные психологические тесты и специально разработанные опросники. Согласно этим исследованиям Subby R. выделяет четыре стадии развития психологической зависимости от компьютера и компьютерных игр [8, с. 29]. Усова Е. Б., исследуя проблемы, связанные с девиантным поведением, выделяет также четыре стадии развития психологической зависимости от компьютерных игр [1, 6, с.82]:

Стадия легкой увлеченности. После того как человек один или несколько раз поиграл в ролевою компьютерную игру, он начинает «чувствовать вкус», ему начинает нравиться компьютерная графика, звук, сам факт имитации реальной жизни или каких-то фантастических сюжетов. Кто-то всю жизнь мечтал пострелять из ручного пулемета, кто-то – посидеть за рулем «Ferrari» или за штурвалом боевого истребителя. Компьютер позволяет человеку с довольно большой приближенностью к реальности осуществить эти мечты. Происходит реализация неосознаваемой потребности в принятии роли. Человек начинает играть уже неслучайным образом, очутившись за компьютером, – стремление к игровой деятельности принимает определенную целенаправленность. Но устойчивая, постоянная потребность в игре на этой стадии не сформирована, игра не является значимой ценностью для человека.

Стадия увлеченности. Фактором, свидетельствующим о переходе человека на эту стадию формирования зависимости, является появление в иерархии потребностей новой потребности – игра в компьютерные игры. На самом деле новая потребность лишь обобщенно обозначается нами как потребность в компьютерной игре. На самом деле структура потребности гораздо более сложная, ее истинная природа зависит от индивидуально-психологических особенностей самой личности. Иными словами, стремление к игре – это, скорее, мотивация, детерминированная потребностями бегства от реальности и принятия роли. Игра на этом этапе принимает систематический характер.

Стадия зависимости. Эта стадия характеризуется не только движением потребности в игре на нижний уровень пирамиды потребностей, но и другими не менее серьезными изменениями в ценностно-смысловой сфере личности. Нарушается основная функция психики: она начинает отражать не воздействие объективного мира, а виртуальную

реальность. Эти люди часто подолгу играют в одиночку, потребность в игре находится у них на одном уровне с базовыми физиологическими потребностями. Для них компьютерная игра – это своего рода наркотик. Если в течение какого-то времени они не «принимают дозу», то начинают чувствовать неудовлетворенность, испытывают отрицательные эмоции, впадают в депрессию. Это клинический случай, психопатология или образ жизни, ведущий к патологии.

Стадия привязанности. Эта стадия характеризуется угасанием игровой активности человека, сдвигом психологического содержания личности в целом в сторону нормы. Отношения человека с компьютером на этой стадии можно сравнить с неплотно, но крепко пришитой пуговицей, т.е. человек «держит дистанцию» с компьютером, однако полностью оторваться от психологической привязанности к компьютерным играм не может. Это самая длительная из всех стадий – она может длиться всю жизнь в зависимости от скорости угасания привязанности.

Механизм формирования психологической зависимости от ролевых компьютерных игр основан на частично неосознаваемых стремлениях и потребностях человека: уход от окружающей его реальности и принятие роли. Основой механизма ухода от реальности является потребность человека в «отстранении» от повседневных хлопот и проблем, своеобразная трансформация потребности в сохранении энергии. Мы неслучайно употребляем термин «уход от реальности», а не «уход от социума», о котором упоминают некоторые авторы работ по сходной тематике. Дело в том, что мы имеем в виду не просто среду, общество, социум, а объективную реальность в целом. Уйти от социума можно посредством самых разнообразных способов, включая неролевые компьютерные игры. Однако уйти от реальности можно только лишь «погрузившись» в другую реальность – виртуальную.

Психологические аспекты механизма основаны на естественном стремлении человека избавиться от разного рода проблем и неприятностей, связанных с повседневной жизнью. Ролевая компьютерная игра – это простой и доступный способ моделирования другого мира или таких жизненных ситуаций, в которых человек никогда не оказывался и не окажется в реальности. Это простой способ пожить другой жизнью, где нет проблем, нет необходимости каждый день ходить на работу, чтобы заработать деньги на жизнь и т.д. Люди обычно злоупотребляют этим способом ухода от реальности, теряют чувство меры, играя длительное время. Вследствие этого возникает опасность не временного, а полного отрешения от реальности, образование очень сильной психологической зависимости от компьютера.

Принятие роли. В основе лежит потребность в игре как таковой, которая свойственна человеку. А также стремление к принятию роли компьютерного персонажа, что позволяет человеку удовлетворять потребности, которые по каким-то причинам не могут быть удовлетворены в реальной жизни.

Сам механизм образования зависимости основан на вытекающей из этого потребности в принятии роли. После того как человек один или несколько раз поиграл в компьютерную игру, он понимает, что его компьютерный герой, сам виртуальный мир позволяют удовлетворить потребности и испытать чувства, которые не удовлетворены в реальной жизни. Игра превращается в средство компенсации жизненных проблем, человек начинает реализовываться в игровом мире, а не в

реальном. Безусловно, это ведет к возникновению ряда серьезных проблем в развитии личности, в формировании самосознания и самооценки, а также высших сфер структуры личности.

Как отмечает Егоров А.Ю., работа в Интернете обладает свойством захватывать человека целиком, не оставляя ему иной раз ни времени, ни сил на другие виды деятельности. Среди поведенческих характеристик, которые могли бы быть отнесены к этому синдрому, отмечаются:

- неспособность и нежелание отвлечься даже на короткое время от Интернета, а уж тем более прекратить работу;
- досада и раздражение, возникающие при вынужденном отвлечении, и навязчивые размышления об Интернете в такие периоды;
- стремление проводить в Сети все больше времени и неспособность спланировать время окончания конкретного сеанса работы;
- побуждение тратить на обеспечение работы в Интернете все больше денег, не останавливаясь перед расходом припасенных для других целей сбережений или влезанием в долги;
- готовность лгать друзьям и членам семьи, преуменьшая длительность и частоту работы в Интернете;
- способность и склонность забывать при работе в Интернете домашних дела, учебу и служебных обязанностях, важных личных и деловых встречах, пренебрегая занятиями или карьерой;
- стремление и способность освободиться на время работы в Интернете от ранее возникших чувств вины или беспомощности, от состояния тревоги или депрессии, обретение ощущения эмоционального подъема и своеобразной эйфории и др. [3].

Решение проблемы интернет-зависимости является сложным и неоднозначным, как и сама проблема, и требует комплексного подхода. Однако все чаще в литературе затрагиваются только психологические и/или медицинские аспекты этой проблемы, с педагогической и социальной же точек зрения, проблема остается малоизученной. Одним из таких подходов считается психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, использующих компьютер в обучении. Исходя из данных многочисленных психологических и медицинских исследований, мы можем выдвинуть предположение о том, что содержательной основой программы психолого-педагогического сопровождения интернет-зависимых должно стать их обучение основам копинг-поведения.

Копинг–поведение (от англ. coping – совладение) это форма поведения, (автор термина А. Маслоу), которое предполагает сформированное умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса. При выборе активных действий повышается вероятность устранения воздействия стрессоров на личность. Копинг – это индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями. Под «копингом» подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные, эмоциональные и поведенческие попытки справиться со

специфическими внешними и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают ресурсы человека с ними справиться.

Стоит отметить, что Интернет сам по себе – нейтральное средство, изначально предназначавшееся для научно-исследовательских и военных целей. Если сопоставить интернет-зависимость с другими разновидностями зависимостей, то можно выявить достаточное число общих черт. В первую очередь рискуют попасть в зависимость от Интернета те, для кого компьютерные сети становятся практически единственным средством общения – 90% зависимы от общения, и 10% зависимы от информации [4].

Безусловно, Интернет делает мир более интегрированным и позволяет любому человеку, в независимости от своего происхождения и возможностей всесторонне познавать мир. Подростки по своей природе – народ познающий. Однако, Интернет не даёт ответы им на все вопросы, которые они спрашивают, например, у google. Просиживая часами у компьютера в поисках общения, внимания, партнёра по игре и т. д., незаметно подросток полностью погружается в новый, увлекательный виртуальный мир. Новая реальность просто поглощает подростка. В результате, подросток начинает страдать интернет зависимостью.

Важно подчеркнуть, что подростковая интернет-зависимость ещё более страшна, чем зависимость взрослого человека, т.к. взрослый человек, по большому счёту, осознаёт тот факт, что он часами просиживает за компьютером, в то время как подросток мало задумывается о том, что он стал интернет-зависимым.

С началом пандемии COVID-19 и распространением системы онлайн-образования учащиеся все больше и больше находятся в Интернете, чем когда-либо прежде. Интернет стал одновременно учебным ресурсом и инструментом. В целом, время, проведённое в Интернете может быть чрезвычайно продуктивным, поскольку оно является очень полезным образовательным инструментом благодаря множеству ресурсов, которые он предлагает. Вместе с тем, для детей и подростков, которые проводят много часов в Интернете и в сети, такое поведение может отразиться на психологическое, физиологическое, социальное и ментальное развитие. Оно может сформировать у подростков пренебрежение к школьной деятельности, снижение значимости и уровня социальных навыков, создавать плохие межличностные отношения, привести к изоляции от сверстников и даже членов семьи.

Среди новостей, которые принесла новая международная классификация болезней ICD-11, принятая Всемирной организацией здравоохранения в мае 2019 года, есть «игровое расстройство», „gaming disorder”, которое было добавлено в раздел, посвященный расстройствам, вызывающим зависимость. Данное нарушение характеризуется чрезмерным или патологическим использованием компьютера или других электронных устройств, которые запускают видеоигры, в связи с чем любое неконтролируемое влечение к Интернету, чрезмерное пристрастие к видеоиграм будет рассматриваться как заболевание, которое требует специального лечения.

ЛИТЕРАТУРА

1. БАРЦАЛКИНА В. В. *Цифровое поколение и зависимость*. Московский государственный психолого-педагогический университет. Москва, 2020.

2. ГРИНЧЕНКО Н. А. *Учебно-методическое пособие для образовательных учреждений по пропаганде здорового образа жизни. Сценарии школьных спектаклей.* – Фурманов: «Издательский дом Николаевых», 2010.
3. ЕГОРОВ А.Ю. *Нехимические зависимости* / А.Ю. Егоров. – СПб., 2007.
4. ИВАНОВ Д.В. *Виртуализация общества.* СПб.: Петерб. Востоковедение, 2000.
5. ЛЬВИНАЕ.Д., ЛЬВИН Л.Ф., ЛЕБЕДЕВ Н.И. Личность и интернет. К вопросу о существовании компьютерной наркомании // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук.* Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии. Самарский регион», декабрь. 2002. с. 153-159.
6. УСОВА Е.Б. *Психология девиантного поведения: учеб. -метод. комплекс* / Е.Б. Усова. – Минск: Изд-во МИУ, 2010.
7. GOLDBERG I. Internet addiction disorder//*CyberPsychol. Behavior.* 1996. Vol. 3, № 4. p. 403–412.
8. SUBBY R. Inside theChemically Dependent Marriage: Denial a. Manipulation. In *Co-Dependency: An Emerging Issue.* Pompano Beach, Fla.: Health Communications, 1984. – p. 29
9. YOUNG K.S. Addictive useof the Internet: a case that breaks the stereotype // *Psychological reports.* 1996. № 79. p. 899 –902.

СОЦИАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ

SOCIAL THERAPY IN WORK WITH THE ELDERLY

*Valentina Stratan, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău,*

*Valentina Stratan, PhD associate professor,
SPU „Ion Creanga” from Chisinau*

ORCID: 0000-0003-1311-910X

Olga Guţan, psiholog

*Centrul de plasament pentru persoane vârstnice
şi persoane cu dizabilităţi,*

UPS „Ion Creangă” din Chişinău,

ORCID: 0000-0003-2121-9979

Viorica Cerneavschi, dr., lector univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chişinău,

Viorica Cerneavschi, university lecturer,

SPU „I. Creangă” from Chisinau

ORCID: 0000-0003-3322-1953

CZU: 364-7-053.9

Abstract

The social assistance of the elderly supports the need to consolidate the process of social rehabilitation of this group of beneficiaries, the introduction of new technologies in the socio-therapeutic activity and the improvement of the quality of the services offered. Socio-therapeutic treatment is an important stage of medical and social care for the elderly. At the heart of all concepts of social therapy is the idea that the social environment is essential for the course of disease and that social activities can positively affect the symptoms of the disease. Various forms and methods of social therapy are used in social assistance with the elderly. Social therapy, as a form of intervention in the individual world of an elderly person, can be considered a method of social "treatment", which influences the mental and somatic functions of the body, helps to restore the social functioning of the individual.

Key-words- elderly people, social rehabilitation, socio-therapeutic treatment, social therapy, social environment, intervention.

Rezumat

Asistența socială a persoanelor vârstă a treia susține necesitatea consolidării procesului de reabilitare socială a acestui grup de beneficiari, introducerea de noi tehnologii în activitatea socio-terapeutică și îmbunătățirea calității serviciilor oferite. Tratatamentul socio-terapeutic este o etapă importantă a asistenței medicale și sociale pentru vârstnici. La baza tuturor conceptelor de terapie socială se află ideea că mediul social este esențial pentru cursul bolilor și că activitățile sociale pot afecta pozitiv simptomele bolii. În asistența socială cu persoanele în vârstă sunt utilizate diverse forme și metode de terapie socială. Terapia socială, ca o formă de intervenție în lumea individuală a unei persoane în vârstă, poate fi considerată o metodă de „tratament” social, care influențează funcțiile mentale și somatice ale organismului, contribuie la restabilirea funcționării sociale a individului.

Cuvinte-cheie: persoane de vârstă a treia, reabilitare socială, tratament socio-terapeutic, terapie socială, mediul social, intervenție.

Демографическое старение общества привлекает внимание многих исследователей в области социологии, психологии, биологии, медицины и др. к положению пожилых в современном мире. Проблемы социальной защищенности пожилых людей становятся особенно актуальными в нынешних условиях.

Актуальная социальная работа с пожилыми людьми выдвигает необходимость усиления социальной и реабилитационной поддержки пожилого населения, внедрение новых технологий социально-терапевтической работы и улучшение качества предоставляемых услуг одиноким пожилым людям через учреждения социальной сферы.

В Молдове накоплен определенный опыт в социально-терапевтической работе с пожилыми людьми. Однако исследования, раскрывающие проблему старения и построение стратегий защиты пожилого человека, выявили, что в работе с такой специфической категорией населения, специалисту необходимо понимание и осознание множества психологических, социальных, этических проблем, возникающих у пожилых людей, овладение методиками и технологиями, видами и спецификой современных технологий социальной защиты и социального обслуживания пожилых людей.

Новейшие исследования социальных геронтологов показывают, что необходимо отнести тенденцию к гуманизации отношения общества к старым людям через установление новых норм социальных взаимоотношений с ними. Основной стратегией является сохранение жизненных сил и долголетия через комплексную реабилитацию. «Под гериатрической реабилитацией понимается часть реабилитологии, которая направлена на сохранение, поддержание, восстановление функционирования пожилых и старых людей и стремится к достижению их независимости, улучшению качества жизни и эмоциональному благополучию» [10, с.133].

Гериатрическая реабилитация неотделима от социальной и психологической. Иногда выделяют отдельно компонент социальной реабилитации, понимая под этим активное включение пожилого человека в социальную жизнь, иногда говорят о медико-социальной реабилитации, подчеркивая тем самым единство медицинского и социального подходов, часто используют термины «медико-социальная реабилитация» «медико-психологическая реабилитация», «социально-терапевтическая реабилитация».

Всемирная Организация Здравоохранения рекомендует рассматривать пять основных аспектов оценки функционального состояния пожилых: повседневная деятельность, психическое и физическое здоровье, социальный и экономический

статус. Именно функциональное состояние, а не множество медицинских диагнозов определяют независимость и достойную жизнь пожилого человека.

Медико-социальная работа рассматривается как новый вид профессиональной деятельности медицинского, психолого-педагогического и социально-правового характера, направленной не только на восстановление, но и сохранение, и укрепление здоровья, в том числе и лиц пожилого возраста. Медико-социальная работа принципиально меняет существующий подход к охране здоровья, так как предполагает системное медико-социальное воздействие на более ранних этапах развития болезненных процессов, таким образом, она приобретает не только выраженную реабилитационную, но и профилактическую направленность, что имеет особое значение для пожилых людей.

Социальное терапевтическое лечение является важным этапом медико-социальной заботы о людях пожилого возраста. Слово ТЕРАПИЯ в переводе с греческого означает «Забота», «Уход», «Лечение». Социотерапия (син. терапия социальная) с латинского *socialis* – означает общественный + терапия). Понятие социотерапия в литературе многозначно. Одни авторы используют его как синоним терапии средой, другие понимают под этим терапевтическую активность социальных ассистентов и социальных терапевтов, третьи - совокупность терапевтических приемов из области терапии занятостью, трудотерапии и реабилитации. Основой всех концепций социальной терапии является представление о том, что социальное окружение имеет важнейшее значение для течения психических заболеваний и что социальные мероприятия могут влиять позитивно на симптоматику болезни (Кабанов М. М.) [7]. Социотерапевтические концепции разнообразны: от простого требования человечности и дружелюбности терапевтической среды до комплексной системы терапевтического сообщества (Jones M., 1959; Neim E., 1984) [11].

Социотерапия является социальной наукой и формой социальной работы, которая включает в себя изучение групп людей, находящихся в различных медико-социальных учреждениях, их поведение, используя терапевтический уход по отношению к обогащению их жизни, улучшению социально-бытовых условий или обеспечению социального функционирования личности через восстановление адекватного социального поведения и выработку новых социальных ролей и позиций [12].

Поэтому социотерапевтические методы имеют большое значение. Трудотерапия, терапия занятостью, методы социально-психологического тренинга, клубы бывших пациентов и другие методы социотерапии направлены на стимуляцию активности, уверенности, возникновение жизненной перспективы пациентов. Весь комплекс лечебно-восстановительных мероприятий, включая лечебные режимы, должен рассматриваться сквозь призму концепции „терапевтической среды" (М. М. Кабанов), понимаемой в первую очередь как определенный характер направляемых взаимоотношений, складывающихся в учреждении между пациентом и его непосредственным окружением (персонал, семья, другие пациенты) [там же].

Выше сказанное подтверждает идею, что социотерапия включает в себя реализацию ряда условий: образование по возможности «нормальной», дружеской и открытой среды; более гибкую организацию неизбежного ограничения свободы;

структурирование и организацию дня, проведенного в психиатрическом учреждении; предоставление возможности встреч в неформальных и терапевтических группах; ориентацию пациентов на внешний мир; обеспечение контактов с родственниками; предоставление регулярных прогулок [11].

В этой связи большое значение приобретает понятие терапевтической среды. Как пишет А. Kempinski, для создания терапевтической среды «необходимо чтобы терапевтическое общество объединяло, а не разделяло людей» [12]. Многие авторы подчеркивают, что создание терапевтической среды в медико-социальном учреждении сопряжено со многими трудностями, связанными прежде всего с изменением традиционного мышления персонала, с изменением его отношения к пациентам. Одним из основных элементов этого нового отношения должен быть принцип партнерства, в рамках которого нет места отношениям субъект (специалист)—объект (пациент). Пациент выступает не только как объект мероприятий, но прежде всего, как субъект, как личность, которой присущи свои переживания, отношения, жизненные установки и ценности, без учета которых невозможен успех лечебно-восстановительных мероприятий. Терапевтическая среда — это не определенная организационная структура учреждения, это прежде всего отношение к пациенту как к личности, это сближение с ним, преодоление существующей дистанции, это сотрудничество, партнерство, привлечение к лечебно-восстановительным мероприятиям пациента всего персонала, всех других пациентов, всего ближайшего окружения [7].

Социальная терапия вбирает в себя методики, применяемые в различных видах профессиональной деятельности: медицине, практической психологии и социальной работе. Эти воздействия основаны на теориях и методах психологии, социологии, социальной работы и медицины по оказанию помощи в урегулировании своих чувств, мыслей, проблем, которые вызывают беспокойство или дискомфорт у отдельного пациента или группе пациентов [13].

Социальная работа с пожилыми людьми находится во всеобщем внимании, как законодателей, врачей, так и социальных служб, а это, в свою очередь, обусловило необходимость усиления социальной поддержки пожилого населения, внедрение новых технологий социальной работы и улучшение качества предоставляемых услуг через учреждения медико-социальной сферы, предоставление качественных лечебно-восстановительных услуг.

Страх, гнев, беспомощность, боль, глубокое беспокойство, замешательство - вот лишь некоторые из возможных эмоций, которые испытывают те, кто переживает события, связанные со старением организма и утрата его функциональности и часто не может справиться с этими ситуациями в одиночку. Чтобы восстановление произошло в наилучших возможных условиях, помощь, которую они получают, должна быть научно обоснованной, то есть такой, которая использует методы, доказавшие свою действенность и эффективность [2].

В работе с пожилыми людьми для социального ассистента возрастает объективная потребность решения взаимосвязанных задач медицинского и социального характера на качественном новом уровне. Из потребностей практики возникла необходимость создания новых механизмов, форм и методов медико-социальной помощи пожилым как комплекса социальных услуг. В связи с этим стала развиваться

медико-социальная работа и координирующая роль специалиста по социальной реабилитации в разрешении комплекса проблем, возникающих у пожилых людей, и требующего соучастия специалистов смежных профессий - врачей, психологов, педагогов, юристов и других. Установление адекватных задач для комплексного вмешательства медицинского и социального характера на качественном новом уровне в кризисных ситуациях, вызванные действием некоторых событий с травматическим потенциалом для пожилых людей, должно быть основано на реалистичной формулировке того, что означает терапия, реабилитация через социальную терапию.

С концептуальной точки зрения это может быть выведено по аналогии с тем, что имеется в виду, например, первая помощь в случае физической травмы по отношению к хирургии и первая помощь в случае социотерапии. Таким образом, если для оказания первой помощи (медицинской) в случае физической травмы целями являются: (1) стабилизация физического функционирования, (2) уменьшение физических дисфункций/физического стресса, (3) восстановление адаптивных функций и/или (4) облегчение доступа к следующему уровню помощи, по аналогии, целями раннего вмешательства в преодолении социального кризиса старения являются: (1) стабилизация психологического и эмоционального функционирования путем обеспечения основных потребностей, (2) облегчение дисфункций/эмоционального стресса, (3) восстановление адаптивных функций и/или (4) облегчение доступа к следующему уровню социально-терапевтической помощи [2].

Таким образом, возрастает важность медицинской и социальной помощи, которая, хотя и не считается единственным методом социальной реабилитации пожилых людей, сосредоточена на основных практических потребностях, безопасности, а также физическом и психологическом комфорте на ранних этапах после события с потенциальным дискомфортом, стрессом. Следовательно, психовоспитание, нормализация эмоций, оказание социальной и духовной поддержки - элементы, которые могут привести к стабилизации отношения пожилого к проблемам, связанные со старением организма.

В социальной работе с пожилыми людьми используются разнообразные формы и методы социальной терапии. Особенно важное значение для пожилых приобретает медико-социальная реабилитация в социальных центрах. Социальное обслуживание и обеспечение людей пожилого возраста в рамках специализированного центра предоставляет огромное поле деятельности для социального ассистента. В процессе работы он постоянно сталкивается с соматическими и психологическими проблемами пожилых, поэтому ему просто необходимо владеть основными терапевтическими и практическими методами, которые применяются в процессе лечебно-восстановительного процесса. Имея знания и опыт по социальной терапии, соответствующие душевные качества, они в значительной мере могут содействовать улучшению образа жизни пожилых людей, обеспечению их независимости, достоинства, помочь им занять подобающее место в обществе [5].

Таким образом, в социальной работе термин «**терапия**» все больше приобретает широкий **социальный смысл**. Специалист в области социальной работы, овладев техниками терапевтического воздействия, способен разобраться в причинах соматических и психических недугов пожилых. Воспринимая человека как единое

целое, со всеми его переживаниями, проблемами и трудностями, социальный ассистент имеет возможность творчески использовать терапевтические методы в своей практике.

В социальной работе существует несколько направлений социальной терапии, которые основываются на следующих подходах [5]:

Первый подход основывается на лечебной функции социальной работы, социальные ассистенты часто работают в клиниках и центрах психического здоровья и их роль как специалиста заключается в оказании помощи человеку, совместно с медиками, другими специалистами в решении его общих проблем бенефициара.

Второй подход включает социальное развитие. Эта модель предполагает включение человека в активную групповую деятельность. Деятельность таких групп рассматривается как процесс «совместного развития», который положительно влияет на социальное здоровье людей.

Третий подход основан на функции отстаивания интересов клиента. Его главная задача сводится к тому, чтобы разъяснить нужды социально уязвимых людей обществу.

В основе социально - терапевтического воздействия лежит процедура социальной помощи, оказание бенефициару поддержки со стороны окружающих, а также ликвидация негативных последствий взаимоотношений. Социальная терапия, как определенная форма вмешательства (интервенция) в индивидуальный мир человека, может быть рассмотрена как метод социального «лечения», который влияет на психические и соматические функции организма, восстановление социального функционирования личности. Объектом социальной терапии могут быть не только сам человек с его проблемами, а также его ближайшее окружение.

Социально терапевтическое лечение людей пожилого возраста может проводиться в группах или быть индивидуальным (персональным). Индивидуальная форма применяется в отношении отдельного человека, кто не желает или по каким-либо причинам не может участвовать в групповой терапии. Этот вид социально-терапевтического воздействия требует от социального ассистента или другого специалиста высокой профессиональной квалификации, личного такта способности к пониманию и сочувствию [5].

Люди, входящие в конкретную терапевтическую группу, должны быть заинтересованы в решении каких-либо сходных проблем и ориентированы на получение каких-либо знаний или навыков. Как правило, групповая терапия предполагает использование психотерапевтических процедур и операций.

Важно отметить, что любой из методов терапевтического воздействия включает два компонента: интеллектуальный – он связан с информационным воздействием слова и эмоциональный - выражение лица, тембр и интонация голоса, характер и особенности жестов социального ассистента. Далее рассмотрим наиболее важные терапевтические методы при работе с пожилыми людьми [9].

Эрготерапия (трудовая терапия, трудотерапия, в зарубежной практике данное направление обозначается термином **occupational therapy**) является самой необходимой составляющей комплекса социального лечения. Сегодня эрготерапия – это метод, который основывается на научно доказанных фактах о том, что целенаправленная, имеющая для человека смысл активность (деятельность) помогает

улучшить его функциональные возможности (двигательные, эмоциональные, когнитивные, психические). Занятие трудовой деятельностью в пожилом возрасте позволит человеку почувствовать себя востребованным. Терапия посильной занятостью является обязательным компонентом комплекса социально-терапевтических мероприятий с лицами пожилого возраста. Эрготерапия позволяет восстановить утраченные двигательные функции, но и заново адаптировать человека к нормальной жизни, помочь ему достичь максимальной самостоятельности в быту [14].

Благоприятное воздействие труда, в системе реабилитационных мероприятий является клинически установленным фактом. Трудовые движения и операции стимулируют физиологические процессы, мобилизуют волю, дисциплинируют, приучают к концентрации внимания, создают бодрое настроение, направляют активность в русло предметной, результативной и дающей удовлетворение деятельности. Метод эрготерапии основан на понимании того, что, используя движения в качестве физиологического стимулятора, трудовая деятельность способствует увеличению амплитуды движений, снижению мышечной ригидности, повышению силы мышц и их пластичности, что в итоге приводит к восстановлению нарушенных двигательных функций [4].

Система отсчета в трудотерапии основана на модели трудового поведения, ориентированное на терапию оказания помощи в приобретении навыков по восстановлению прежних действий, умений, реорганизации имеющихся навыков деятельности у пациента, развитию способностей к активному образу жизни [14].

Эрготерапия – это не просто специальная лечебная гимнастика, которая направлена на тренировку мелкой моторики и координации. Она также улучшает когнитивные и эмоциональные возможности пожилых. В процессе трудотерапии происходит становление личности, преодолеваются психологические комплексы, формируются новые межличностные взаимоотношения; человек вовлекается в коллективную деятельность, в результате чего повышается уровень его адаптации в социуме.

Своеобразным кредо эрготерапии являются принципы, описанные Джорджем Дантоном в книге «Восстановительная терапия»: деятельность для человека столь же необходима как еда и питье; у каждого человека должна быть как умственная, так и физическая деятельность; деятельность должна иметь для клиента смысл и вызывать в процессе ее выполнения положительные эмоции; больные разумом, телом и душой могут быть исцелены с помощью деятельности [4].

Основная цель трудотерапии это восстановление и развитие нарушенных функций, формирование компенсаторных навыков по самообслуживанию, ведение домашнего хозяйства, рукоделия, выполнение трудовых операций. Трудовая терапия осуществляется в комплексе с другими методами восстановительной терапии и реабилитации, закрепляя эффект их воздействия. Она включает разнообразные виды физических упражнений, содержащих элементы бытовой и профессиональной деятельности. Индивидуально обоснованная и рационально подобранная, трудовая терапия выступает как лечебный фактор, способствуя физическому и интеллектуальному развитию, коррекции двигательных функций и нормализации

общих физиологических параметров организма. Пожилые рассматриваются и представлены в данной восстановительной терапии как активные субъекты, которые должны быть мотивированы к активности, к деятельности.

Арттерапия рассматривается как очень эффективный вид социальной терапии пожилых людей. Этот вид социальной терапии предполагает изучение уже известных произведений искусства или вовлечение человека в творчество, создание новых произведений. Цель арттерапии помочь человеку понять в чем заключается проблема и, рассмотреть возможные варианты выхода из нее, выбрать для себя оптимальный. В работе с пожилыми людьми, проживающими в стационарных учреждениях социального обслуживания арттерапия призвана помочь им в адаптации и реабилитации. Она формирует творческое отношение к жизни с ее проблемами и «зигзагами судьбы», умение видеть многообразие способов и средств достижения цели, служит поддержанию ощущения цельности личности у пожилого человека, помогает ему преодолеть апатию и служит мощным средством сближения людей [8].

Мелотерапия (музыкотерапия) это метод, использующий музыку в качестве лечебного средства. Выделяют 4 основных направления лечебного действия музыкотерапии: эмоциональное активирование; развитие навыков межличностного общения (коммуникативных функций и способностей); регулирующее влияние на психовегетативные процессы; повышение эстетических потребностей.

В ряде исследований в качестве механизмов лечебного действия музыкотерапии на пожилых людей указывают: катарсис, эмоциональную разрядку, регулирование эмоционального состояния, облегчение осознания собственных переживаний, конфронтацию с жизненными проблемами, повышение социальной активности, приобретение новых средств эмоциональной экспрессии, облегчение формирования новых отношений и установок. Именно поэтому, использование этого направления социальной терапии так эффективно в работе с пожилыми людьми, проживающими в стационарных учреждениях социального медицинского обслуживания.

Применение **танцевально-двигательной терапии** в коррекционной и реабилитационной работе с пожилыми людьми достаточно эффективно по ряду причин. Танец в терапии использует двигательные формы и спонтанно освобождающиеся чувства, что предоставляет возможность пожилому человеку, несмотря на имеющиеся определенные патологические изменения моторной сферы, быть равноправным участником группового взаимодействия, свободно выражать свои чувства.

Библиотерапия. Чаще всего под библиотерапией понимают лечебное воздействие на психику больного человека при помощи чтения книг. Лечение чтением входит как одно из звеньев в систему социальной терапии. Библиотерапия для пожилых должна быть только фактором, отвлекающим от мыслей о болезни, помогающим переносить физические страдания.

Мемуаротерапия. Написание мемуаров может являться мощным терапевтическим средством, способным излечить пожилого человека от депрессии, побудить его к активной деятельности по подбору и чтению литературы, к встречам с людьми. Занятие подобного рода включает человека в общественную жизнь и позволяет ему отречься от мыслей о болезнях и прошедшей молодости.

Мемуаротерапия ставит коммуникативную, диагностическую и коррекционную цели и направлена на то, чтобы дать человеку возможность описать и изучить внутреннюю жизнь, а также описать фактологические стороны жизни, тем самым осознать, как его прошлое определило его настоящее и продолжает влиять на него.

Кромотерапия (цветотерапия) – эффективный метод воздействия цветом с целью восстановления деятельности организма. Цветотерапия очень популярна и активно используется в лечебных учреждениях благодаря двум основным свойствам: высокой эффективности и полной безопасности цветового воздействия.

Лечение дискуссией является один из основных методов социальной терапии для престарелых. Человек в возрасте с удовольствием включается в дискуссии, в процессе которых можно выявить основные проблемы. Специалист беседует с клиентом, стремясь вербализовать для него его эмоциональное состояние, чтобы с помощью этого клиент сам справился с трудной ситуацией. Это приносит удовлетворение, повышает степень самоуважения, способствует становлению зрелой личности.

Семейная терапия - работа социального ассистента или другого специалиста с семьёй, которая рассматривается как целостная единица. Стремясь оказать необходимую помощь в гармонизации внутрисемейных отношений, в преодолении семейных проблем и разрешении внутрисемейных конфликтов, специалист стремится раскрыть внутригрупповые роли членов семьи, их взаимные обязанности, побудить их к более гибкому поведению и т.п.

Ландшафтотерапия является способом лечения природой и заключается в прогулках на природе, любовании живописными пейзажами.

В настоящее время система специальной подготовки кадров в области социальной терапии еще не сложилась, хотя потребность в специалистах данного профиля постоянно растет. Поэтому каждому социальному ассистенту необходимо овладеть знанием и технологическими навыками ведения так называемой «врачебной» беседы, установления психотерапевтического контакта с пациентами. Важное значение имеет самообразование и др. Вместе с тем хорошим социальным ассистентом является не тот, кто просто изучает различные терапевтические методы и методики, а тот, кто благодаря глубоким контактам с каждым клиентом будет все лучше понимать другого человека и обогащать свой собственный мир переживаний, ибо понимание другого человека зависит не столько от метода, сколько от человеческих качеств социального ассистента [5].

Таким образом, современная реальность диктует необходимость развития профессиональной компетентности социальных ассистентов, оказывающих комплексную социально-терапевтическую поддержку, помощь и сопровождение пожилых людей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Именно поэтому необходим постоянный процесс развития профессиональной компетентности социального ассистента в области социальной терапии, владеющий комплексом мероприятий, направленных на повышение социальной активности пожилых, предотвращение явлений госпитализма, разрушение патологической адаптации, создание оптимальных условий для общения больных, их трудовую терапию, групповую терапию, модификация искусственной социальной среды для адаптации к жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ordinul Ministerului Sănătății al Republicii Moldova nr.502 din 25 decembrie 2008 cu privire la organizarea asistenței medicale geriatrice în Republica Moldova.
2. *Intervenția în criză și primul ajutor psihologic: ghid operațional*/VASILE MARINEANU, ILONA VOICU.– București: Centrul Tehnic-Editorial al Armatei, 2016. ISBN 978-606-524-161-9
3. Закон о социальных услугах № 123 от 18 июня 2010 года (Официальный монитор Республики Молдова, 2010 г., № 155–158).
4. ВИЛКЕН Ж.П., ден ХОЛЛАНДЕР Д. *Восстановление и реабилитация. Комплексный подход*. Изд-во: Глобальная инициатива в психиатрии. 2011.- 296 с. ISBN: 978-5-94906-900-0
5. ВОЛКОВА О. А. Теория социальной терапии в практике интернатных учреждений для престарелых и инвалидов.//*Теория и практика общественного развития*, nr.11 (2012). ISSN 2072-7623 (online).
6. ЛОТОВА И.П. Особенности социально-психологической адаптации престарелых к условиям проживания в стационарных учреждениях социального обслуживания // *Медико-социальная экспертиза и реабилитация*. 1998.№ 1. ISSN 2412-2092 (Online)
7. КАБАНОВ М. М., ЛИЧКО А. Е., СМИРНОВ В. М. *Методы психологической диагностики и коррекции в клинике*.– М.: Книга по Требованию, 2014. – 311 с. ISBN 978-5-458-39562-5
8. КОЛОШИНА Т.Ю., ТРУСЬ А.А. *Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование*. Практическое пособие для тренера.-СПб.:Речь, 2010.- 189с. ISBN 978-5-9268-0831-6
9. КРЮКОВА О. В. Организация свободного времени как фактор социокультурной адаптации пожилых людей в условиях интернатного учреждения.//*Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры*, Том 206 (2015). ISSN. 2308-0051 (print)
10. ХОЛОСТОВА Е.И., ЕГОРОВ В.В., РУБЦОВ А.В. *Социальная геронтология*. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К⁰», 2004. - 295с. ISBN 5-94798-497-0
11. http://endic.ru/enc_psyter/Socioterapija-466.html
12. <https://sci.house/psihologicheskaya-diagnostika-scibook/psihoterapiya-sotsioterapiya-ponyatie-25016.html>
13. [Social-orthodox.info/pages/5_1_social_therap.htm](http://social-orthodox.info/pages/5_1_social_therap.htm)
14. <http://reabilitaciya.org/>

ASISTENȚA SOCIALĂ A PERSOANELOR CU PROBLEME DE SĂNĂTATE MINTALĂ

SOCIAL ASSISTANCE FOR PEOPLE WITH MENTAL HEALTH PROBLEMS

Victoria Plămădeală, dr., lector., univ.

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Victoria Plămădeală, PhD, university lecturer,

SPU "Ion Creanga"

ORCID: 0000-0001-9733-5955

Valentina Stratan, dr., conf. univ.

SPU „Ion Creangă”

Valentina Stratan, PhD associate professor,

SPU "Ion Creanga"

ORCID: 0000-0003-1311-910X

CZU: 364.264

Abstract

The aim of this research was to highlight the difficulties faced by people with mental health problems and to identify the social services needed to support them. Our research took place in the Community Center for Mental Health district Buiucani in Chisinau. The subjects of the research are 20 beneficiaries of this Center: 15 women and 5 men aged between 18 and 65 and 10 specialists. We found that people with mental health problems face community rejection of them, which is the biggest difficulty and produces stigma and social isolation. The social services addressed to people with mental health problems in the Republic of Moldova are: Community Mental Health Center, “Mobile Team” Service, “Protected Housing” Service, “Community House” .

Key-words: mental health, community mental health center, social services, people with mental health problems, stigma, isolation.

Introducere

Sănătatea mintală este esențială pentru bunăstarea noastră generală și la fel de importantă ca sănătatea fizică ne simțim bine mintal, putem lucra productiv, ne putem bucura de timpul liber și putem contribui activ la comunitățile noastre [1, 2]. Când Conform statisticii internaționale, aproximativ 1 miliard de persoane din întreaga lume are o problemă de sănătate mintală, 3 milioane de oameni decedază anual din cauza consumului de alcool, iar o persoană își pierde viața la fiecare 40 secunde prin suicid, care este și a doua cauză de deces în rândul tinerilor cu vârsta cuprinsă între 15-29 ani [4].

Actualitatea temei rezidă din faptul că cercetarea a fost efectuată după un an de plină pandemie COVID-19. Datele statistice din mai multe țări ale lumii denotă efecte drastice asupra stării de sănătate mintală atât pentru persoanele care au fost bolnave de COVID-19, cât și la populația care nu a fost bolnavă, dar a trecut prin stresul restricțiilor impuse de stat și frica iminentă de moarte. Astfel cercetătorii au analizat datele medicale de la 236.000 de pacienți afectați de COVID-19, cei mai mulți din SUA, și au descoperit că una din trei persoane, mai exact 34 de procente, au fost diagnosticate cu probleme psihiatrice sau neurologice, la șase luni după ce fuseseră confirmate pozitiv la testul de coronavirus. Afecțiunile neurologice, precum atacuri cerebrale sau demență au fost rar identificate, dar 17 procente dintre pacienți au fost ulterior diagnosticați cu anxietate și 14 procente cu probleme psihice, precum anxietate. Cercetătorii de la Oxford au analizat prin comparație și două grupuri de control, formate din pacienți cu gripă și alți pacienți cu infecții ale căilor respiratorii (exceptând COVID), pentru a exclude posibila influență a pandemiei asupra

populației în general [5]. Cu părere de rău, nu am avut acces la cercetările efectuate în RM, dar estimăm că pandemia COVID-19 și restricțiile respective a lăsat amprente dure pentru populația noastră cu efecte de lungă durată.

Potrivit datelor MSMPS, sănătatea mintală reprezintă o problemă prioritară de sănătate publică pentru Republica Moldova. În ultimii cinci ani, investițiile în serviciile comunitare de sănătate mintală la nivel național au crescut de aproape trei ori. În 2015, bugetul acordat centrelor era de 9,5 milioane lei, iar în 2019 acesta constituia 25,6 milioane lei. Totodată, pentru asigurarea tratamentului ambulator al persoanelor cu tulburări mintale aflate în evoluție nefavorabilă (demență, schizofrenie, tulburare afectivă bipolară, epilepsie cu tulburări psihice) în lista medicamentelor compensate integral din fondurile asigurării obligatorii de asistență medicală au fost incluse 11 denumiri comune internaționale, suplimentar fiind eliberate gratis și medicamente psihotrope pentru tratamentul tulburărilor mintale cronice și evolutive [3, 4].

În prezent, la nivel național activează 40 centre comunitare de sănătate mintală (CCSM) în fiecare raion și municipiu. În supravegherea specialiștilor din CCSM se află 71.086 de persoane cu probleme de sănătate mintală. Pe parcursul anului 2019, au fost asistate 214.904 persoane, dintre care 83,69% repetat cu scop de diagnostic și tratament. Totodată, 5.227 persoane au beneficiat de serviciile centrelor de zi, iar 3.820 pacienți au fost asistați la domiciliu de către echipele multidisciplinare mobile. Totodată, este în desfășurare implementarea prevederilor incluse în Programul Național privind sănătatea mintală 2017-2021. Din 2014, intervențiile de reformare se realizează în baza Memorandumului de Înțelegere între Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale și Agenția Elvețiană pentru Dezvoltare și Cooperare, în cadrul proiectului MENSANA – „Suport pentru reforma serviciilor de sănătate mintală în Moldova” [3, 4].

Deși se atestă modificări esențiale pozitive efectuate în legislația RM, totuși persoanele cu probleme de sănătate mintală și membrii familiilor acestea rămân a fi stigmatizate, se confruntă cu probleme de adaptare socioprofesională dar și de respingere din partea comunității, toate acestea înrăutățesc bunăstarea oamenilor cu probleme de sănătate mintală. În contextul dat problema nivelului de sănătate mintală a populației are o conotație dublă: atât medicală cât și socială, iar persoanele cu probleme de sănătate mintală și membrii familiilor acestora au nevoie de protecție și asistență socială.

Scopul și metodologia cercetării

Reieșind din cele expuse am inițiat această cercetare cu scopul evidențierii dificultăților cu care se confruntă persoanele cu probleme de sănătate mintală și identificării serviciilor sociale necesare în susținerea acestora.

Problema cercetării constă în creșterea numărului de persoane cu probleme de sănătate mintală și insuficiența serviciilor de sănătate mintală la nivelul asistenței primare de a răspunde nevoilor de integrare socioprofesională a acestora.

Pentru concretizarea scopului propus au fost formulate următoarele obiective:

- Analiza literaturii de specialitate în domeniul sănătății mintale;
- Analiza reglementărilor normative și legislative cu privire la protecția persoanelor cu probleme de sănătate mintală
- Evidențierea nevoilor și dificultățile cu care se confruntă persoanele cu probleme de sănătate mintală și a familiilor acestora;

- Identificarea serviciilor sociale pentru susținerea persoanelor cu probleme de sănătate mintală în RM;
- Formularea concluziilor în urma cercetării;

În cercetarea noastră pentru realizarea obiectivelor și a ipotezei înaintate am selectat următorul set metodic:

- Metode teoretice: studierea și analiza literaturii de specialitate, normelor și actelor legislative cu privire la persoanele cu probleme de sănătate mintală;
- Metode empirice (interviul, chestionarul);

Cercetarea noastră a decurs în cadrul Centrului Comunitar de Sănătate Mintală sect. Buiucani Telefon/Fax 74-17-38 adresa or. Chișinău, str. I. Creanga nr.24

Subiecții cercetării noastre sunt beneficiarii Centrului Comunitar de Sănătate Mintală sect. Buiucani –persoane u probleme de sănătate mintală dintre care 15 femei și 5 bărbați cu vârsta cuprinsă între 18 – 65 ani, 10 specialiști ai Centrului Comunitar de Sănătate Mintală sect. Buiucani. Centrul comunitar de sănătate mintală este un serviciu socio-medical cu scopul ameliorării sănătății mintale a populației prin prestarea serviciilor orientate spre prevenirea, depistarea precoce, tratamentul, reabilitarea, promovarea modului sănătos de viață și protecția sănătății mintale în comunitate, precum și crearea premiselor benefice de reabilitare și integrare sociofamilială a persoanelor afectate de maladii mintale.

Rezultate și discuții

Investigația a avut loc în perioada noiembrie 2020 – aprilie 2021 și a fost structurată în următoarele etape:

- ✓ Analiza surselor bibliografice în domeniu;
- ✓ Aplicarea chestionarului destinat persoanelor cu probleme de sănătate mintală referitor la problemele cu care se confruntă;
- ✓ Aplicarea interviului destinat specialiștilor centrului comunitar de sănătate mintală, cu privire la varietatea și calitatea serviciilor sociale adresate persoanelor cu probleme de sănătate mintală;
- ✓ Analiza și interpretarea rezultatelor obținute.

Primul pas al cercetării noastre empirice a fost aplicarea chestionarului cu scopul identificării problemelor cu care se confruntă, destinat persoanelor cu probleme de sănătate mintală la un eșantion de 20 de persoane, dintre care 15 femei și 5 bărbați cu vârsta cuprinsă între 18-65 ani, toți beneficiari ai Centrului Comunitar de Sănătate Mintală sect. Buiucani, or. Chișinău. 14 respondenți sunt beneficiari ai CCSM mai mult de 1 an, 6 respondenți sunt în centru mai puțin de 1 an. Cu privire la studii putem menționa că 10 respondenți au studii medii profesionale, 8 persoane au studii superioare și 2 au studii gimnaziale. Astfel observăm că problemele de sănătate mintală sunt prezente la oameni de diferit statut social.

Analizând opiniile respondenților cu privire la nevoile și dificultățile cu care se confruntă persoanele cu probleme de sănătate mintală, constatăm că 20 din 20 de respondenți au indicat discriminarea, 20 persoane au menționat stigmatizarea, 18 persoane au menționat respingerea comunității, 17 persoane au indicat problemele de ordin material/financiar, 14 din cei chestionați au indicat respingerea familiei/rudelor, și 11 au indicat lipsa unui loc de muncă. Aceste rezultate denotă faptul că, cele mai stringente dificultăți ale persoanelor cu probleme de sănătate mintală sunt stigmatizarea și respingerea societății care evident

provoacă discriminarea profesională, excludere socială, discriminare socială. Putem explica aceasta prin aceea că, bolile mintale sunt în continuare neînțelese de majoritatea populației și provoacă frică. Comportamentul multor persoane cu probleme de sănătate mintală este bizar, ciudat, ceea ce poate fi din cauza maladiei sau a efectelor medicamentelor pe care le administrează. Oamenii din comunitate se simt neconfortabil în prezența acestor persoane și le resping, totodată stigmatizându-i ca „nebuni”, „debili” etc. Ceea ce produce izolarea, neîncadrarea în câmpul muncii și respectiv - excluderea socială. Aceasta accentuează atât simptomele, cât și dizabilitatea acestor persoane. Dorim să menționăm că, deși problemele de ordin material/financiar nu sunt o excepție pentru alte familii, totuși prezența acestor dificultăți în familiile persoanelor cu probleme de sănătate mintală sunt îngrijorătoare, deoarece aceste persoane duc lipsuri care agravează atât starea lor psihică cât și fizică.

Analizând opiniile respondenților referitor la prevenire și diminuare a stigmatizării și excluziunii sociale constatăm că, toți 20 de respondenți au optat pentru atitudine pozitivă societății față de persoanele cu probleme de sănătate mintală, 20 de persoane au indicat accesibilitatea serviciilor socio- medicale de calitate, 17 de respondenți au indicat necesitatea dezvoltării asistenței pentru integrarea socio-profesională a persoanelor cu probleme de sănătate mintală, 22 respondenți au menționat încurajarea asociațiilor, ONG-urilor pentru respectarea drepturilor omului, 14 persoane au evidențiat dezvoltarea abilităților de adaptare pentru persoane cu probleme de sănătate mintală și membrii familiilor acestora și 7 respondenți au indicat „altele”. Astfel, în opinia, persoanele cu probleme de sănătate mintală ei necesită susținere și protecție pentru ridicarea calității vieții.

Următoarea etapă a cercetării empirice a fost aplicarea interviului destinat specialiștilor din CCSM, în număr de 10 persoane, cu privire la problemele persoanelor cu probleme de sănătate mintală și varietatea și calitatea serviciilor sociale adresate persoanelor cu probleme de sănătate mintală. În continuare vom analiza opinia specialiștilor: Intervievații au menționat că sănătatea mintală și starea de bine permite oamenilor să funcționeze la întregul lor potențial, să facă față stresului vieții, să fie productivi, să contribuie semnificativ în cadrul comunității lor etc. O persoană care are probleme de sănătate și comportament se poate confrunta cu stresul, depresia, anxietatea, probleme de relație, durere, dependență, ADHD (tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate) sau dificultăți de învățare, tulburări de dispoziție, sau alte probleme psihice. La gestionarea problemelor de sănătate pot ajuta consilieri, psihologi, medicii, conform calificărilor și metodelor profesionale specifice, dar nu în ultimul rând asistenții sociali, deoarece problema sănătății mintale este una socio-medicală, iar asistenții sociali sunt acei care contribuie în integrarea socio-profesională a persoanelor cu probleme de sănătate mintală.

În opinia specialiștilor serviciile de reabilitare psiho-socială sunt o componentă esențială a sistemului de asistență socială comunitară a persoanelor cu boli psihice severe. În ultimii 20 de ani a apărut o largă paletă de modele și de intervenții de reabilitare psihiatrică. Toate pun accent pe oferirea unui sprijin pentru a-l ajuta pe un individ să-și îmbunătățească calitatea vieții și să funcționeze în societate pe cât posibil în mod activ și independent.

Referitor la dificultățile cu care se confruntă persoanele cu probleme de sănătate mintală și membrii familiei, specialiștii au menționat că dificultatea cea mai mare este respingerea comunității față de persoane cu probleme de sănătate mintală, din cauza ignoranței și a miturilor referitor la bolile psihice, dar aceste persoane pot obține o stare de bine prin

intermediul ajutorului de specialitate și multe dintre aceste persoane se pot recupera complet. Problemele de sănătate mintală sunt frecvente de aceea ajutorul este oferit sub diferite forme atât în spitale cât și în instituții cu profil medico-social, cum ar fi CCSM. Printre serviciile oferite în Centru, specialiștii au menționat:

Modelul de terapie comunitară afirmativă: Persoana nu vine în vreo instituție ce oferă servicii, ci echipa oferă clientului servicii de reabilitare în comunitate. Acest model a fost elaborat inițial ca modalitate de a oferi servicii acelor clienți cu multiple reinternări, care erau mai puțin cooperanți cu serviciile existente. Membrii echipei terapeutice comunitare vizitează persoana la locul de muncă, acasă, merg la magazin, fac cumpărăturile împreună sau se întâlnesc la o cafea. Utilizând această abordare în echipă, clientul este întotdeauna asigurat că poate contacta o persoană cunoscută. Programul de Terapie Comunitară Afirmativă (PACT) a demonstrat că acesta este o alternativă cost/eficiență pentru spitalizare și s-a dovedit a fi eficient în a ajuta clienții să mențină o adaptare stabilă în comunitate.

În *modelul axat pe linii de forță (strengths) al managementului de caz*, fiecare client are un manager de caz individual. Programul este mai puțin orientat clinic decât în cazul PACT și este axat mai mult pe nevoile personale și sociale ale fiecărui client.

Pe lângă cele două modele descrise, există un număr de alternative în creștere, ce oferă servicii specifice ca, de exemplu, *angajările asistate, angajare temporară, suportul locativ și educație asistată*. Scopul fiecărei abordări urmărește intenția de a ajuta individul să se integreze deplin în comunitate, oferind asistența necesară în mediul comunitar. De exemplu, în cazul *locurilor de muncă asistate*, o persoană cu boală psihică serioasă este angajată la o slujbă, de regulă cu jumătate de normă. Un tutore vocațional poate lucra cot la cot cu persoana respectivă, până ce clientul învață ce are de făcut și cum să se comporte.

Reabilitarea vocațională (Vocațional Rehabilitation - VR). Evaluarea eficienței reabilitării vocaționale este dificilă din cauza diversității de programe și a evoluției rapide de la programe protejate la modele de angajare de tranziție sau asistate. În general, numărul de angajări din rândul persoanelor cu boli psihice severe este scăzut. Rata angajărilor acestor persoane este, de regulă, de circa 25 la sută. Plasarea în câmpul în muncii constituie un element important al evoluției persoanelor cu boli psihice severe;; în dezvoltarea unor strategii de reabilitare vocațională optimă pentru pacienții care doresc să muncească reprezintă o prioritate importantă .

Plasarea beneficiarilor în cadrul Locuinței Protejate. O locuință corespunzătoare constituie o componentă esențială a asistenței comunitare pentru persoanele cu boli psihice severe, deși se cunoaște puțin gradul de eficiență a diferitelor opțiuni locative în îmbunătățirea profilului evolutiv. Experiența a arătat că persoanele cu tulburări mintale severe au beneficiat de o calitate superioară a vieții dacă locuiau în apartamente private sau în locuințe în grupuri mici, în comparație cu cele care locuiau pe termen lung, în spital.

În loc de concluzii

Demersul de cercetare întreprins ne-a condus către formularea următoarelor concluzii, care se raliază cercetărilor desfășurate în acest domeniu de stringentă actualitate:

✓ Potrivit Organizației Mondiale a Sănătății, sănătatea mintală este definită ca „o stare de bine în care individul își realizează propriile abilități, poate face față stresului normal al vieții, poate lucra productiv și fructuos și este capabil să facă o contribuția la comunitatea sa”;

✓ Sănătatea mintală este un concept care decurge din cel de normalitate, adaptat la viața psihică a individului;

✓ Sănătatea mintală ar trebui să fie o prioritate la nivel global, deoarece conform statisticii internaționale, aproximativ 1 miliard de persoane din întreaga lume are o problemă de sănătate mintală;

✓ Asistentul social trebuie să cunoască semnele de avertizare timpurie care pot evidenția faptul că o persoană prezintă riscul unei probleme de sănătate mintală pentru a putea să prevină consecințele psihosociale;

✓ Persoanele cu probleme de sănătate mintală sunt privite de comunitate ca periculoase, de nevindecate, imprevizibile și bizare, ceea ce duce la stigmatizare;

✓ Dificultatea cea mai mare este respingerea comunității față de persoane cu probleme de sănătate mintală, din cauza ignoranței și a miturilor referitor la bolile psihice, dar aceste persoane pot obține o stare de bine prin intermediul ajutorului de specialitate și multe dintre aceste persoane se pot recupera complet;

✓ Deși se atestă modificări esențiale pozitive efectuate în legislația RM, totuși persoanele cu probleme de sănătate mintală și membrii familiilor acestea rămân a fi stigmatizate, se confruntă cu probleme de adaptare socioprofesională dar și de respingere din partea comunității;

✓ Sistemul serviciilor de Sănătate Mintală în RM constă din servicii spitalicești și extraspitalicești;

✓ Conform Hotărârii Colegiului Ministerului din octombrie 2013 în toate raioanele, au fost create centre comunitare de SM, - 40 la număr, care poartă un rol cheie în asistența persoanelor cu probleme de SM la nivel local;

✓ Serviciile sociale adresate persoanelor cu probleme de sănătate mintală în RM sunt: Centru Comunitar de Sănătate Mintală, **Serviciul „Echipa mobilă”**, Serviciul “Locuința Protejată”, Serviciul social „Casă Comunitară”;

✓ Asistentul social este actorul activ în reabilitarea psihosocială a persoanelor cu probleme de sănătate mintală;

✓ Centru Comunitar de Sănătate Mintală sect. Buiucani introduce în lucrul său metode moderne de asistență psiho-socială a beneficiarilor; *Programul de Terapie Comunitară Afirmativă (PACT)*; *Modelul axat pe linii de forță (strengths) al managementului de caz*, *Reabilitarea vocațională*; *Plasarea beneficiarilor în cadrul Locuinței Protejate*;

BIBLIOGRAFIE

1. Enăchescu C. Tratat de igienă mintală. Iași: Polirom, 2008, 452 p. ISBN: 978-973-46-0951-2.
2. Plămădeală V., Stratan V. Asistența socială în domeniul sănătății mintale, Curs universitar. Chișinău, „Garomont-Studio”, 2018, 76p. ISBN: 978-9975-136-99-0.
3. Programul național privind sănătatea mintală pe anii 2017-2021
https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/intr14_101.pdf
4. <https://msmps.gov.md/comunicare/buletin-informativ/sanatatea-mintala-e-timpul-pentru-investiti/>
5. <https://www.dw.com/ro/covid-%C5%9Fi-s%C4%83n%C4%83tatea-mintal%C4%83-chiar-am-luptat-%C3%AE-n-plan-psihic/a-57176203>

UTILIZAREA JOCURILOR VIDEO DE CĂTRE ADOLESCENȚI – ÎNTRE UTILITATE ȘI DEPENDENȚĂ

THE USE OF VIDEO GAMES BY TEENAGERS – BETWEEN UTILITY AND ADDICTION

*Angela Cucer, dr., conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău*

ORCID: 0000-0001-9304-9791

*Traian Hoidrag, doctorand,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

ORCID: 0000-0003-4818-5692

CZU: 159.922.8+004.94

Abstract

Video games are widespread among the current generation of children and adolescents, and measures taken by national authorities in 2020 to prevent the spread of coronavirus have increased the frequency of use and the number of hours spent with such games. Although some video games have been used in psychological interventions for several years, they have also become more accessible to psychologists, children and adolescents during this period. Thus, in this article we aim to analyze the literature on the usefulness of video games in psychological assistance and the possible risks caused by them.

Keywords: video games, addictive behavior, adolescents, utility

1. Introducere

Jocurile video au devenit foarte populare în ultimii 20 de ani, fiind utilizate de către copii chiar de la vârsta de 7 – 8 ani, iar de către adolescenți într-un mod mult mai intens și frecvent. În privința acestor jocuri sunt conturate două mari abordări. Prima este aceea că jocurile reprezintă pe de o parte o modalitate de divertisment, de petrecere a timpului liber și de socializare, un mecanism de coping la stările emoționale negative sau dificultățile în planul social, educațional ori familial și un contributor la dezvoltarea imaginației, creativității, raționamentului logic, a abilităților de rezolvare a problemelor cu diferite grade de complexitate și gestionarea situațiilor neprevăzute. Iar a doua mare abordare scoate în evidență riscurile și problemele asociate utilizării jocurilor, respectiv simptomele patologice prezente la unii jucători: comportamentul agresiv, dificultăți în relaționarea socială, tulburări de somn, scăderea performanței școlare, abandonul școlar, ideeație suicidală, etc. De aceea, este de dorit să analizăm ambele abordări și să identificăm de unde începe și unde se termină partea de utilitate și care sunt factorii care favorizează trecerea de la utilitatea spre joc problematic și chiar spre un comportament adictiv.

Este unanim acceptat că un joc video este un joc electronic care poate fi jucat pe un dispozitiv de calcul, cum ar fi un computer personal, o consolă de jocuri sau un telefon mobil [38] și evidența ținută asupra domeniului de gaming, ne arată faptul că numărul persoanelor care utilizează jocurile video a crescut de la 1,99 miliarde în 2015 la 2,69 miliarde în 2020, și se estimează o creștere de până la 3,07 miliarde în 2023 [39]. Jocurile oferă posibilitatea să fie jucate de către un singur jucător, doi jucători sau mai mulți jucători, fie în aceeași încăpere și la același device, fie la nivel regional și chiar internațional, concomitent, în echipe sau individual, pe o anumită temă, cum ar fi shooting-ul (împușcarea anumitor ținte), conducerea unui autovehicul în cadrul unui concurs sau pe diferite tipuri de trasee, crearea de noi ținuturi, etc. Având în vedere diversitatea de opțiuni de joc și de teme, jocurile atrag din ce în ce mai

mulți copii și tineri, care mai sunt atrași și de grafică, dar și mai mult de recompensele pe care le pot primi în urma victoriilor sau finalizării unui anumit nivel.

Literatura de specialitate menționează că jocurile pot afecta până la 3% dintre adolescenții din populația generală prin faptul că prezintă simptome psihosociale la un nivel ridicat, iar dintre cei care joacă frecvent 1,6% dintre adolescenți îndeplinesc criteriile complete pentru tulburarea jocurilor de pe internet și 5,1% sunt expuși riscului de a dezvolta dependența [28]. Prin urmare, o atenție ceva mai mare este acordată impactului pe care utilizarea jocurilor îl are asupra copiilor și adolescenților, deoarece se consideră că aceștia au anumite căutări și așteptări de la jocuri. De exemplu, tinerele preferă interacțiunile sociale bogate în jocurile pe computer, pe care majoritatea produselor disponibile nu le pot oferi, și evită conținutul violent și stereotipurile grele de gen în prezentarea personajelor [20], și de aceea este un număr mult mai mic de fete care utilizează jocurile în comparație cu băieții.

2. Utilitatea jocurilor video

Un concept apărut recent în domeniul jocurilor este acela de “jocuri serioase”, care se referă la jocurile care sunt utilizate în alte scopuri decât simpla distracție [40], adică în multiple domenii la nivel de individ, organizații și comunitate.

Astfel, este dovedit că unele jocuri contribuie la schimbarea proceselor atitudinale, comportamentale și emoționale ale pacienților cu tulburări legate de impuls și pot facilita învățarea abilităților de relaxare, dobândirea unor strategii de autocontrol și dezvoltarea unor strategii noi de reglare emoțională [10].

De asemenea, jocurile video au o eficiență promițătoare pentru copiii diagnosticați cu tulburări ale spectrului autist (TSA), pentru ameliorarea simptomelor specifice acestor tulburări, obținerea unor rate ridicate de acceptabilitate și aderare la tratament [22], gestionarea eficientă a diabetului [25], fiind o metodă antrenantă și distractivă pentru promovarea autogestionării în rândul tinerilor cu diabet, în special atunci când sunt ghidate de un model conceptual informat de teoria comportamentului [41].

Jocurile active pot mijloci adoptarea unui stil de viață activ la adolescenți, iar cei care petrec mult timp cu ele dedică un timp pe care altfel l-ar fi petrecut pentru activități mai puțin active [35].

În rândul aspectelor utile ale “jocurilor serioase”, mai pot menționate următoarele aspecte:

- Învățarea anumitor discipline: chimie, biologie, astronomie, matematică, limbi străine, istorie, logică, etc;
- Însușirea și dezvoltarea abilităților de a conduce un autovehicul, un utilaj, supraviețui în munți sau în condiții dificile, etc;
- Dezvoltarea unor psihoaptitudini: concentrare, memorie, atenție distributivă, reacții la situații neprevăzute, etc;
- Accelerarea generală a timpilor de reacție perceptivă, fără scăderi ale acurateții performanței [9];
- Gestionarea eficientă a stărilor emoționale, prin faptul că jocurile video pot acționa ca un mediu de proiectare și experimentare a vieții emoționale a unei persoane prin punerea în scenă a sinelui emoțional, explicând astfel implicarea adolescenților în jocurile video [12];
- Creșterea stimei de sine, prin recompensele dobândite și nivelurile superioare care sunt atinse.

- Dezvoltarea motivației intrinseci pentru atingerea unor obiective în alte domenii ale vieții: în ceea ce privește educația, familia, complianța la un tratament sau terapie;
- Jocul Minecraft este o platformă adecvată pentru evaluarea inteligenței bazate pe joc și încurajează munca viitoare care vizează explorarea sarcinilor de rezolvare a problemelor bazate pe joc care nu ar fi fezabile pe hârtie sau în testele convenționale pe computer [32];
- Medical: promovarea vaccinării în vederea controlului bolilor [29], dezvoltarea la medici a abilităților clinice și chirurgicale și oferirea asistenței medicale [23], completarea educației tradiționale bazată pe simulare pentru antrenamentul de resuscitare neonatală, îmbunătățirea memoriei de lucru, luarea deciziilor și performanța în echipă, și consolidarea învățării teoretice și practice [16];
- Terapie: Stabilirea unei bune relații terapeutice între terapeut și copil, atingerea obiectivelor terapeutice, observarea abilităților cognitive (memorie, raționament logic) ale unui copil în timpul jocului video, dar și abilitățile vizuo-spațiale, motorii, academic și de organizare – planificare, respectiv toleranța la frustrare [5]; creșterea motivației și promovarea schimbării comportamentului prin adoptarea unor obiceiuri de viață sănătoase la copii [13]; tratarea și prevenirea tulburărilor de depresie și anxietate la copii și adolescenți;
- Îmbunătățirea stării de sănătate într-o gamă largă de domenii, pentru o varietate de grupuri sociodemografice [33];
- Inițierea în domeniul proiectării de jocuri și eventual de crearea de mici aplicații sau jocuri ori încheierea unor contracte de colaborare cu mari corporații pentru a realiza (pre)testarea jocurilor pe care acestea doresc să le lanseze pe piața de gaming;

Dovezi în creștere susțin jocurile video și realitatea virtuală ca intervenții terapeutice viabile pentru copiii cu dizabilități fizice, la un cost mult mai redus decât alte tipuri de intervenții. Aceste tehnologii sunt în special bine acceptate de către copii și adolescenți pentru caracteristicile ludice și motivante, și pentru că oferă un mediu de antrenament bogat, provocator, multimodal, în care se pot realiza un număr mare de repetări de mișcare și o oportunitate unică de a încuraja acțiuni practice[8].

Ceea ce este menționat în majoritatea studiilor efectuate asupra rolului jocurilor este că toate efectele pozitive menționate anterior, cum ar fi de exemplu beneficiile terapeutice pot fi obținute prin utilizarea moderată de jocuri video [18] și sub supraveghere ori coordonarea unui specialist în intervențiile mediate de către jocuri, care să ofere îndrumările necesare începerii și practicării jocului, să observe anumiți indicatori (mișcări executate, raționament, irascibilitate, agresivitate) din timpul realizării sarcinilor de către copil sau adolescent, să solicite un feedback cu privire la o anumită etapă din timpul jocului sau la întregul joc, să oprească jocul atunci când au fost atinse obiectivele terapeutice sau educaționale planificate ori s-a finalizat timpul aferent unei etape de joc sau este nevoie de o conceptualizare a exercițiului din cadrul jocului respectiv.

3. Probleme asociate utilizării jocurilor video

Utilizarea timpurie a substanțelor cu efect psihoactiv sau a jocurilor patologice poate afecta dezvoltarea copilului sau a adolescentului, prin faptul că jocurile patologice împărtășesc numeroase caracteristici cu tulburările consumului de substanțe, cum ar nivelul ridicat de impulsivitate [36], nevrotism, psihotism, ostilitate și un nivel redus de agreabilitate și conștiinciozitate [26].

Deși, o dată cu petrecerea a cât mai mult timp cu jocurile se îmbunătățesc abilitățile vizio-spațiale, scade controlul cognitiv și se accentuează agresivitatea și iritabilitatea [2]. Prin urmare, problemele legate de jocurile video par a fi un comportament de acces către un comportament problematic al jocurilor de noroc [27]. În general, cu cât jucătorul este mai tânăr, cu atât petrece mai mult timp în fiecare săptămână jucând [17].

Copiii cu ADHD sunt deosebit de vulnerabili la utilizarea dependentă a jocurilor pe computer datorită profilului lor neuropsihologic [11].

În comparație cu jucătorii nongamers, jucătorii adolescenți au petrecut cu 30% mai puțin timp citind și cu 34% mai puțin timp făcând temele, ceea ce susține că timpul petrecut cu jocurile influențează neglijarea responsabilităților școlare [7].

Ei au raportat în mod clar cele mai înalte niveluri de instabilitate emoțională (grup depresiv, suicid și auto-degradant), majoritatea indivizilor raportând abuzuri din copilărie în acest grup. Mai mult, mulți dintre acești indivizi sunt expuși riscului de a avea probleme cu abuzul de substanțe [19].

Creșterea timpului de joc este asociată cu un indice de masă corporală mai mare și cu o stare de sănătate generală mai scăzută [30].

Sexul (masculin) și grupul de vârstă (a fi tânăr) sunt asociate pozitiv cu jucătorii dependenți, cu probleme și complicații. Sănătatea psihosomatică precară a fost asociată pozitiv cu jocurile cu probleme [42].

O expunere mai mare la conținutul de tutun în jocurile video a fost asociată cu o probabilitate mai mare de fumat în rândul fetelor argentiniene care joacă jocuri video, sugerând necesitatea unor politici care limitează aceste expuneri [31].

Adolescenții care joacă jocuri video unde se fumează și se consumă alcool sunt mai predispuși să experimenteze tutun și alcool [6].

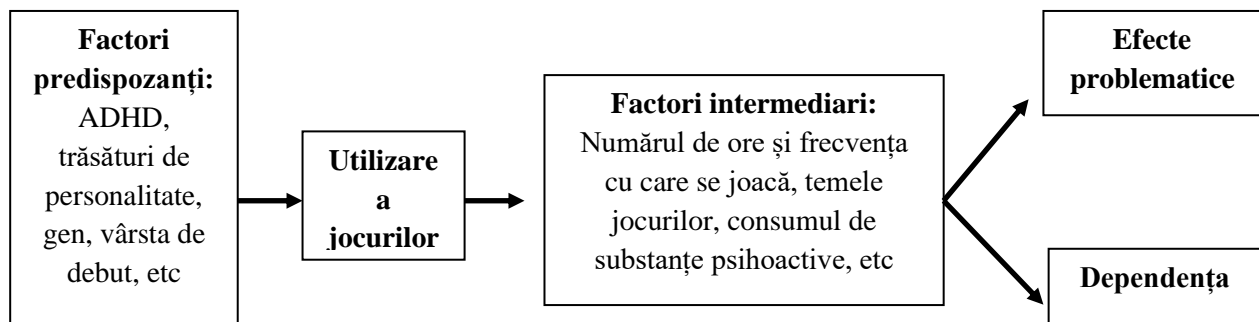


Figura 1.1 Mecanismul de apariție a efectelor problematice și dependenței ca urmare a utilizării jocurilor

4. Dependența de jocuri

Specialiștii în sănătate publică au inclus în rândul tulburărilor care necesită o cercetare mai aprofundată și tulburarea jocurilor pe internet, la care au propus următoarele 9 criterii de identificare a acestui tip de tulburare [1, pp. 795-796]: Utilizarea persistentă și recurentă a internetului cu scopul de a se juca, adesea cu alți jucători, ducând la disconfort sau disfuncție semnificative clinic, indicate de 5 (sau mai multe) din următoarele, într-o perioadă de 12 luni: 1. Preocupare (la nivel de cogniție și comportament) legată de jocuri; 2. Simptome de sevraj; 3. Toleranță; 4. Tentative lipsite de succes de a controla participarea la jocuri; 5. Pierderea interesului pentru pasiunile și distracțiile anterioare ca rezultat al jocurilor pe internet și cu

excepția acestora; 6. Continuarea utilizării excesive a jocurilor pe Internet deși conștientizează problemele psihosociale pe care le implică; 7. Își minte membrii familiei, terapeutul sau alte persoane privitor la perioada petrecută cu jocurile pe internet; 8. Jocurile pe internet sunt un mod pentru a înlătura sau ameliora o dispoziție negativă; 9. Și-a periclilitat sau pierdut o relație, un loc de muncă sau o oportunitate importantă de educație ori carieră din cauza participării la jocuri pe internet.

Rezultatele sugerează că tulburarea jocurilor pe internet poate apărea împreună cu o varietate de alte comportamente dependente (de exemplu, tulburarea consumului de alcool sau utilizarea dependentă a rețelelor sociale) [4].

Rezultatele au arătat rolul critic al stresului academic și al autocontrolului în efectele factorilor de mediu asupra jocurilor patologice. Interferența excesivă a părinților a crescut gradul în care tinerii au experimentat stres academic, în timp ce gradul de comunicare cu părinții a scăzut acest stres.

Creșterea stresului academic a afectat autocontrolul, ceea ce a crescut în cele din urmă gradul de joc patologic. Autocontrolul a afectat gradul de joc patologic mai puternic decât timpul de joc [21].

Nolan Bushnell și Ted Dabney au creat Computer Space, primul joc video disponibil comercial, în 1971 [14], iar primul caz de dependență de jocuri video a fost semnalat în 1981 [37].

Dependenții de jocuri au fost, de asemenea, caracterizați prin nivel scăzut de extraversiune și conștiinciozitate, și un nivel ridicat de nevrotism [3]. Jucătorii patologici au petrecut de două ori mai mult timp jucându-se decât jucătorii nonpatologici și au primit note mai slabe la școală; jocurile patologice au arătat, de asemenea, comorbiditate cu probleme de atenție. Starea patologică a prezis semnificativ o performanță școlară mai slabă, chiar și după controlul sexului, vârstei și cantității săptămânale de jocuri video [15].

Competența socială, stima de sine și singurătatea sunt predictorii semnificativi ai jocurilor patologice. O bunăstare psihosocială inferioară poate fi considerată un antecedent al jocului patologic în rândul jucătorilor adolescenți. Deplasarea interacțiunii sociale din lumea reală rezultată din utilizarea patologică a jocurilor video poate deteriora relațiile existente, ceea ce ar putea explica creșterea sentimentelor de singurătate ale jucătorilor adolescenți [24].

Utilizarea jocurilor video ca mijloc de a face față provocărilor sau stresului prezice în mod unic simptomele dependenței de jocuri video, chiar și după controlul frecvenței jocului și al altor mecanisme de adaptare dezadaptative. Anxietatea asociată cu boli mintale poate determina o utilizare mai mare a jocurilor video ca mecanism de coping, lucru care, la rândul său, este asociat cu o dependență mai mare de jocuri video [33].

5. Concluzii și recomandări

Un rol important în selectarea unei platforme și a unor jocuri “serioase” pentru a satisface nevoile și obiectivele specifice fiecărui copil și adolescent îl au specialiștii intruși în domeniul utilizării jocurilor, care pot lucra cu părinții și copiii pentru a identifica tipul de joc necesar la un moment dat. Deși este posibil să nu fie posibilă urmărirea frecventă, specialiștii pot oferi îndrumări cu privire la intensitatea jocului, modul de utilizare, ore și frecvență și adaptarea la obiectivele terapeutice pentru fiecare caz în parte.

Este de dori să se fie instituită o autoritate formată din specialiști în domeniul IT, neuroștiințe, medical, psihologic, educațional și legal, pentru reglementarea și controlul

utilizării, producerii și comercializării jocurilor online și offline, astfel încât să fie limitat accesul minorilor la jocurile video cu violență, agresivitate, limbaj neadecvat sau instigator ori alte comportamente antisociale sau adictive (consumul de droguri).

Impulsivitatea trebuie luată în considerare pentru a explica comportamentul problematic al jocurilor, precum și pentru a proiecta intervenții preventive și de tratament. Astfel, un aspect care trebuie avut în vedere în cadrul evaluării inițiale este nivelul și formele de manifestare ale impulsivității.

Persoanele care se joacă excesiv sunt cele mai expuse riscului de a dezvolta atât probleme de sănătate cât și probleme în relațiile familiale, dificultăți în plan educațional și/sau profesional. De aceea, pentru acești jucători este de dorit limitarea accesului la jocuri și încurajarea implicării acestora în alte tipuri de activități care să îi ajute să-și reia parcursul social, și să prevină izolarea socială.

Existența factorilor predispozanți și a factorilor intermediari ne determină să afirmăm că utilizarea jocurilor poate conduce la experimentarea unor probleme sau la dependență pentru copii și adolescenții, atunci când intervin acești factori. Astfel, prevenirea apariției tulburării de jocuri necesită ca părinții și copiii să fie informați și conștientizați asupra posibilului impact dăunător al jocului video excesiv asupra sănătății și funcționării lor psihosociale.

BIBLIOGRAFIE

1. American Psychiatric Association. *DSM-5 Manual de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale..* București: Editura Medicală Callisto, 2016, pp. 795-796,
2. BAILEY, Kira; WEST, Robert; ANDERSON, Craig A. The influence of video games on social, cognitive, and affective information processing. *Handbook of social neuroscience*, 2011, pp. 1001-1011
3. BRAUN, Beate, et al. Personality and video gaming: Comparing regular gamers, non-gamers, and gaming addicts and differentiating between game genres. *Computers in Human Behavior*, 2016, 55: pp. 406-412
4. BURLEIGH, Tyrone L., et al. A systematic review of the co-occurrence of Gaming Disorder and other potentially addictive behaviors. *Current Addiction Reports*, 2019, 6.4: pp. 383-401
5. CERANOGLU, T. Atilla. Video games in psychotherapy. *Review of General Psychology*, 2010, 14.2: pp. 141-146
6. CRANWELL, Jo, et al. Alcohol and tobacco content in UK video games and their association with alcohol and tobacco use among young people. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2016, 19.7: pp. 426-434
7. CUMMINGS, Hope M.; VANDEWATER, Elizabeth A. Relation of adolescent video game play to time spent in other activities. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 2007, 161.7: pp. 684-689
8. DEMERS, Marika, et al. Active Video Games and Low-Cost Virtual Reality: An Ideal Therapeutic Modality for Children With Physical Disabilities During a Global Pandemic. *Frontiers in neurology*, 2020, 11: 1737
9. DYE, Matthew WG; GREEN, C. Shawn; BAVELIER, Daphne. Increasing speed of processing with action video games. *Current directions in psychological science*, 2009, 18.6: pp. 321-326
10. FERNÁNDEZ-ARANDA, Fernando, et al. Video games as a complementary therapy tool in mental disorders: PlayMancer, a European multicentre study. *Journal of Mental Health*, 2012, 21.4: pp. 364-374

11. FRÖLICH, Jan; LEHMKUHL, Gerd; DÖPFNER, Manfred. Computerspiele im Kindes- und Jugendalter unter besonderer Betrachtung von Suchtverhalten, ADHS und Aggressivität. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 2009, 37.5: pp. 393-404
12. GAETAN, Sophie; BRÉJARD, Vincent; BONNET, Agnes. Video games in adolescence and emotional functioning: Emotion regulation, emotion intensity, emotion expression, and alexithymia. *Computers in Human Behavior*, 2016, 61: pp. 344-349
13. GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, Carina S., et al. Active Game-Based Solutions for the Treatment of Childhood Obesity. *Sensors*, 2021, 21.4: 1266
14. GOODSON, Simon; TURNER, Kirstie J. Effects of Violent Video Games: 50 Years on, Where are we now?. *Cyberpsychology, Behavior, & Social Networking*, 2021, 24.1 DOI: 10.1089/cyber.2020.29205.vvg
15. GENTILE, Douglas. Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological science*, 2009, 20.5: pp. 594-602
16. GHOMAN, Simran K., et al. Serious games, a game changer in teaching neonatal resuscitation? A review. *Archives of Disease in Childhood-Fetal and Neonatal Edition*, 2020, 105.1: pp. 98-107
17. GRIFFITHS, Mark D.; DAVIES, Mark NO; CHAPPELL, Darren. Online computer gaming: a comparison of adolescent and adult gamers. *Journal of adolescence*, 2004, 27.1: pp. 87-96
18. GRIFFITHS, Mark D.; KUSS, Daria J.; DE GORTARI, Angelica B. Ortiz. Videogames as therapy: an updated selective review of the medical and psychological literature. *International Journal of Privacy and Health Information Management (IJPHIM)*, 2017, 5.2: pp. 71-96
19. GUPTA, Rina, et al. Problem gambling in adolescents: an examination of the pathways model. *Journal of Gambling Studies*, 2013, 29.3: pp. 575-588
20. HARTMANN, Tilo; KLIMMT, Christoph. Gender and computer games: Exploring females' dislikes. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2006, 11.4: pp. 910-931
21. JEONG, Eui Jun; FERGUSON, Christopher J.; LEE, Sung Je. Pathological gaming in young adolescents: A longitudinal study focused on academic stress and self-control in South Korea. *Journal of youth and adolescence*, 2019, 48.12: pp. 2333-2342
22. JIMÉNEZ-MUÑOZ, Laura, et al. Video Games for the Treatment of Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, pp. 1-20
23. KATO, Pamela M. Video games in health care: Closing the gap. *Review of general psychology*, 2010, 14.2: pp. 113-121
24. LEMMENS, Jeroen S.; VALKENBURG, Patti M.; PETER, Jochen. Psychosocial causes and consequences of pathological gaming. *Computers in human behavior*, 2011, 27.1: pp. 144-152
25. LIEBERMAN, Debra A. Video games for diabetes self-management: examples and design strategies. *Journal of diabetes science and technology*, 2012, 6.4: pp. 802-806
26. MARKEY, Patrick M.; MARKEY, Charlotte N. Vulnerability to violent video games: A review and integration of personality research. *Review of General Psychology*, 2010, 14.2: pp. 82-91
27. MOLDE, Helge, et al. Are video games a gateway to gambling? A longitudinal study based on a representative Norwegian sample. *Journal of gambling studies*, 2019, 35.2: pp. 545-557
28. MÜLLER, Kai W., et al. Regular gaming behavior and internet gaming disorder in European adolescents: results from a cross-national representative survey of prevalence, predictors, and psychopathological correlates. *European child & adolescent psychiatry*, 2015, 24.5: pp. 565-574

29. OHANNESSIAN, Robin, et al. A systematic review of serious video games used for vaccination. *Vaccine*, 2016, 34.38: pp. 4478-4483
30. PELLETIER, Vincent Huard, et al. Video games and their associations with physical health: a scoping review. *BMJ open sport & exercise medicine*, 2020, 6.1: e000832
31. PÉREZ, Adriana, et al. Exposure to tobacco in video games and smoking among gamers in Argentina. *Tobacco control*, 2019, 28.4: pp. 427-433
32. PETERS, H.; STILLWELL, David. Construction and validation of a games-based intelligence assessment in Minecraft. 2021
33. PLANTE, Courtney N., et al. Video games as coping mechanisms in the etiology of video game addiction. *Psychology of Popular Media Culture*, 2019, 8.4: pp. 385-394
34. PRIMACK, Brian A., et al. Role of video games in improving health-related outcomes: a systematic review. *American journal of preventive medicine*, 2012, 42.6: pp. 630-638
35. SIMONS, Monique; BERNAARDS, Claire; SLINGER, Jantine. Active gaming in Dutch adolescents: a descriptive study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2012, 9.1: pp. 1-9
36. SMITH, Kenneth L.; HUMMER, Tom A.; HULVERSHORN, Leslie A. Pathological video gaming and its relationship to substance use disorders. *Current Addiction Reports*, 2015, 2.4: pp. 302-309
37. SOPER, W. Barlow; MILLER, Mark J. Junk-time junkies: An emerging addiction among students. *The School Counselor*, 1983, 31.1: pp. 40-43
38. Statista, Citat la 18.02.2021. Disponibil: <https://www.statista.com/topics/868/video-games/>
39. Statista, Citat la 20.02.2021. Diponibil: <https://www.statista.com/statistics/748044/number-video-gamers-world/>
40. SUSI, Tarja; JOHANNESSON, Mikael; BACKLUND, Per. Serious games: An overview. 2007
41. THOMPSON, Debbe; BARANOWSKI, Tom; BUDAY, Richard. Conceptual model for the design of a serious video game promoting self-management among youth with type 1 diabetes. *Journal of diabetes science and technology*, 2010, 4.3: pp. 744-749
42. WITTEK, Charlotte Thoresen, et al. Prevalence and predictors of video game addiction: A study based on a national representative sample of gamers. *International journal of mental health and addiction*, 2016, 14.5: pp. 672-686

EFECTELE PERIOADEI DE CRIZĂ ASUPRA PERSOANELOR DEFAVORIZATE

THE EFFECTS OF THE CRISIS PERIOD ON DISADVANTAGED PEOPLE

Dumitru Carata, doctor în științe medicale, conferențiar universitar,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău,

Dumitru Carata, doctor of medical sciences, associate professor,

SPU "Ion Creanga", Chișinău

ORCID: 0000-0001-8148-0656

CZU: 613.8:616-036.2

Abstract

In the context of the COVID-19 pandemic, social protection actions for the population and the provision of social services should be adapted so as to help prevent the spread of the virus and possible complications, especially in relation to disadvantaged groups that may be more affected by the current changes, isolation at home, inability to generate income, distance learning, etc.

Key-words: pandemic, drug addiction, alcoholism, HIV infection, protection measures.

Pandemia cu coronavirus a avut un impact negativ asupra multor tipuri de afaceri. Printre cele mai afectate s-au numărat zonele asociate cu mișcarea constantă de persoane și mărfuri, precum turismul și alimentația. Și, de asemenea, afacerea cu droguri. [6]

Potrivit raportului Oficiului ONU pentru Droguri și Criminalitate, pandemia COVID-19 a înrăutățit lucrurile. Închiderea frontierelor, zborurile anulate și alte restricții legate de pandemie au perturbat rutele tradiționale de aprovizionare cu droguri. Lipsa lor pe piața neagră duce la faptul că oamenii încep să consume droguri de calitate mai scăzută și mai periculoase, iar prețurile lor sunt în creștere. În același timp, creșterea șomajului și scăderea veniturilor pot împinge oamenii să caute câștiguri ilegale, inclusiv creșterea culturilor ilegale și traficul de droguri. În plus, persoanele disperate sunt mai susceptibile să găsească alinare în alcool și droguri, ceea ce înseamnă că se poate aștepta la creșteri suplimentare ale consumului de droguri. [7]

Pandemia COVID-19 prezintă pentru profesioniștii din domeniul sănătății și autoritățile din domeniul sănătății publice din întreaga lume diferite provocări fără precedent. Psihatrii, narcologii, dermatovenerologii, infecționiștii, psihologii, asistenții sociali și alți specialiști din domeniul asistenței medico-psiho-sociale persoanelor aflați în dificultate sunt îngrijorați de faptul că pacienții lor, cu dependență de droguri, dependență de alcool, infectați cu HIV, pot fi printre cei mai vulnerabili la boală.

Un studiu al datelor disponibile arată că persoanele care consumă droguri se numără printre grupurile de populație cele mai vulnerabile la riscurile de infecție cu virusul SARS-Cov-2 și complicațiile bolii. Ele sunt, de asemenea, expuse la o serie de consecințe negative asociate cu măsurile restrictive luate în întreaga lume care vizează reducerea creșterii pandemiei. [5]

Actuala criză de sănătate publică ridică probleme serioase suplimentare pentru bunăstarea persoanelor care folosesc droguri, pentru asigurarea continuității serviciilor destinate persoanelor consumatoare de droguri, precum și pentru protecția celor care oferă îngrijire și sprijin pentru această populație. [8]

Persoanele cu dependență de substanțe la infectare cu virusul SARS-Cov-2 pot fi mai susceptibile la complicații după infecție decât populația generală. Utilizatorii de droguri și stimulente cu opiu pot prezenta un risc mai mare de complicații, deoarece aceste substanțe au un efect negativ asupra sănătății respiratorii. Având în vedere că opiaceele deprimă centrele respiratorii și de tuse ale creierului, utilizarea pe termen lung a drogurilor din grupul de opiu în doze mari poate duce la un risc crescut de dezvoltare a infecției pulmonare, precum și la dezvoltarea hipoxiei cronice. Utilizarea cronică a drogurilor din grupul cu opiu poate avea, de asemenea, un efect imunosupresor, reducând rezistența organismului la viruși și infecții.

În același timp, factorii sociali asociați cu probabilitatea dezvoltării dependenței de anumite substanțe psihoactive pot acționa ca factori de risc atât pentru infecția cu virusul SARS-Cov-2, cât și pentru evoluția complicată a bolii.

Regimul de autoizolare, introdus în orașele din întreaga lume ca o măsură contrară pandemiei în creștere, schimbă ritmul vieții oamenilor. Cei mai vulnerabili în această situație pot fi persoanele care fac reabilitare după oprirea consumului de droguri, precum și persoanele cu dependență care au nevoie de vizite regulate la grupurile de reabilitare și de sprijin (inclusiv în cadrul programelor în 12 etape/pași). Reducerea accesului la programele de

reabilitare și la structurile proprii de sprijin social poate, la rândul său, exacerba riscul de recidivă a consumului de droguri, ceea ce duce la un risc crescut de supradozaj.

Introducerea restricțiilor privind circulația prin oraș și alte măsuri luate în timpul regimului de autoizolare reduc accesul la servicii pentru programele de prevenire a HIV care lucrează cu consumatorii de droguri - sfaturi medicale și juridice, teste HIV, echipamente de injecție curate. Având în vedere că unii dependenți continuă să injecteze droguri în condiții de acces limitat la echipamente de injecție curate, riscurile de răspândire a infecțiilor transmisibile din sânge cresc semnificativ. În unele cazuri, când accesul la medicamentul ales este pierdut în condiții de carantină, substanța utilizată este înlocuită cu analogi, modalitățile de utilizare care sunt asociate cu un risc ridicat de transmitere a infecțiilor precum HIV, VHB, VHC. [5]

Afecțiunile medicale cronice sunt asociate cu unele modele de consum de droguri și cresc riscul de a dezvolta boli grave. Din cauza prevalenței ridicate a afecțiunilor medicale cronice în rândul persoanelor care consumă droguri (PWUD), mulți dintre aceștia vor avea un risc deosebit de a dezvolta boli respiratorii grave dacă se infectează cu COVID-19. Printre aceste exemple se numără:

- Prevalența bolilor pulmonare obstructive cronice (BPOC) și cea a astmului sunt mari în rândul consumatorilor de droguri aflați în tratament, iar fumatul de heroină sau cocaină, crack poate fi un factor agravant (Palmer et al., 2012).
- Există, de asemenea, o incidență ridicată a bolilor cardiovasculare în rândul persoanelor care își injectează droguri și a celor care consumă cocaină (Thylstrup et al., 2015)(Schwartz și colab., 2010).
- Metamfetamina determină contractarea vaselor de sânge, ceea ce poate contribui la leziuni pulmonare și există dovezi că abuzul de opioide poate interfera cu sistemul imunitar (Sacerdote, 2006).
- Prevalența HIV, infecțiile cu hepatită virală și cancerul hepatic - care determină un sistem imunitar slăbit - este mare în rândul persoanelor care își injectează droguri.
- Fumatul tutunului și dependența de nicotină sunt foarte frecvente în unele grupuri de PWUD și pot crește riscurile de a prezenta mai multe efecte negative.[9]

Pentru a confirma sau infirma presupunerile specialiștilor din domeniul dat am analizat unele date statistice cu referire la evoluția narcomaniei, alcoolismului și infecției HIV în Republica Moldova pe perioada de pandemie Covid-19.

La sfârșitul anului 2019 la evidența IMSP Dispensarul Republican de Narcologie cu diagnosticul: „Dependența de drog” au fost la evidență 11924 persoane, din care: gen masculin – 11209 (20 sunt adolescenți), gen feminin – 715.

Pe parcursul anului 2020 cu diagnosticul: „Dependența de drog” au fost luați la evidență 527 persoane (gen masculin – 506 (4 sunt adolescenți), gen feminin – 21, în comparație cu anul 2019 au fost luați la evidență - 562 persoane, gen masculin 529 (13 sunt adolescenți), gen feminin – 33).

Tabelul 1. Prevalența narcomaniei în Republica Moldova, anii 2007 - 2020.

Prevalența narcomaniei în Republica Moldova anii 2007 - 2020													
2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
7747	8251	8802	9096	9449	9652	9995	10483	11045	11259	11661	11805	11924	11586

Tabelul 2. Repartizarea după vîrstă pacienților aflați la evidență pe parcursul anilor 2016-2020.

Anul	Vîrsta	Pîna la 15 ani	16 – 18 ani	19 – 30 ani	30 ani și mai mult	Total
2016		0	54	4382	6823	11259
2017		0	48	3957	7656	11661
2018		0	42	2806	8957	11805
2019		0	20	2911	8993	11924
2020		0	19	2713	8873	11586

După cum urmează din tabele 1 și 2, pe parcursul anilor 2007 – 2019 prevalența prin narcomanie a fost în permanentă creștere și numai în anul 2020 sa micșorat cu 338 cazuri în comparație cu anul 2019. Sa micșorat și incidența prin narcomanie, în anul 2020 au fost luați la evidență - 527 persoane, cu 35(6,3%) mai puține decît în anul 2019, la fel sa micșorat și numărul adolescenților cu 9(31%) persoane. Date statistice prezentate sunt îmbucurătoare, dar în mare parte se datorează restricțiilor impuse pe perioada de pandemie Covid-19.

Analizînd evoluția narcomaniei în Republica Moldova în anii 2017-2018, am evidențiat o scădere semnificativă a numărului deceselor prin supradozare în rândurile narcomanilor, datorită tratamentului de substituție cu metadona/buprenofrina. [1]

Cu regret menționăm că pe parcursul anului 2020 numărul persoanelor decedate în rîndul dependenților de droguri a ajuns la 84 (în 2019 – 54), din cauza supradozării cu droguri 19 (în anul 2019 – 16). Toate acestea confirma faptul că restricțiile instalate pe perioada de pandemie negativ a influențat speranța de viață în rîndurile persoanelor consumătoare de droguri. [2]

Alcoolismul pentru Republica Moldova la fel prezintă o problemă prioritară. Restricțiile impuse în perioada de pandemie Covid-19 a influențat vizibil și consumul de alcool.

Conform datelor prezentate de Organizația Mondială a Sănătății Republica Moldova ocupă locul doi în Europa după volumul consumului de alcool de o persoană fizică - 18,2 litri. (OMS, 2011).[4, p.8]

Pe parcursul anului 2019, conform datelor statistice prezentate de IMSP Dispensarul Republican de Narcologie, în supraveghere narcologică au fost luați 3212 pacienți cu diagnoza „Alcoolismul cronic”, gen masculin – 2753, gen feminin – 459 persoane.

La data de 01.01.2020 cu diagnoza „ Alcoolismul cronic” în supraveghere narcologică au fost 46872 persoane, din care gen masculini – 39490, gen feminin – 7382.

La data de 01.01.2021 cu diagnoza „ Alcoolismul cronic” în supraveghere narcologică sunt 46057 persoane, din care gen masculini – 38795, gen feminin – 7262, cu 815 persoane mai puține decît un an în urmă.

Pe parcursul anului 2020 în Republica Moldova au fost luați la evidență 2272 persoane (gen masculin – 1940, gen feminin – 332), mai puține cu 940(2%) persoane în comparație cu anul 2019, cu 813(86,5%) de gen masculin și cu 127(13,5%) de gen feminin. [2]

Tabelul 3. Incidența și prevalența prin alcoolism și psihoze alcoolice în Republica Moldova.

Anul	Incidența			Prevalența			
	Total	Bărbați	Femei	Anul	Total	Bărbați	Femei
2019	3212	2753	459	2019	46872	39490	7382
2020	2272	1940	332	2020	46057	38795	7262

Pe teritoriul municipiului Chișinău sunt supravegheați de medici 11239 persoane cu alcoolism și psihoze alcoolice. (La data 01.01.2021). [2]

Tabelul 4. Incidența și prevalența prin alcoolism și psihoze alcoolice în mun. Chișinău.

Incidența și prevalența prin alcoolism și psihoze alcoolice în mun. Chișinău

Anul	Incidența			Anul	Prevalența		
	Total	Bărbați	Femei		Total	Bărbați	Femei
2019	418	364	54	2019	10933	9514	1419
2020	369	306	63	2020	11239	9758	1481

Analizând incidența și prevalența prin alcoolism și psihoze alcoolice putem menționa, că numărul persoanelor depistate și luate la evidență pe parcursul anului 2020 în Republica Moldova sa micșorat cu 940(2%), în municipiului Chișinău cu 49(12%). Datele statistice subliniază faptul că micșorarea numărului de persoane cu alcoolism și psihoze alcoolice în Republica Moldova este mai evidentă în rândul bărbaților - cu 813 cazuri mai puține. În municipiul Chișinău datele statistice demonstrează atât micșorarea numărului de bărbați cu alcoolism și psihoze alcoolice cu 49(13,5%) persoane, cât și majorarea numărului de femei cu alcoolism și psihoze alcoolice cu 9(14,3%) persoane.

Datele obținute permit să concluzionăm că regimul de autoizolare, introdus în Republica Moldova, a influențat negativ asupra femeilor consumatoare de alcool prin mărirea numărului de alcoolism cronic și psihoze alcoolice în rândul lor (mun. Chișinău) și pozitiv asupra bărbaților consumătorilor de alcool micșorând numărul persoanelor cu alcoolism cronic și psihoze alcoolice în rândul bărbaților.

Analizând evoluția epidemiei cu HIV în Republica Moldova în ultimii doi ani, am evidențiat o scădere semnificativă cu 248 (27%) cazuri a numărului persoanelor infectați cu HIV în anul 2020 în comparație cu anul 2019. [3]

Tabelul 4. Repartizarea după vîrstă a persoanelor infectate cu HIV, anii 2019 - 2020.

Anul	Vîrsta					Total
	0 – 1 an	2 - 4 ani	15 – 24 ani	25 – 49 ani	50 ani și mai mult	
2019		18	78	667	159	922
2020	4	7	65	488	110	674

Conform datelor statistice prezentate de Unitatea de coordonare a Programului Național de prevenire și control a infecțiilor HIV/SIDA și ITS, căile probabile de transmitere ale virusului HIV în anul 2020 sunt:

- Utilizarea drogurilor i/v - 24
- Homosexuală – 16
- Verticală, de la mamă la făt – 11
- Heterosexuală – 623

Epidemia cu HIV în ultimul an mai mult a fost concentrată asupra a doi factori: continuarea epidemiei în rândul consumătorilor de droguri injectabile și a partenerilor lor sexuali, cu un număr relativ mare de femei cu transmitere heterosexuală a HIV, și a epidemiei în rândul bărbaților care fac sex cu bărbați, ceea ce contribuie la creșterea infectării cu HIV în rândul bărbaților. [3]

Datele statistice confirmă în mare parte presupunerile făcute de medici, psihologi, asistenți sociali și alți specialiști în domeniul dat:

1. Numărului persoanelor dependente de substanțe psihoactive și persoanelor infectate cu HIV sau micșorat simțitor cu 6,3% în rândul dependenților de droguri (31% în rândul adolescenților), în rândul persoanelor cu alcoolism cronic și psihoze alcoolice cu 2% (în municipiul Chișinău cu 12%) și cu 27% în rândul persoanelor infectați cu HIV. Aceste efecte pozitive evidente se datorează restricțiilor impuse pe perioada de pandemie Covid-19.
2. Perioada de pandemie Covid-19 a influențat negativ asupra femeilor prin mărirea numărului de alcoolism cronic și psihozelor alcoolice în rândul femeilor consumatoare de alcool cu 14,3%.
3. Măsurile luate pentru a încetini răspândirea SARS-Cov-2 au în mod indirect și un impact negativ asupra accesului consumatorilor de droguri la serviciile de reabilitare, tratament de substituție cu metadona/buprenofrina, de salvare a vieții în cazul supradozării, precum și asupra răspândirii unor unități semnificative, din punct de vedere social, a bolilor asociate cu practica consumului de droguri injectabile (*HIV, hepatitele B, C și al.*).
4. Restructurarea pieței drogurilor în cadrul măsurilor actuale de carantină duce la o creștere a supradozărilor și a deceselor în rândul consumatorilor de droguri. Pandemia influențează negativ speranța de viață în rândurile persoanelor dependente de droguri.
5. Pe perioada de pandemie în rândul persoanelor infectați cu HIV se evidențiază mărirea numărului consumatorilor de droguri injectabile și homosexualilor.

Pentru a reduce riscurile legate de narcomanie, alcoolism, infecțiile transmise sexual în perioada de pandemie COVID-19 este necesar de a promova mai insistent în societate modul sănătos de viață.

În cazul utilizării în comun a drogurilor sau a echipamentelor specifice ar trebui să fie puternic descurajate persoanele care consumă droguri prin promovarea măsurilor adecvate de distanțare socială și de igienă.

Strategiile de comunicare trebuie dezvoltate pentru a viza în mod adecvat diferite comportamente de consum și grupuri de consumatori, inclusiv grupuri defavorizate, cum ar fi persoanele fără adăpost, consumatorii de droguri recreaționale și consumatorii de canabis.

Persoanele care consumă droguri ar trebui încurajate, acolo unde este posibil, să ia în considerare oprirea sau reducerea consumului de droguri ca și măsură de protecție. Totodată, sunt necesare acțiuni pentru a asigura sprijin profesional și ajutor pentru cei care caută acces la servicii.

Așa cum se practică și în alte servicii de sănătate, respectiv servicii sociale, centrele de asistență destinate consumatorilor de droguri, adăposturile și închisorile ar trebui să difuzeze mesaje clare cu privire la modul de reducere a riscului de infecție și să pună la dispoziție materiale adecvate, atât beneficiarilor serviciilor, cât și personalului acestora.

Acestea ar trebui să includă:

- Măsuri de protecție personală: promovarea igienei mâinilor și a practicilor adecvate de reducere a riscurilor, cum ar fi tuse și strănut la nivelul cotului. Băile fiind aprovizionate cu săpun și materiale de uscare după spălarea mâinilor, agenți sanitari care conțin cel puțin 60% alcool, pentru mâini, în punctele cheie din cadrul locației, inclusiv la birourile de înregistrare, la intrări și la ieșiri.

- Măsuri de mediu: curățarea frecventă a suprafețelor utilizate, minimizarea partajării obiectelor, asigurarea ventilației adecvate.
- Practica actuală în comunicare cu persoanele consumatoare de droguri, privind riscurile de utilizare în comun a drogurilor și a echipamentelor specifice, trebuie revizuită pentru a se asigura că este adecvată cerințelor de reducere a riscurilor de expunere la COVID-19, având în vedere posibilele moduri de transmisie (picături, suprafețe).
- Practicile actuale în furnizarea de echipamente de injectare sterilă și alte echipamente utilizate în consumul de droguri (de exemplu, echipamentele de fumat sau de inhalare) pentru a limita partajarea lor între consumatorii de droguri trebuie revizuite și adaptate, dacă este necesar, pentru a se asigura că acestea rămân adecvate acestui scop. Este probabil să fie necesară creșterea nivelului de furnizare a echipamentelor pentru consumatorii de droguri care se autoizolează.
- Trebuie promovate și introduse măsuri de distanțare socială pentru persoanele care consumă droguri și pentru cei care lucrează cu acest tip de grup. Acestea includ evitarea contactului strâns (strângeri de mână și săruturi), distanțarea adecvată unul de celălalt și limitarea numărului de persoane care pot utiliza serviciile în același timp. Ar trebui acordată o atenție deosebită sprijinirii și furnizării mijloacelor necesare beneficiarilor serviciilor de asistență din domeniul drogurilor, infecției cu HIV, utilizatorilor de adăposturi și prizonierilor pentru a le permite acestora să se protejeze de infecții, pe ei înșiși, dar și pe ceilalți. [9]

BIBLIOGRAFIE

1. IMSP Dispensarul Republican de Narcologie. Date statistice privind persoanele consumatoare de droguri pentru anii 2007 - 2020.
2. IMSP Dispensarul Republican de Narcologie. Date statistice privind alcoolismul cronic și psihoze alcoolice pentru anii 2019, 2020.
3. IMSP Spitalul de Dermatologie și Maladii Comunicabile. Unitatea de coordonare a Programului Național de prevenire și control a infecțiilor HIV/SIDA și ITS. Programului național de prevenire și control al infecției HIV/SIDA și infecțiilor cu transmitere sexuală pe anii 2021 – 2025. Date statistice privind infecția HIV pentru anii 2019, 2020.
4. Țirdea M., Ciobanu A., Vasiliev T., Buzdugan L. „Reducerea consumului nociv de alcool: analiza cost-eficacității strategiilor de control al alcoolului în Republica Moldova”, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, 2011, 48 p.
5. Ли Е.А., Корень С.В. „Аспекты соматической коморбидности в наркологии. Пандемия COVID-19 и потребители наркотиков”, „ВОПРОСЫ НАРКОЛОГИИ”, №6 (189), 2020, стр. 73 – 83.
6. <https://www.kommersant.ru/doc/4340846#id1895044>
7. <https://news.un.org/ru/story/2020/06/1380872>
8. https://www.emcdda.europa.eu/publications/topic-overviews/covid-19-and-people-who-use-drugs_ro#
9. <https://www.ecdc.europa.eu/en/publications-data/considerations-relating-social-distancing-measures-response-covid-19-second>.

INTEGRAREA COPILOR STRĂZII ÎN ACȚIUNI DE PROTECȚIE SOCIALĂ ȘI SUSTINERE PSIHOTERAPEUTICĂ

INTEGRATION OF STREET CHILDREN IN SOCIAL PROTECTION ACTIONS AND PSYCHOTHERAPEUTIC SUPPORT

*Maria Dița, drd., lector univ.,
UPS "Ion Creangă" din Chișinău*

Maria Dița, PhD student, university lecturer

„I. Creangă” SPU, Chisinau

ORCID: 0000-0002-8951-4133

CZU: 364.27-053.2

Abstract

The phenomenon of "street children" can be considered a direct consequence of the social disorganization involved in the processes of change and development. Thus, the process of social integration of this category of social assistance beneficiaries supposes the professional involvement of all specialists in the field of child protection by creating various services necessary for this category of citizens.

Key-words: street children, intervention, social protection, psychotherapeutic intervention.

Problema copiilor străzii a fost și rămâne în actualitate, pe de o parte ca urmare a specificului acestui fenomen social iar, pe de altă parte, din necesitatea de a identifica și de a iniția măsuri concrete de diminuare a lui. Trebuie avute în vedere dinamica acestui fenomen, modul în care s-a transformat de-a lungul timpului, precum și condițiile concrete în care el se dezvoltă. [13]

Fenomenul ” copii străzii ” este relativ nou pentru realitățile Republicii Moldova, dar unul care solicită tot mai mult atenția opiniei publice și, implicit, a organelor investite cu protecția familiei și a copilului. Prezența copiilor în stradă nu poate vorbi decât de o situație de criză , care necesită soluții urgente în domeniul protecției sociale a familiei și copilului. [6]

Motivația copiilor de a ieși în stradă este multiplă. În majoritatea cazurilor sunt prezente mai multe motive complementare. Suprapunerea dificultăților materiale cu care se confruntă majoritatea populației, a difuncțiilor familiale prezente în număr tot mai mare, a scăderii rolului școlii și a inconsistenței sistemului de protecție socială a copilului și familiei , duce la apariția tot mai multor copii în stradă. [6]

Fenomenul "copiii străzii" poate fi considerată o consecință directă a dezorganizării sociale implicată în procesele de schimbare și dezvoltare. Cauzalitatea „primară” trebuie căutată în consecințele negative și conflictuale generate de perioade de criză și instabilitate economic.[5]

Copiii stradali suferă de imposibilitatea de percepere a propriilor necesități și probleme, resimțindu-le în tiparul unei tensiuni difuze, iritante, fără capacitatea de mentalizare și verbalizare, exteriorizându-le printrun comportament primitiv, făcând apel la strategii de apărare precum proiecția psihologică. Raporturile de relație cu lumea externă și obiectele aparținând ei sunt sub dominația căutării lacome și neorganizate de din ce în ce mai noi obiecte concrete de interes, fără a exista nevoia de a le fixa în interesele sale, de a cola la un anumit obiect, ele fiind mereu schimbate într-o căutare continuă. Se atestă stare de frustrare a necesităților orale, completată de sentimentul de singurătate, tristețe și regulate stări depresive.[5]

Principalele *cauze* care au determinat ieșirea copiilor în stradă sunt următoarele : cauzele economice, familie disfuncțională, numărul copiilor în familie, alcoolismul părinților, violența în cadrul familiei, abuz sau neglijarea copiilor, etc. Aceste cauze sunt legate anume de relațiile create în familie, cu alte cuvinte condițiile de trai a copiilor.[6] Pentru a avea o viață decentă și a se dezvolta armonios , copilul are nevoie mai întâi de o familie care să-i ofere un mediu prielnic creșterii și dezvoltării. [1,6].

Astfel, specialiștii implicați în prevenirea, profilaxia și combaterea acestui fenomen, ar trebui să acorde o atenție sporită, în primul rând mediului de proveniență a copilului- *mediul familial și toate problemele cu care aceasta se confruntă* iar intervenția profesionistă trebuie să se axeze nemijlocit pe cauzele care au dus la generarea fenomenului, înlăturarea cât mai rapidă a acestora și crearea condițiilor optime de creștere și dezvoltare ulterioară armonioasă a copilului în scopul prevenirii vulnerabilității.

Domeniul asistenței și protecției sociale a copilului aflat în situații de risc este unul destul de avansat în R.Moldova. De-a lungul timpului au fost realizate cu succes o serie de modificări în legislație, au fost create mecanisme noi și au fost create o serie de servicii utile pentru acești copiii, servicii de care pot beneficia și copiii străzii.

Instrumentele de integrare socio- familială a copiilor aflați în risc, reliefează politicile de asistență socială în Republica Moldova. Astfel, printre cele mai actuale pot fi :

Serviciul Asistență Parentală Profesionistă (APP) reprezintă o formă de protecție a copilului și familiei în dificultate, care constă în plasarea temporară a copilului lipsit de îngrijire părintească cu o persoană sau într-o familie care întrunește cerințele de ordin material și garanțiile morale necesare dezvoltării armonioase a copilului. Acest serviciu în R. Moldova a fost dezvoltat de Every Child în colaborare cu APL din mai multe raioane, în 2007 fiind reglementat la nivel național prin hotărâre de Guvern.[14]

Obiectivele Serviciului APP sunt: asigurarea îngrijirii și creșterii copilului în condițiile unui mediu familial substitutiv; întreținerea, îngrijirea și dezvoltarea copilului aflat în dificultate în corespundere cu particularitățile de vârstă, individuale și cu standardele minime de calitate; facilitarea socializării și (re)integrării copilului în familia biologică, extinsă sau adoptatoare și în comunitate; monitorizarea situației copilului în perioada pre- și post-(re)integrare.

Serviciul APP este bazat pe respectarea următoarelor principii: respectarea interesului superior al copilului; respectarea dreptului copilului de a crește și de a se educa în familie; respectarea identității copilului; menținerea legăturilor cu familia biologică a copilului; menținerea fraților și surorilor împreună; respectarea opiniei copilului; non-discriminare; interdisciplinaritate și multidisciplinaritate; abordare individualizată; accesul la servicii de calitate .

Serviciul Casa de Copii de Tip Familie (CCTF) are ca menire protecția copilului vagabond orfan sau rămas fără ocrotire părintească, socializarea și, după caz, (re)integrarea acestuia în familia biologică, extinsă sau adoptatoare.

Obiectivele generale ale serviciului sunt: îngrijirea și creșterea copilului în condițiile unui mediu familial substitutiv, conform standardelor de calitate; asigurarea dezvoltării copilului plasat în CCTF corespunzător particularităților lui de personalitate și de vârstă; facilitarea, în caz de posibilitate, a (re)integrării copilului în familia biologică, extinsă sau

adoptatoare; facilitarea socializării copiilor și pregătirea lor pentru viața independentă la atingerea vârstei majoratului. [15]

Serviciul asistență stradală a fost constituit în anul 2019 de către Direcția municipală de protecție a drepturilor copilului Chișinău. Este un serviciu de zi adresat copiilor străzii. Serviciile în cadrul Centrului: asistență socială, consiliere psihologică, posibilitate de a face duș. Activități recreative, alimentație. Acest serviciu funcționează în subordinea Direcției municipale pentru protecția drepturilor copilului și a fost creat în scopul *consolidării sistemului de protecție a copiilor, în special a celor care practică un mod de viață stradală, vagabondează, cerșesc, consumă substanțe toxice / narcotice sau practică prostituția*. În cadrul serviciului activează psihopedagogi, psihologi, asistenți sociali, voluntari etc. Serviciul este finanțat din sursele bugetului municipal Chișinău, precum și din mijloace proprii (donații, granturi, sponsorizări).

Serviciul Asistență Stradală organizează activități de informare, sensibilizare, activități socio-educative, inclusiv în cadrul centrelor comunitare pentru copii, dar și activități de asistență socială, precum identificarea copiilor în situație de risc în stradă, evaluarea complexă a cazurilor parvenite în adresa Serviciului, documentarea beneficiarilor și stabilirea statutului acestora, plasamentul de urgență sau planificat al beneficiarilor, școlarizarea lor și comunicarea cazurilor identificate către autoritățile tutelare.

Obiectivele operaționale ale serviciului sunt identificarea copiilor aflați în stradă, reducerea numărului copiilor aflați în stradă și reintegrarea lor, dar și identificarea zonelor de risc, adică a zonelor frecventate de copii ai străzii. Beneficiari ai Serviciului Asistență Stradală sunt copiii supuși violenței, copiii neglijați, copiii ce practică vagabondajul, cerșitul, prostituția, copiii lipsiți de îngrijire și supraveghere din partea părinților din cauza absenței acestora de la domiciliu din motive necunoscute, copiii ai căror părinți sunt decedați, minori care trăiesc în stradă, copii care au fugit sau au fost alungați de acasă. Noul serviciu funcționează între orele 8.00 - 24.00. [6]

În Legea 299 privind măsurile și serviciile destinate copiilor cu comportament deviant, adoptată la 30.11.2008, putem vedea care sunt **Măsurile destinate copiilor cu comportament deviant**. Acestea sunt:

- a) supravegherea specializată;
- b) plasamentul în serviciul de tutelă/curatelă sau în serviciul de tip familial;
- c) plasamentul în serviciul de tip rezidențial;
- d) plasamentul în serviciul de tip rezidențial cu specializare înaltă.[7]

Articolul 10 din aceeași lege stabilește care sunt **Autoritățile responsabile de stabilirea și monitorizarea măsurilor destinate copiilor cu comportament deviant**. Printre acestea se regăsesc:

- a) autoritatea tutelară teritorială în a cărei rază se află domiciliul copilului
- b) instanța judecătorească în a cărei rază se află domiciliul copilului, cu avizul autorității tutelare teritoriale
- c) comisia pentru protecția copilului aflat în dificultate.[7]

Cercetătorii și profesioniștii preocupați de fenomenul "Copiii străzii" susțin că, pe lângă spectrul de servicii de asistență și protecție socială, aceștia au o mare nevoie de susținere psihoterapeutică, ajutor psihologic specializat și consiliere individuală. Traiul stradal și multitudinea de riscuri la care acești copii sunt expuși, violența, agresivitatea, blamarea și

discriminarea acestora de semenii, cetățeni și chiar de părinți, îi fac pe aceștia să se confrunte cu probleme legate de instabilitate emoțională și autocontrol scăzut, tendințe deviate și stări depresive.[1,3]

Psihoterapia copilului străzii este un proces complex, ce include sesiuni de psihoterapie individuală și de grup, implicând atât copilul, cât și familia acestuia. Aceste sesiuni se centrează pe ameliorarea simptomelor emoționale, cognitive și relaționale. Acestea sunt individualizate în funcție de problemele specifice și urmărește atât psihoterapia sau consilierea copilului aflat în situație de abuz și neglijare, cât și reabilitarea capacității parentale și îmbunătățirea relațiilor copilului cu familia, prin consilierea și educarea părinților în asumarea rolului pe care îl au în dezvoltarea copilului. Programul include modalități diferite de intervenție: *psihoterapie individuală, de grup și de familie*, această combinație servind cel mai bine nevoilor copilului.

Terapia individuală este importantă pentru ameliorarea simptomatologiei emoționale a copilului, consecință a experiențelor traumatice.

Terapia de grup, combinată cu cea individuală, ajută copiii străzii care au suferit o formă de abuz și neglijare. Integrarea în grup se face după o serie de ședințe de psihoterapie individuală, timp în care se construiește relația terapeutică și este pregătit copilul pentru terapia de grup. O atenție deosebită este acordată problemelor emoționale și nivelului de dezvoltare socială a copilului. Dar abuzul nu este problema exclusivă a copilului, ci a întregii familii. Implicarea familiei pe durata terapiei este foarte importantă pentru eficiența terapiei, progresul și rezultatele copilului. Familia este o resursă emoțională puternică care îl va sprijini pe copil, oferindu-i un mediu cald și protectiv. Dacă familia e una disfuncțională, atunci vom recurge la **terapie de familie** în urma căreia se vor restructura limitele, se vor forma valori, se va îmbunătăți relația de comunicare și modelul educațional.

Reeducarea părinților ar fi o soluție pentru prevenirea și combaterea devianței comportamentale în rândul copiilor. Unii părinți au nevoie de suport terapeutic complex pentru a fi ajutați să-și depășească propriile frustrări și dificultăți morale ce afectează capacitatea de a-și sprijini și iubi copilul. În așa mod dezvoltarea abilităților parentale vor oferi părinților posibilitatea de a gestiona comportamentele copilului. [2,4,9]

Intervenția psihoterapeutică în cazul copiilor străzii abuzați și neglijați este ghidată de următoarele principii :

1. Prioritatea principală o reprezintă asigurarea securității și stabilități copilului și a familiei acestuia;

2. Este esențială realizarea unui “pod relațional” între terapeut, copil și părinte sau persoana în grija căreia se află copilul;

3. Diagnosticul, planul de intervenție și monitorizarea rezultatelor acesteia sunt relaționale, fiind organizate în funcție de nevoile, resursele și scopurile copilului și ale părintelui.

4. Diagnosticul, planul de intervenție și monitorizarea rezultatelor sunt întotdeauna bazate pe punctele tari (factorii de reziliență) ale copilului, respectiv ale părintelui.

5. Toate fazele intervenției au ca scop dezvoltarea abilităților de autoreglare: emoțională, cognitivă (atenție, memorie, luare de decizii), a conștiinței și motivației (eliminarea stărilor disociative), somatică. [10,11]

Un Program de intervenție psihoterapeutică eficient trebuie să se bazeze pe înțelegerea aprofundată a copilului și a mediului său familial și social. Fiecare copil are o

istorie unică, un nivel unic de dezvoltare psihică. Diverșii factori proveniți din familie și din mediul social trebuie luați în considerare, fiind o bază pentru identificarea celor mai eficiente metode de intervenție. Indiferent de istoricul copilului, ameliorarea simptomelor cauzate de abuz reprezintă obiectivul central al intervenției.

După cum am menționat mai sus, a ajuta copilul în depășirea dificultăților emoționale și comportamentale este nevoie de a *identificarea factorilor* specifici ce contribuie la apariția acestor probleme și înțelegerea modului de acțiune al acestora. Cauzalitatea multiplă a tulburărilor de comportament presupune proiectarea de abordări și acțiuni diverse în demersul de rezolvare al acestora. În practica intervenției se pot distinge:

- *Abordarea biologică* ce se concentrează pe intervenția farmacologică în a reduce, de exemplu, anxietatea sau a reprimă comportamentul agresiv;

- *Abordarea socială* accentuează importanța unui mediu de viață natural, de calitate, dar și nevoia persoanelor cu dificultăți de a fi tratate cu respect și demnitate, de a le oferi o mare autonomie în mediul lor de viață;

- *Abordarea educațională* subliniază importanța dezvoltării a deprinderilor precum și a experienței personale;

- *Abordarea psihologică* vizează diminuarea/eludarea stărilor psihice conflictuale, a sentimentelor de inferioritate și a sensibilității exagerate dar și consolidarea trăsăturilor pozitive de personalitate.[10,11,12]

În urma analizei surselor bibliografice, cercetărilor calitative și cantitative din țara noastră, dar și de peste hotare se cere stabilirea unor **recomandări** viabile în scopul prevenirii și combaterii fenomenului ”Copiii străzii”. Unele recomandări ar fi:

- Organizarea de Campanii de educare a părinților cu privire la responsabilitatea de a-și supraveghea copiii
- Promovarea în rândul copiilor a serviciilor locale abilitate cu apărarea și promovarea drepturilor copilului
- Continuarea eforturilor de prevenire a abuzului și neglijării copiilor în familie
- Informarea continuă a persoanelor care lucrează în domeniul protecției drepturilor copilului cu privire la specificul copiilor aflați în situații de stradă
- Formare profesională continuă a actorilor sociali și educaționali în scopul realizării activităților de prevenire și intervenție
- Prevenirea discriminării copiilor străzii și includerea acestora în diverse programe educaționale, extracurriculare, sportive, etc, unde să participe alături de copii fără probleme comportamentale
- Monitorizarea continuă privind numărul copiilor în situații de stradă și intervenție timpurie în aceste cazuri
- Pregătirea unor măsuri de intervenții complexe pentru copiii care aleg să trăiască în stradă.
- Identificarea tuturor copiilor în situații de risc și abordare individualizată a cazurilor, etc

BIBLIOGRAFIE

1. ALBU, E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*. București: Aramis Print S. R. L., 2002.

2. COROBAN, C. *Integrarea socio-școlară a copiilor din familii vulnerabile*. În: *Materialele Conferinței Științifice Naționale cu participare internațională "Integrare prin cercetare și inovare"*, Chișinău: CEP USM, 2015, p. 229-232
3. DIȚA M. *Cauzele instabilității emoționale la preadolescenții cu comportament deviant*. În *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului*. Ch.: Tipografia UPS "Ion Creangă", 2016, p. 178 – 185. ISBN 978-9975-46-293-8.
4. DIȚA M., *Dimensiunile mediului familial și rolul acestuia asupra conduitelor juvenile*, În *Vector European*, revistă științifico-practică, 1/2018, USEM, pg. 125, ISSN 2345-1106
5. DIȚA, M., VÎRLAN, M. Particularitățile psihologice și comportamentale ale copiilor străzii. În: *Vector European*, revistă științifico-practică, revistă științifico-practică 1/2019, USEM, p.113-119. ISSN 2345-1106.
6. DIȚA, M. *Asistența socială a persoanelor fără adăpost*. Curs universitar, UPS "Ion Creangă", Chișinău, 2020, ISBN 978-9975-46-485-7.
7. LEGEA 299 privind măsurile și serviciile destinate copiilor cu comportament deviant, din 30-11-2018, https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110737&lang=ro.
8. LEGEA RM Nr. 547 din 25.12.2003 asistenței sociale
9. LEGEA RM Nr. 338 din 15.12.1994 privind drepturile copilului
10. OLĂRESCU, V., VELEANOVICI, A. *Tulburări emoționale la copiii aflați în situație de abuz și neglijanță*. Chișinău : Ed. Pulsul Pieței, 2016.
11. VELEANOVICI, A., CRISTESCU, E., VĂDUVA, M., *Abordare psihoterapeutică experiențială a copiilor străzii*, În : *Materialele Conferinței Internaționale de Psihologie Aplicată*, Timișoara, 2007
12. http://www.antitrafic.gov.md/public/files/Copii_in_situatii_de_stradaMD_20181.pdf.
13. <https://www.salvaticopiii.ro/sci-ro/files/ac/aced789d-934e-4f3b-a9a5-a2ac3094e002.pdf>.
14. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=23744&lang=ro.
15. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=31297&lang=ro.

PROBLEME SOCIALE ALE PERSOANELOR VÂRSTNICE

SOCIAL PROBLEMS OF THE ELDERLY

Viorica Cerneavschi, dr., lector univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Viorica Cerneavschi, PhD, university lecturer,

„I. Creangă” SPU, Chisinau

ORCID: 0000-0003-3322-1953

Valentina Stratan, dr., conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Valentina Stratan, PhD, associate professor

UPS "Ion Creanga", Chisinau

ORCID: 0000-0003-1311-910X

CZU: 364.6-053.9

Abstract

This article aims to address issues, needs and phenomena related to autonomy and vulnerability in old age, an age in which people face a series of difficulties, of various types, starting with the inevitable health and continuing with the socio-economic ones, relationships with family members, respect for rights, quality of life.

Key-words: elderly people, protection, problems, needs, aging.

Protecția persoanelor vârstnice, a drepturilor și libertăților acestora, a făcut obiectul preocupărilor diverselor organisme și comisii ale Națiunilor Unite încă din 1948 când, celei de-a treia sesiune a Adunării Generale O.N.U i-a fost propus un proiect de declarație privind persoanele vârstnice. Problematika persoanelor vârstnice s-a aflat pe ordinea de zi a comisiilor O.N.U pentru probleme sociale și pentru drepturile omului și în paralel, la studierea acestora s-au asociat Organizația Internațională a Muncii, Organizația Mondială a Sănătății precum și alte instituții specializate, în vederea realizării unui raport complex care să conțină principiile directe ale politicilor sociale naționale și ale acțiunilor internaționale [4, p.12].

Persoanele vârstnice constituie cel mai numeros grup social, care datorită vulnerabilității și stării de dependență în care ajung, au nevoie de protecția celorlalți, în primul rând de protecția membrilor familiei, a comunității și vecinătății umane, dar și de protecția ansamblului social [1, p.197].

Familia joacă rolul cel mai important în satisfacerea nevoilor sociale, emoționale și fizice ale vârstnicului dependent, astfel încât este necesar ca statul să-și asume rolul de a crea condiții pentru maximizarea abilității persoanelor, familiilor și comunităților de a se descurca independent [2, p.354].

În prezent vârstnicii reprezintă o categorie socială cu multiple și specifice probleme. Astfel, veniturile scăzute reprezentate de pensie, creșterea costurilor de întreținere a locuinței, procurarea alimentelor și medicamentelor, extinderea sărăciei care afectează veniturile totale ale unei familii, determinând sistarea ajutorului tradițional acordat vârstnicului, abuzurile grave finalizate, în general, cu pierderea locuinței de către bătrâni, schimbările înregistrate în structura familiei, a stilului de viață, transferul tinerilor din zonele rurale către zonele urbane, reducerea suportului familial, respectiv scăderea numărului de îngrijitori tradiționali, toate acestea prin urmare determină nevoia în continuă creștere de a solicita servicii sociale de calitate [3, p.26].

Din literatura de specialitate se pot desprinde mai multe tipuri de nevoi care apar la vârsta a treia datorită modificărilor fizice, fiziologice și psihologice caracteristice îmbătrânirii, modificărilor în domeniul social caracteristice înaintării în vârstă. Uneori, pe baza acestor nevoi apar altele cum sunt cele legate de situația de dependență, de pensionare și situația economică, maltratare și abuz, condiții de locuire, singurătate și izolare socială, apropierea morții [6].

Veniturile vârstnicilor tind să păstreze diferențele din perioada de vârstă activă: cei bogați sunt în continuare bogați, chiar dacă veniturile se diminuează oarecum, iar cei săraci devin mai săraci. Pentru cei mulți pensia este principala sursă de venit, iar alții mai obțin venituri din chirii, activități economice, sunt ajutați de copii.

Sărăcia vârstnicului se înscrie în contextul mai larg al sărăciei la nivelul întregii societăți, cauzele sale fiind fie individuale, fie structurale, în funcție de acestea adoptându-se soluții. Problemele cu se confruntă vârstnicii au mai degrabă origini structurale decât individuale [2, p.354].

Opțiunea dominantă în ceea ce privește modul de viață și de îngrijire a persoanelor vârstnice este ca acestea să fie sprijinite pentru a duce o viață independentă și a rămâne la domiciliul propriu cât mai mult timp posibil.

Proasta locuire, aflată în strânsă legătură cu problemele de sănătate, conduce la anxietate intensă și pierderea respectului de sine, ceea ce are ca efect creșterea costurilor asistenței medicale și sociale.

Locuința devine o problemă pentru vârstnic în următoarele situații:

- vârstnicul nu are locuință sau a pierdut-o, fiind escrocat;
- locuința este veche, necesită reparații, este insalubră sau lipsită de utilități, cum sunt majoritatea locuințelor rurale; toate acestea necesită bani pe care vârstnicii nu îi au, precum și activități pe care sănătatea lor precară nu le permit;
- vârstnicul necesită o locuință cu un design adecvat unor cerințe speciale (uși mai largi care să permită deplasarea în scaun cu roțile sau cu ajutorul cadrului metallic, de baie joasă, bare de susținere pe lângă pereți, mobilier, telefon, aparate electrocasnice) [ibidem, p.355].

Numai familia, comunitatea și prietenii apropiați pot răspunde nevoii de a aparține, de a avea un loc plin de sens și demnitate în viață pentru orice ființă umană. Adesea însă, la vârsta senectuții, vârstnicul rămâne singur, iar ajutorul primit din partea serviciilor sociale nu răspunde acestei probleme, dat fiind faptul că problemele sociale și emoționale ale vârstnicilor sunt mai puțin recunoscute decât cele materiale.

Vârstnicii au mai puține oportunități de a-și face prieteni noi și tind să depindă de relațiile de lungă durată înghegiate anterior. Cu cât vârstnicul înaintează în vârstă, cu atât rețeaua socială se rărește, mai ales prin decesul congenerilor, singurătatea fiind pe cât de dureroasă, pe atât de răspândită în rândul vârstnicilor. Unii vârstnici devin chiar izolați din pricina bolilor, pierderii altora semnificativi sau pierderii auzului, văzului, mobilității.

Singurătatea în sine nu este o problemă dacă nu conduce la lipsă de relații sociale și izolare, situație în care persoana este deprivată de companie și intimidată, cruciale pentru o viață sănătoasă și fericită [ibidem, p.357].

Resursele necesare pentru satisfacerea unor astfel de nevoi țin atât de persoanele vârstnice, cât și de ceilalți actori ai societății. Satisfacerea nevoilor acestui segment de populație trebuie să fie complexă, necesitând implicarea persoanelor vârstnice, familiile acestora, specialiști din diverse domenii [6].

Îmbătrânirea nu mai este considerată drept ceva de la sine înțeles, progresele în domeniul medicinei și ale nutriției au dovedit că o mare parte din ceea ce se considera odinioară a fi inevitabil în privința îmbătrânirii poate fi contracarat sau încetinit. În medie, oamenii trăiesc până la vârste mult mai înaintate decât în urmă cu un secol. „Bătrânețea nu poate fi identificată cu starea precară a sănătății sau cu neputința, dar vârsta înaintată comportă din ce în ce mai multe probleme de sănătate” [5].

Deși îmbătrânirea este un proces care oferă noi posibilități, ea este însoțită și de un număr de provocări nu îndeajuns de bine cunoscute. Pe măsură ce oamenii îmbătrânesc, se confruntă cu probleme fizice, emoționale și materiale care pot fi cu greu depășite. Una dintre provocările care marchează o tranziție semnificativă este pensionarea. Pentru majoritatea oamenilor, munca nu înseamnă numai salariu, ea contribuie și la sentimentul identității personale. Astfel, pensionarea nu numai că are ca efect o scădere a venitului, dar ea poate conduce și la o pierdere a statutului cu care foarte puțini oameni se pot împăca [5].

Odată cu pensionarea se produc o serie de restructurări de status și rol. Schimbarea de status de la angajat la pensioner este abruptă, fapt care conduce la apariția unui sentiment de

inutilitate și, în cazul în care noi preocupări nu ocupă timpul anterior dedicat serviciului, de plictiseală [2, p.356-357].

O altă tranziție semnificativă cu care se confruntă persoanele în vârstă este pierderea partenerului de viață [5].

Caracteristicile și nevoile persoanelor vârstnice diferă mult, în funcție de factorii genetici, mediu și cursul vieții individuale [2, p.364].

Îmbătrânirea poate fi o experiență desăvârșită și plină de satisfacții, sau dimpotrivă, poate fi însoțită de suferință fizică și izolare socială. Pentru majoritatea oamenilor, experiența îmbătrânirii rezidă undeva între cele două extreme [5].

Cercetarea experimentală a cuprins identificarea problemelor cu care se confruntă vârstnicii. Chestionarul a fost aplicat pe 20 beneficiari ai serviciilor de asistență socială. Primele trei întrebări ale chestionarului vizează aspectele generale ale persoanelor vârstnice. Astfel primul item se referă la sexul acestora (figura 1).

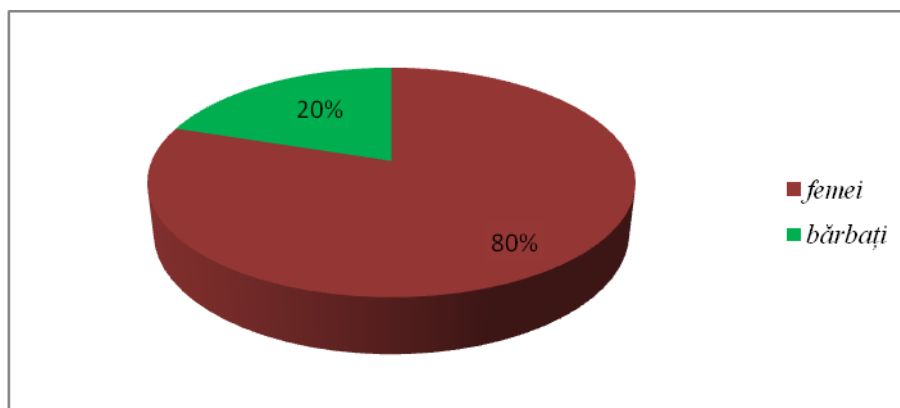


Fig.1.Sexul respondenților

Datele obținute ne permit să susținem, că din cele 20 persoane supuse cercetării 20% sunt de sex masculin, iar 80% - feminin. Datele din figura de mai sus ne permit să afirmăm că o pondere mai mare în rândul beneficiarilor de servicii sociale o au persoanele de sex feminin.

Al doilea item se referă la vârsta persoanelor chestionate. Datele sunt incluse în figura 2.

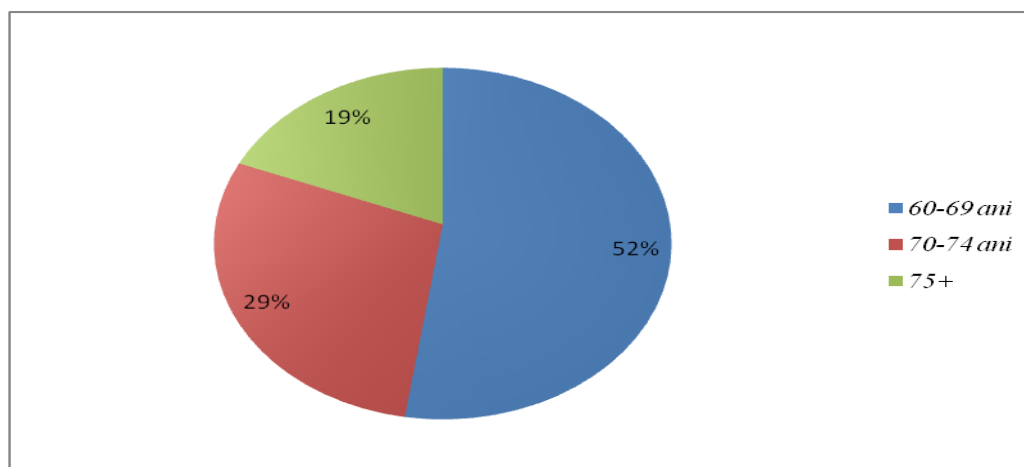


Fig.2.Vârsta respondenților

Din figura de mai sus observăm, că o frecvență mai înaltă (52%) o au persoanele cu vârsta cuprinsă între 60 – 69 de ani de unde reiese, că această categorie de vârstă este cea mai

activă și informată cu privire la serviciile prestate de către Direcțiile de Asistență Socială. Categoria de vârstă 70 – 74 de ani constituie 29%. În categoria de 75+ de ani se încadrează 19% dintre respondenți, acest fapt reprezintă categoria cu cea mai mică frecvență, e posibil că aceste persoane deja beneficiază de servicii la domiciliu și din acest motiv constituie doar un mic număr din lotul supus cercetării.

Alt item ține de starea civilă a respondenților. În urma analizei și prelucrării datelor am obținut următoarea situație (figura 3).

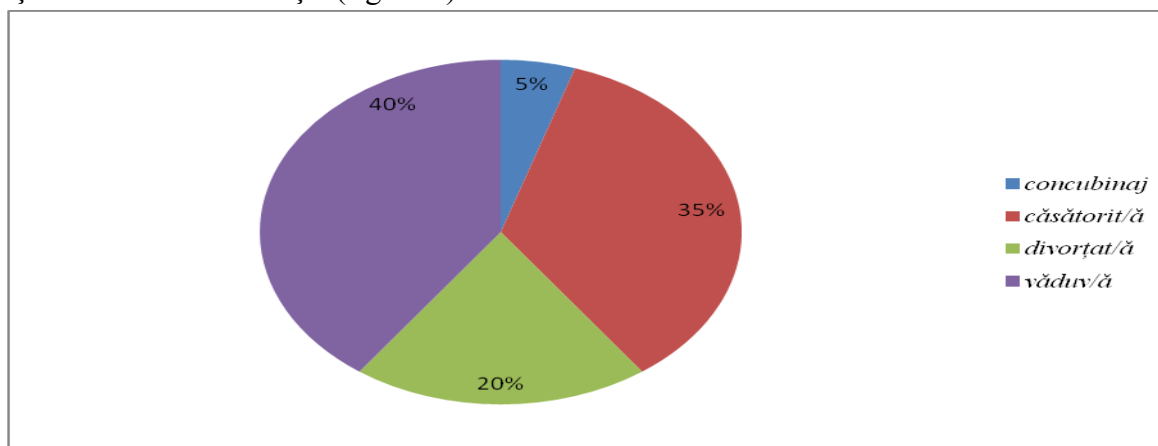


Fig.3. Starea civilă a respondenților

Datele din figura 3 ne permit să susținem, că o pondere mai mare printre respondenți o au persoanele văduve care constituie 40%, urmate de cele divorțate - 20%, iar 35% dintre respondenți intră în categoria celor căsătoriți, concubinaj - 5%. Prin urmare putem constata, că văduvia este o situație frecventă în rândurile persoanelor vârstnice.

Itemul următor se referă la componența familiei beneficiarilor. Datele obținute au fost prezentate în figura 4.

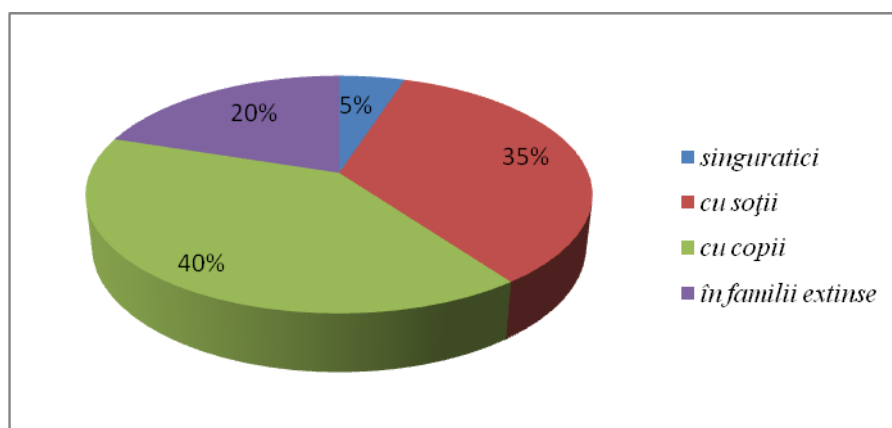


Fig.4. Componența familiei respondenților

Analizând figura 4 putem constata, că cea mai mare parte din vârstnicii chestionați (40%) locuiesc împreună cu copiii săi, 35% dintre respondenți reprezintă cuplurile de vârstnici, iar 20 % dintre vârstnicii chestionați locuiesc în familii extinse, adică cu nepoți și uneori strănepoți.

Alt item se referă la condițiile de trai ale vârstnicilor. Acest fapt este reprezentat în figura 5.

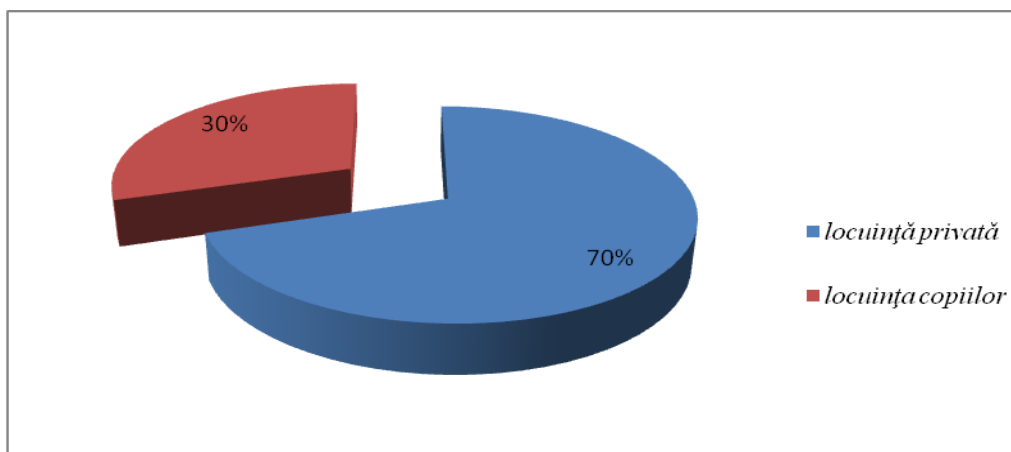


Fig. 5. Tipul de locuință al respondenților

Rezultatele primite la acest item ne arată că, vârstnicii cel mai des locuiesc în locuințe private – 70% sau locuințele care le aparțin copiilor săi – 30%.

Prin următorul item ne-am propus să studiem dotarea cu comodități a locuințelor vârstnicilor. Vârstnicii din mediul urban locuiesc în condiții suficient de bune, fiind racordate la toate cele necesare pentru a-și ușura rutina zilnică și ducе un mod de viață decent. Acest fapt este îmbucurător, luând în considerație situația generală a vârstnicilor din Republica Moldova.

Prin următorul item a fost apreciată starea igienico - sanitară a locuinței vârstnicilor. Rezultatele obținute au fost introduse în figura de mai jos.

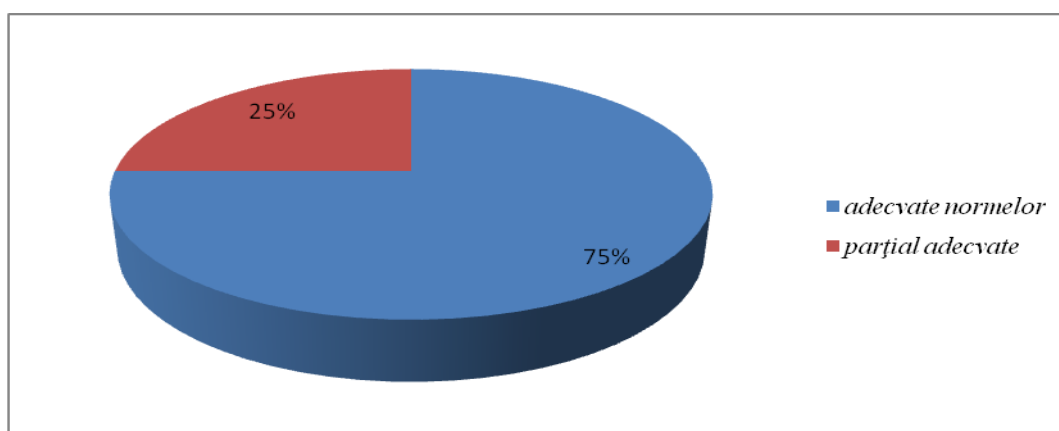


Fig.6. Starea locuinței vârstnicilor

După cum observăm din figura de mai sus, majoritatea persoanelor vârstnice adică 82% locuiesc în condiții adecvate normelor, iar 18% dintre respondenți locuiesc în condiții parțial adecvate.

Următoarea întrebare se referă la sursele de venit ale vârstnicilor. După cum observăm respondenții au mai multe surse de venit: pensii, alocații de stat, suport financiar din partea rudelor sau copiilor, vânzarea unor obiecte proprii cum ar fi cărți, haine de mână a doua, obiecte de uz casnic sau lucruri confecționate manual.

Reieșind din datele obținute mai sus, ne-am propus să stabilim cum este repartizat venitul vârstnicilor.

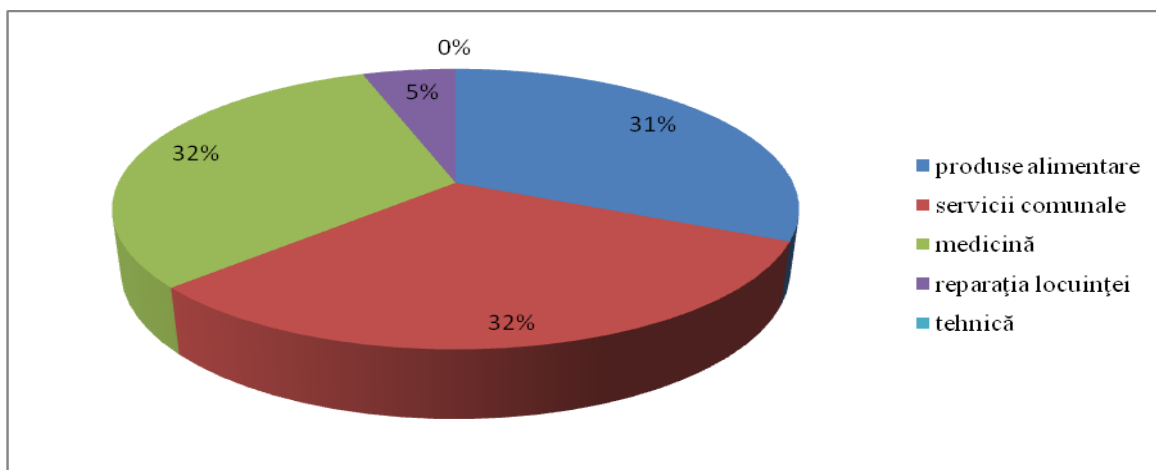


Fig.7. Repartizarea veniturilor de către respondenți

Primordial la vârstnici este achitarea serviciilor comunale, achiziționarea medicamentelor și a produselor alimentare.

Reieșind din datele indicate mai sus, am propus vârstnicilor să răspundă la următoarea întrebare „Dacă venitul le acoperă măcar minimul de consum”. Și respectiv am primit un răspuns de 100% negativ. Fapt ce denodă situația critică în care se află vârstnicii în Republica Moldova.

Următorul item se referă la identificarea problemelor cu care această categorie de beneficiari se confruntă. Astfel, respondenți au menționat: insuficiență financiară și alimentară, lipsa stimei din partea membrilor societății, incapacitatea de a se autodeservi, singurătatea.

Prin acest item am scos în evidență cele mai solicitate servicii prestate de către Direcția de Asistență Socială. Deaceea le-am propus vârstnicilor să indice din lista de servicii cele ce au fost solicitate anterior. Astfel, respondenții beneficiază de consultare și consiliere primară, ajutor material, ajutor social, hrană la cantina socială.

Prin intermediul itemului următor al chestionarului ne-am propus să evidențiem maladiile principale de care suferă vârstnicii. Prin urmare, maladiile cele mai răspândite la vârstnici sunt cele ale aparatului vizual și ale aparatului locomotor, apoi urmează maladiile aparatului circulator, bolile sistemului nervos, bolile aparatului renal, mai puțin evidențiate au fost maladiile aparatului digestiv, aparatului auditiv, aparatului respirator și obezitatea.

Alt item scoate în evidență cauzele problemelor de sănătate cu care se confruntă vârstnicii. Cea mai mare parte dintre respondenți consideră drept cauză a problemelor de sănătate cu care se confruntă schimbările survenite odată cu îmbătrânirea, alții atestă drept cauză a diverselor boli apărute inaccesibilitatea tratamentului costisitor, neglijarea bolilor acute, ceea ce a condus la cronicitate, neglijarea din partea personalului medical sau condiții nocive la locul de muncă și stresul.

Pentru a afla opinia vârstnicilor despre respectarea drepturilor sale, am formulat următoarea întrebare. Datele sunt incluse în figura 8.

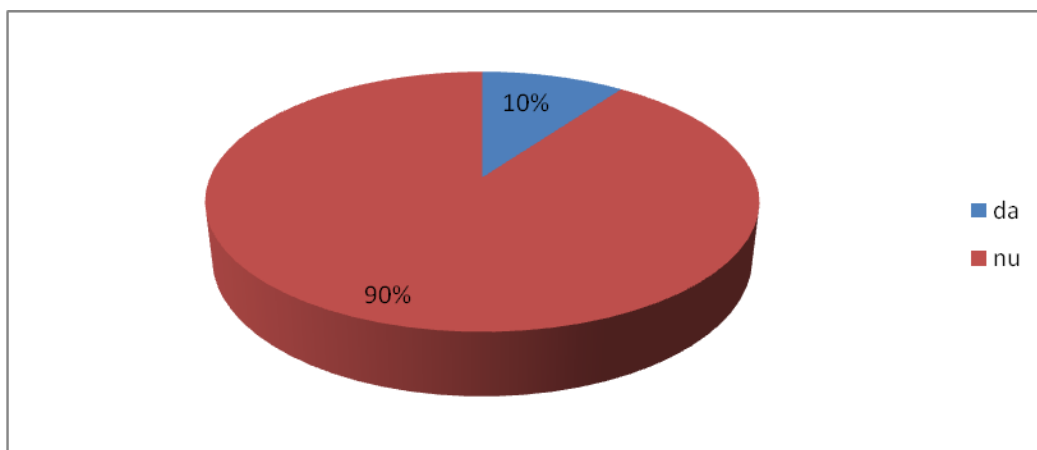


Fig.8. Respectarea drepturilor vârstnicilor

Conform rezultatelor obținute putem menționa faptul, că cea mai mare parte dintre respondenții, adică 90% susțin că le sunt încălcate drepturile și doar 10% dintre cei chestionați au afirmat că drepturile lor se respectă.

Ne-a interesat să aflăm și părerea respondenților privitor la care anume drepturi sunt cel mai des încălcate. Răspunsurile subiecților fiind: toți respondenții susțin că li se încalcă dreptul la o pensie decentă, apoi le este încălcat dreptul la îngrijiri medicale, urmează dreptul protecției sociale, dreptul la susținere comunitară și familială.

Prin urmare, menționăm faptul că asistenții sociali trebuie să fie interesați de ameliorarea condițiilor de viață ale tuturor celor aflați în dificultate sau care nu pot face față problemelor pe care le au. Ei trebuie să depună eforturi pentru a menține un echilibru social-uman în spațiul social vizat, a stopa eventuala deteriorare a condițiilor de viață sau a performanței individuale, a combate pesimismul clientului [1, p.193].

O bună organizarea a serviciilor sociale destinate persoanelor vârstnice se poate realiza doar de profesioniști care cunosc foarte bine nevoile acestora, dar și metodele și tehnicile de intervenție specifice asistenței sociale. Intervenția asistentului social presupune mai mult decât evaluarea statusului funcțional și a gradului de independență și de luarea deciziei acordării unui serviciu social [2, p.364].

BIBLIOGRAFIE

1. Bulgaru, M., Dilion M. *Concepte fundamentale ale Asistenței Sociale*. Chișinău: USM, 2000. 316 p. ISBN 9975-917-50-X
2. Buzducea, D. *Asistența socială a grupurilor de risc*. Iași: Polirom, 2010. 894 p. ISBN 978-973-46-0277-3
3. Emil, C. *Politica socială*. Chișinău: Lumina, 2002. 67 p.
4. Gal, D. *Asistența socială pentru vârsta a III-a*. Cluj-Napoca, 2018. <https://ru.scribd.com/document/380551247/Asistenta-sociala-pentru-varsta-a-III-a-pdf> (vizitat 08.03.2021).
5. Giddens, A. *Sociologie*. București: Ed. BIC ALL. 2001. https://www.academia.edu/29318528/Sociologie_Anthony_Giddens (vizitat 08.03.2021).
6. Breaz, A. *Vârsta a treia, azi*. 2015. https://www.researchgate.net/publication/334001610_VARSTA_A_TREIA_AZI (vizitat 02.04.2020).

DEFINIREA COMUNITĂȚII ÎN PERIOADA CLASICĂ ȘI POSTCLASICĂ

DEFINITION OF THE COMMUNITY IN THE CLASSICAL AND POST-CLASSICAL PERIOD

Ecaterina Zubenschi, dr., conferențiar univ.,

UPS „I. Creangă” din Chișinău

Ecaterina Zubenschi, PhD, associate professor,

„I. Creangă” SPU, Chisinau

ORCID: 0000-0002-1822-7460

CZU: 316.3(091)

Abstract

The philosophical visions of the ancient world and the late Middle Ages about community became defining in the development of later perspectives on community. Based on them, all the other theoretical models of the community were drawn up. These ideas, despite the differences, lay the foundations of the political community.

The historical knowledge of the conceptions about the community, offers a source of contemplation and a perspective of reflection on the existing community models in the process of construction of the social policies for the improvement of the contemporary community.

Key-words: community models, polis, monastic community, puritan community.

Dezvoltarea ideilor de organizare a comunității au cunoscut mai multe perioade. Dintre cele mai importante idei preștiințifice incipiente, pot fi menționate cele din perioada Greciei antice și din Evul mediu târziu, care au stat la baza fundamentării științei sociologice despre comunitate.

Etape	Perioadă	Modele comunitare	Reprezentanți
Epoca Clasică, preștiințifică	Antichitate, sec. VIII-V î.e.n.	Modelul polisului grecesc	Platon, Aristotel
Feudală sau <u>postclasică</u>	Evul mediu timpuriu, sec. II-VI- X e.n. Epoca întunecată sec. VII-IX-XI	Modelul comunității monastice	
Întreaga epocă feudală a fost numită epoca întunecată	Evul mediu mijlociu (dezvoltat) sec. XI-XV Renașterea, sec. XIV-XVI Evul mediu târziu sec. XVI-XVII	Comunitatea în viziunea filozofului italian Comunitatea în viziunea filozofului german. Modelul comunității puritane, sec. XVII, “Noua Anglie”.	Niccolò di Bernardo dei Machiavelli (1469 - 1527); Johannes Althusius (1557-1638) John Winthrop John Winthrop (1587/88–1649).

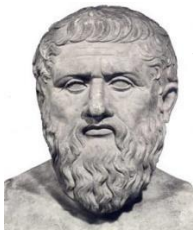
Fiecare dintre aceste etape este determinată de stilul evenimentelor culturale și sociale din țările lumii în anii respectivi. Această împărțire pe epoci se realizează în funcție de schimbările fundamentale la nivel politic, economic, social sau cultural care apar la un moment dat în istorie.

Grecii antici aveau în comun cultura, religia, limba, obiceiurile, deși nu erau organizați într-un stat, ci în mai multe orașe-state. Micile orașe individuale, numite polisuri, s-au constituit în secolele VIII-V î.e.n. formate din triburi ce au renunțat la propria autonomie și au recunoscut o autoritate politică centrală. După intensificarea comerțului, multe comunități s-au supus unui singur polis. Polisurile acordau multă importanță poziției geografice și plasării strategice ce le ofereau o bună apărare datorită dealurilor și munților. Cetățenii unui oraș se

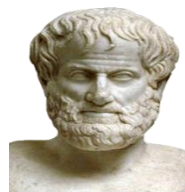
considerau cu adevărat civilizați spre deosebire de restul indivizilor din afară considerați "barbari". Orașele au devenit centre ale dezvoltării științei și filosofiei și fronturi de luptă dintre aristocrații oligarhi și democrați, dintre oligarhi și sclavi, ce își disputau supremația în societatea greacă. Arta, teatrul, democrația, filosofia sunt elemente ce au fost moștenite de la civilizația greacă și se manifestă și azi.

Polisul grecesc, apărut în perioada clasică, sec. VIII î.Hr., reprezintă primul efort al democrației participative și **un model dintre cele mai durabile comunități**, față de comunitățile contemporane. **Modelul comunității polis-ului timpuriu** – reprezintă o unitate geografică cu dimensiuni restrânse, conceput ca o fortăreață, cu un număr mic de locuitori, pentru a-i feri de "pericolele exterioare", sferile sociale funcționând centralizat: cultural, politic, economic (agrară), militar, religios. Unul dintre obiectivele acestei comunități era de a discerne clar între individualism și problemele comune. Istoria ne descrie polis-ul ca cel mai elocvent exemplu al unității cauzelor comune. Un rol important în viața socială a polis-ului îl aveau riturile, festivalurile și întrecerile atletice care ofereau un cadru larg de participare și competiție pentru toți membrii comunității. Cu timpul, polis-ul grecesc, s-a transformat într-un centru al vieții publice. Idealizarea polis-ului se datorează unor factori determinanți: - autoguvernarea, organ de conducere, adunarea cetățenilor. La guvernare participau 1/10 dintre membrii ai comunității; - distincția clară între hotarele comunității și lumea exterioară; - unitatea spirituală și religioasă a membrilor; - existența unei "ideologii" a conviețuirii; - gloria militară care alimenta spiritul de apartenență la comunitate.

Ideea polis-ului a constituit un subiect incontestabil pentru clasicii filosofiei antice grecești. Platon și Aristotel, cei mai mari gânditori ai antichității, au promovat **ideea că coeziunea și controlul social** este posibil în mare parte datorită **numărului restrâns de populație** [1, p. 27]..



Platon (Platonos) (c.427-c.347 î.e.n.) - filozof grec, discipol al lui Socrate. Natura este rodul creației omului, capcana lui. **Condiția omului în această creație este dramatică**, dar nu iremediabilă.



Aristotel (Aristoteles) (384-322 î.e.n.) - filozof grec, întemeietor al logicii, discipol al lui Platon. Omul, zoon politikon este creatorul formării statului și a structurilor statale.

Platon pleda pentru o comunitate ideală, cu 5040 de cetățeni, număr optim necesar pentru a crea o structură socială și a diviza eficient funcțiile interne. În opinia lui Plato, unitatea polis-ului suferă de contradicțiile dintre idei și interese, ale locuitorilor orașului, din care motiv această instituție nu poate fi considerată cea mai eficientă, adunarea cetățenilor fiind reprezentată doar de a zecea parte din locuitori. Omul trebuie să se reîntoarcă la condiția sa inițială, de creator. Iar comunitatea trebuie formată în acest scop. Cetatea formată de creația omului nu oferă echitate egală pentru toți oamenii. Membrii cetății nu sunt prin destin egali: unii se nasc în aur sau în argint, restul

Aristotel pleda pentru o comunitate cu un număr de 20 mii de locuitori, motivând că în cadrul unui polis se pot crea și câteva grupuri interioare, membrii cărora se cunosc foarte bine, având destul respect pentru evenimentele și persoanele publice **Comunitatea** reprezintă **societatea creată de om**, prin datul acestuia **de a trăi în societate** (ca zoon politikon, o anthropos).

Societatea este un produs natural creat de om **prin însușirile naturale ale lui. Omul crează familia și statul. Familia, creație naturală a omului, este în același timp și elementul**

în aramă sau fier, în funcție de o necesitate cunoscută doar de divinitatea creatoare (sau de mitograful creator al acestei comunități). **Inegalitatea predestinării devine elementul formator al comunității, și prin aceasta ea își pierde total caracterul natural, transformându-se în ceea ce astăzi numim societate.** În Republica platoniciană, comunitatea este spartă în alte comunități inegale ca drepturi și condiții. **Comunitatea se naște pentru a salva o parte din membrii săi, beneficiari ai structurilor comunitare.** Cetatea se aseamănă cu un stup de albine, fiecare membru are rostul său. Platon propune tipul de **comunitatea închisă, deoarece ea este opresivă, dictând membrilor săi modelele de existență.** Modelul cel mai cunoscut și, în același timp, cel mai controversat este cel al dispunerii în comun, de către paznici, a femeilor, copiilor și averilor. **Educația membrilor cetății nu se face pentru fericirea cetățenilor, ci pentru salvarea celor aleși. Rolul Filosofului Rege nu este de a veghea asupra condiției supușilor săi, ci de a planifica soteorologia** (doctrina mântuirii benevole, prin jertfe) **prin spirit.** În aceste condiții, comunitatea în ansamblu, acționează prin sine însăși, intrinsec.

Aceste două viziuni ale lumii antice despre comunitate au devenit definitorii pentru majoritatea perspectivelor ulterioare asupra comunității. Pe baza lor s-au întocmit toate celelalte modele teoretice ale comunității. În ciuda diferențelor, ambele interpretări, pun fundamentele comunității politice.

Evul mediu se caracterizează prin existența nobilimii și țărănimii dependente. Feudalismul, Evului Mediu european, este un sistem politico-economico-social, de organizare a societății bazat pe patru caracteristici [1, p. 63]: - **proprietatea asupra pământului** (feud = pământ), **aparține stăpânului** (boier, nobil) care are diverse grade de autoritate asupra producătorului direct, asigurată prin constrângerea extraeconomică (oștile, arnăuții, ceaușii, pandurii), și prin nivelul scăzut al tehnicii dar ridicat al nesiguranței, care obligă producătorul să apeleze la stăpân. - **relațiile de inter-dependență și de obligații reciproce între oameni**, bresle, ținuturi, orașe, sate și state, formalizate prin făgăduințe, jurăminte, **relații de vasalitate/suzeranitate/inchinare** care formează o **rețea socială rigidă**, dar fragilă față de **nesiguranța** naturală (secete, molime, inundații...) sau politică (războaie, jafuri, cotropiri...), și care exclude astfel numeroase populații din cadrul ei, acestea formând cete de nomazi, invadatori, tâlhari, haiduci, pirați ș.a.; - **pierderea, cel puțin în Europa occidentală și centrală, a cunoștințelor dobândite în Antichitate** (matematică, geometrie, arhitectură, astronomie, geografie, istorie, filozofie, medicină, igienă...) și a **tehnologiilor consecutive** (irigare, apeducturi, drumuri, semafoare, băi, navigație...), **scăderea nivelului de viață**, micșorarea orașelor față de dimensiunile lor antice (și chiar dispariția temporară sau definitivă

fundamental de constituire a statului. Familia, pentru Aristotel, este prototipul oricărui stat. **Statul ideal, apare în forma dezirabilă ca o comunitate, păstrând elementul de teritorialitate.** Interesul comun este legat de dobândirea fericirii fiecărui membru al cetății și a tuturor în comun, deși structura statului este naturală. **Statul are o organizare bazată pe modelul socio-cultural** (modelul Atenei timpului său), pe care statul, însuși și-l formează. **Scopul statului o constituie virtutea oamenilor**, creatori de fericire pentru membrii statului. Un al doilea motiv, este cel legat de **supraviețuirea însăși a comunității.** Educația stă la baza oricărui sistem social. Prin educație se perpetuează tradițiile care duc la stabilitate: “Moravurile democratice conservă democrația; cele oligarhice conservă oligarhia; **Cu cât moravurile sunt mai curate, cu atât statul este mai întărit**”. Preocuparea oamenilor întărește sau slăbește statul. Preocuparea este cauza principală prin care forma de guvernământ este înlocuită inevitabil cu o alta. **Excesul de egalitate sau de inegalitate duce la încălcarea echilibrului natural al comunității,** la înlocuirea formelor de guvernământ.

a multora); - ***pregnanța religiei***, numărul clericilor și mănăstirilor, ***puterea lor inclusiv politică și economică*** (episcopiile și mănăstirile posedând imense domenii, mori, poduri, uneori armate), ***splendoarea bisericilor și a artei religioase, controversesele religioase și violența lor*** (de exemplu între iconoduli și iconoclaști, sau între catari și catolici...). Periodizarea în cele trei faze ale feudalismului (timpuriu, dezvoltat, târziu) are la bază gradul de dezvoltare a relațiilor de producție feudale, dar limitele cronologice sunt, natural, deosebite în diverse arii geografice.

Modelul comunității monastice. Comunitatea monastică este radical deosebită de polis, valorile principale ale acestui tip de comunitate fiind liniștea, izolarea, un mod de viață conform principiilor bisericești. **Primele secole creștine au fost, dominate de ideea creării unei comunități creștine, religioase, de tip închis, în care inegalitățile sunt date de Dumnezeu, pentru ispășirea păcatelor omului, deci rolul organizării politice devine nul...** **Comunitatea politică dispăruse, ca urmare a întăririi Imperiului Roman, ca entitate politică globalizantă, în dauna comunităților politice naționale sau cultural particulare.** Condițiile specifice ale Imperiului Roman, fac ca toate ideile și credințele să nu mai aibă patrie în imperiul care părea să încorporeze întreaga lume. **Nemaiavând referințe naționale creștinismul tinde pur și simplu să înlocuiască în plan spiritual imperiul, constituindu-se ca o vastă comunitate spirituală, prin Biserică.** Singura care ordonează structurarea membrilor în comunități este și rămâne credința. Formarea acestor comunități, aduce un element cu totul nou în percepția grupului și anume lipsa teritorialității.

Membri ai comunității monastice puteau deveni numai persoanele care renunțau la dinamica vieții sociale, la diversitate și relații liber alese. ***Specificul comunității monastice*** rezidă în faptul că membrii comunității – călugării, erau obligați să întrerupă orice legătură cu lumea din exterior pledând pentru valorile religioase, interesele comune. Membrii comunității trebuiau să împărtășească aceleași reguli de comportament, indiferent de rangul religios (abate sau călugăr de rând). Identitatea comunității monastice este rezultatul unor principii de conviețuire, și anume: - hotare fizice strict delimitate și izolate; - un “etos” al ajutorului reciproc; - aceeași credință și aceleași ritualuri; - cultul puternic al liderului comunității religioase (abatele, arhimandritul sau starețul mănăstirii); - reguli universale pentru întreaga comunitate. ***Emile Durkheim*** definește Biserica ca cel mai subtil element material al lumii, al comunității: “Credințele religioase conferă unitatea grupului uman, legați între ei prin credința lor comună – prin uniunea Bisericii. Niciodată în lume nu vom întâlni religie fără Biserică”, adică, o religie fără comunitate [3, p. 34].

În concepția istoricului și etnografului american ***Roger Hillery***, **mănăstirile medievale sunt comunități monastice autonome, datorită numărului mare de călugări care locuiau totalmente izolat și independent de restul lumii.** Datorită divizării responsabilităților, rolurilor strict determinate, interdependenței directe și a normelor comune, “slujitorii bisericii” pot fi considerați membri ai comunității monastice. Dragostea universală agape, reprezintă o **noțiune indispensabilă de morală monastică specifică epocii,** promovând sentimentul universal altruist [1, p. 36].

Conform ideologiei monastice, eros sau dragostea romantică, este o dragoste egoistă și risipitoare, pe când agape contribuie la solidificarea comunității, promovând ideea sacrificiului pentru binele comun și cea a echității sociale între oameni. **Modelul comunității monastice prezintă interes datorită mecanismului prin care se demonstrează că durabilitatea**

unei comunități depinde de ideologiile comunitare artificiale, care să faciliteze apropierea între toți membrii comunității.

Renașterea, mișcare social-politică și culturală, din secolele al XIV-lea până în al XVI-lea, în Europa occidentală, născută în cadrul luptei burgheziei împotriva feudalismului, se caracterizează prin mari invenții și descoperiri geografice, prin înflorirea științelor și artelor, prin trezirea interesului pentru cultura antică. Renașterea a debutat în Italia (care fusese centrul lumii romane în Antichitate), în perioada Evului mediu dezvoltat și ulterior, s-a răspândit în restul Europei, dezvoltând un mod nou de gândire și de cunoaștere a lumii.



Niccolò di Bernardo dei Machiavelli (3.05.1469- 21.06.1527), diplomat, funcționar public, filozof, om politic și scriitor italian. *Principele*, opera sa capitală (1513), considerată primul tratat modern de politică, descrie metodele prin care un principe poate dobândi și menține puterea politică. Ideea principală a lucrării *Principele* este cea a unificării Italiei într-un stat modern, condus de un principe eficient, care ține seama de rațiunea de stat.

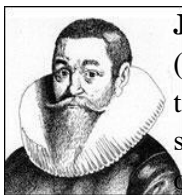
Numai principele - un suveran puternic poate uni poporul într-un singur stat. Principele ar trebui să fie preocupat doar de putere și să se supună doar regulilor care duc spre succes în acțiunile politice. Pentru un suveran este mult mai sigur să fie temut decât iubit. Gânditorul politic italian Niccolò **Machiavelli** era convins, că o viață morală nu ar fi fost posibilă fără religie, care nu ar fi putut exista decât în statul unei comunități adevărate. „Cetatea” / Biserica este o insulă artificială construită prin mijloace violente - comunitatea nu mai este o creație naturală, sau măcar divină, ci prima condiție de existență a răului în lume. Machiavelli în cartea sa „Suveranul”, a cerut ca biserica să se ocupe doar de probleme spirituale și parțial de educația moralității, în timp ce puterea de stat ar trebui să devină complet laică [2, p. 11]. Pentru întâia oară noțiunea de stat - stație este folosită de N. Machiavelli în scrierea sa *Principele*, când se referea la ideea unității. **Statul este organizația care deține monopolul** asupra unor servicii pe un teritoriu delimitat de frontiere. Statul este titular al suveranității și personifică din punct de vedere juridic națiunea. Din punct de vedere social, **statul nu trebuie confundat cu societatea**, el fiind o instituție separată care poate să reflecte mai mult sau mai puțin interesele societății. Statul trebuie să se implice doar pentru a asigura anumite reguli ale jocului, care să fie identice pentru toți cei care formează societatea. Machiavelli se pronunță împotriva implicării statului în asigurarea fericirii tuturor cetățenilor. **Binele concret este libertatea individuală**. Fiecare individ este capabil să-și urmărească propriul scop în viață și să acționeze în funcție de resursele de care dispune pentru a-și îndeplini dorințele.

Statul era un instrument de constrângere, de dominare, care cerea supunerea necondiționată a cetățenilor săi. Acesta era instrumentul de dominare **a celor de la putere, că ajutorul căruia folosul obțesc al comunității era înlocuit prin folosul particular**: "legile, statutele, orânduirile sociale s-au alcătuit aici întotdeauna și se alcătuiesc și astăzi, nu potrivit ideii de libertate, ci potrivit ambiției acestei categorii care și-a asigurat victoria asupra celorlalte". "Binele" nu se produce și nu este menținut decât prin "rău". "Binele" este fondat de "rău". Fenomenul politic este un rău natural și necesar [3. p. 22]. În viziunea lui Machiavelli, statul era "cedat", "pierdut", "dobândit", "stăpânit", "ocupat", "reformat", "creat", "păstrat" în mâinile celor de la putere, caracterizându-se printr-o "construcție ierarhică stabilă a instituțiilor comunitare, prin funcții și metode care alcătuiesc un sistem autohton, un mecanism național propriu, cu o relativă independență în devenire". **Machiavelli distingea trei forme de guvernare**: "monarhie, aristocrație, guvernământ popular și procesul transformării lor în guvernări corupte: monarhia în tiranie, aristocrația în oligarhie, guvernământul popular în corupție". Acestea treceau una în alta și formau un ciclu închis: monarhia în tiranie, urmată de aristocrație transformată ulterior în oligarhie, urmată de guvernământ popular, transformat în corupție. Într-o comunitate

politică, nu există doar un singur grup, ci totdeauna există măcar două, care sunt prin definiție antagonice: poporul și cei mari și alte categorii, ca acei popoli grossi care joacă un rol de balansier între aceste două grupuri). Machiavelli descoperă o nouă motivație a formării oricărei comunități, și anume teama de un dușman real sau potențial, sau teama de natura rea a omului (Machiavelli era de părere că omul este rău de la natură). Teama, eficientă și salvatoare politic, este creată de prințul înzestrat cu virtuți: această teamă eficientă este un efect al artei. Machiavelli, definește comunitatea ca pe o entitate constituită pe frică și pe antinomie între grupuri, dând o notă fatalist tragică oricărei organizații umane [2, p.33].

Începând cu secolul al XVIII-lea termenul de stat, atât în sens de putere și instituție politică cât și de comunitate umană aflată sub o anumită autoritate, s-a impus ca o accepțiune modernă, păstrându-și valabilitatea până în zilele noastre.

Modelul comunității puritane, sec. XVII-lea, “Noua Anglie”. Comunitatea puritană a apărut în anii 1623 – 1624, ca rezultat al colonizării coastei de Est a Americii de Nord, actualmente regiunea “New England” (Noua Anglie), statul Massachusetts. Promotorul comunității puritane este considerat guvernatorul John Winthrop (12 ianuarie, 1587/88 – 26 martie, 1649, jurist englez, politician, funcționar american, în Massachusetts Bay Colony), sub a cărui conducere au fost formulate principiile bunăstării comune și ale organizării teritoriale a puritanilor. Modelul după care se conduceau membrii comunităților puritane era caritatea creștină, care reprezenta o obligație morală a tuturor membrilor comunității. Comunitatea puritană organizată de Winthrop s-a răspândit foarte repede, de aceea era nevoie de a elabora mecanisme care să transforme comunitățile create în comunități durabile. **Principiile unității comunitare puritane** constau în: - convingerea că comunitatea puritană este comunitatea salvării și numai în comun oamenii pot duce un mod decent de viață; - educarea valorilor de modestie, contribuție, caritate și filantropie; - antrenarea populației în activități comune; - edificarea unei comunități bazate pe o etică a comportamentului și o credință unificatoare. *Comportamentul altruist al membrilor comunităților puritane de cele mai multe ori era rezultatul constrângerilor publice.* În caz de nerespectare a normelor morale de comportament și contribuție în comunitate persoana putea fi exclusă din comunitate, intrând în contradicție cu autoritățile formale. Ideea comună, în aceste comunități, era identică cu credința religioasă. Comunitatea puritană, era numită comunitatea salvării, ca rezultat al căutării unor forme de conviețuire umană care să favorizeze bunăstarea comună[4, p. 66].



Johannes Althusius (1557-1638), jurist german și filozof politic calvinist. Althusius (cunoscut și ca ultimul monarhomach), încearcă să elimine motivația fricii, și anume tiranul. Althusius (sec. XVI - XVII), considera că politica interesează nu numai statul, sau cetatea, ci toate grupurile trăitoare în ele. Althusius definește politica “arta de a reuni oamenii pentru a stabili direcția și conservarea vieții sociale”.

Althusius continuă linia aristotelică a comunității natural (deschisă). Dar, viziunea sa este cu totul nouă, el operează într-un nou sistem: individ - societate. Modernitatea sa absolută mai constă și din faptul că la baza organizării comunitare el nu pune nici natura, nici intersul, ci un element profund uman - acela al comunicării (teoriile comunicării sociale au apărut, abia la sfârșitul secolului al XIX-lea, deci teza lui este într-adevăr nouă). Comunicarea este elementul fundamental de constituire a comunității simbiotice. comunicarea are un triplu aspect: 1. comunicarea bunurilor permite schimbul bunurilor, orice societate dispune de anumite bunuri ce sunt comune tuturor. 2. comunicarea permite indivizilor să valorifice serviciile fiecărui simbiotic, pentru binele individual și comun. 3. permite comunicarea drepturilor individuale și de grup. “... nici o societate nu poate exista fără drepturi. Fundamentate pe baze naturale, comunitățile au rolul de a fi materiale de construcție pentru a crea

societatea. Aceasta apare aici ca un proces de progresie continuă a raporturilor private și a raporturilor publice. **Statul constituit pe o astfel de societate este cu totul nou în raport cu statele existente** în vremea lui Althusius (orașele libere din Germania secolului XVII, se aflau în plină frământare, fierbere activă a sistemului de breaslă). Acestea (orașele) aveau un puternic caracter familiar, deci nu este de mirare, că **la primul nivel al statului**, gânditorul german Althusius, așează consociațiile private, văzute într-o dublă ipostază - aceea de consociații naturale, adică familiile, dar și de consociații spontane, adică **formate pe bază profesională, de bresle**. **La al doilea nivel** (intermediar), se află consociațiile publice mixte, formate din raporturi civile. Acestea apar ca și comunități artificiale, născute din baza comunicativă a consociațiilor naturale, adică acele comunități care îndeplinesc utilități publice. Acestea **sunt comunitățile teritoriale** (rurale, orășenești, provinciale). **La al treilea nivel, se află comunitatea majoră - statul**, formată prin asocierea mai multor comunități teritoriale (provincii). **Statul, consociație artificială, este format** nu dintr-o uniune de indivizi, așa cum se întâmplă la Aristotel, ci **dintr-o uniune de comunități**. În viziunea lui Althusius, comunitățile naturale ar trebui să dețină puterea, căci ele sunt cele care dau forță, pentru că ele sunt naturale, iar statul artificial. Idealul lui Althusius este, ca puterea să aparțină comunităților naturale, prin reprezentanții aleși să legifereze, iar statul să dețină cel de al doilea eșalon de putere, în special cel executiv. Althusius este un modern utopist. (**Utopie**, din fr. **utopie**: 1) Proiect privind constituirea unei societăți ideale, fără a ține cont de legitățile obiective de dezvoltare a societății umane; plan irealizabil al unei societăți. 2) Intenție fantezistă; ideal iluzoriu), căci aceasta este poate cea mai mare creatoare teoretică de comunitate. Construind societatea pe baza comunității, prin modelul său de bresle (deși real), perspectiva sa este utopică, caracteristică religiei iudeo-creștine, cu mitul elen al unei cetăți ideale pe pământ. Modelele propuse de el reunește trecutul cu prezentul pentru a orienta viitorul [5, p.117-278].

În istoria europeană, Evul mediu mijlociu (dezvoltat) și Evul mediu târziu au fost perioadele în care ideile antice au fost reînscute într-o nouă conotație de gândire filozofică și politică. Evul mediu a creat un nou sistem de comunitate, de guvernare și de administrare a relațiilor social politice și economice, a dezvoltat ideea umanismului, carității, un mod de viață nou.

BIBLIOGRAFIE

1. LALLEMENT, Michel. Istoria ideilor sociologice, Vol. I, Oradea, 1997;
2. LBRINEZ, L. Cinci sute de ani de la nasterea lui Machiavelli, Concepția lui Niccolo Machiavelli despre stat, [extras din Analele Universității București, anul XXI, 1972], pp. 496-497.
3. STĂNICĂ, Viorel, Ion. Dezvoltare comunitară. București, Ed. Tritonic Books, 2013. p. 224.
4. UNGUREANU, Ion. Paradigme ale cunoașterii societății. București: Humanitas, 1990.
5. WEIL, E. Politique, La philosophie politique, in Encyclopaedia Universalis, corpus 14, Edition Encyclopaedia Universalis France S. A., Paris, 1985, p. 907.

INSTRUMENTE EFICIENTE DE ANTRENAMENT COGNITIV PENTRU COPIII CU DEFICIENȚĂ DE VĂZ PRIN METODA FEUERSTEIN

EFFECTIVE COGNITIVE TRAINING INSTRUMENTS FOR CHILDREN WITH VISUAL DEFICIENCY BY THE FEUERSTEIN METHOD

*Mariana Pîrvan, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Mariana Pîrvan, university lecturer
„Ion Creangă” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0002-1431-7784*

CZU: 376.32

Abstract

The school is the place where children come to learn, the special education system is equipped with special teaching materials, with assistive technique for visually impaired children, but learning skills, in the sense of accumulating knowledge, skills and attitudes for development, they start from the possession of the main operations of analysis and synthesis of the objects and phenomena from the environment.

The Feuerstein method is an intervention methodology aimed especially at improving cognitive skills through those effective tools for visually impaired children. The success of the Feuerstein method can be attributed in particular to the following factors: the flexibility of the method; program accuracy.

Key-words: children, visual impairment, learning, exploration, cognitively, Feuerstein method.

În Republica Moldova la ora actuală se acordă atenție deosebită educației speciale și celei integrate, și nu este vorba doar de procesul de integrare a copiilor cu cerințe educaționale speciale, mai cu seamă a celor cu deficiențe de vedere, dar a asistenței psihopedagogice a acestora. De metodele de educare și instruire a copiilor cu deficiențe de vedere depinde și adaptarea lor la mediul de viață educațional și social.

Văzul este una dintre funcțiile principale ale organismului care asigură perceperea a mai mult de 90% din informația despre mediul înconjurător.

Conform datelor furnizate de către Biroul Național de Statistică și Ministerul Educației, Culturii și Cercetării în Republica Moldova în anul 2017 au fost înregistrați 552 de copii cu deficiență de văz, acest număr se referă doar la copiii cu vârsta cuprinsă între 0-17 ani și din păcate atestă o creștere a numărului de copiii cu deficiență de văz [p.21]. Crește numărul copiilor cu deficiențe de vedere, de aici reiese că și numărul copiilor cu deficiențe de vedere în gupă/clasă crește, lucru care va împovăra și mai mult munca cadrului didactic, dar și dificultățile pe care le vor întâlni copiii cu deficiențe de vedere în procesul educațional vor fi mai multe și diverse, de ex.: ritmul de asimilare a informație; interacțiunea dintre copiii și cadrul didactic, dintre copii și colegi; accesul la materiale de suport, tehnică asistivă, ș.a., acestea se referă atât la învățământul special, cât și cel integrat.

Studierea copiilor cu deficiențe de vedere o putem regăsi în numeroase cercetări și lucrări ale savanților precum: Ермаков, В. П.; Земцова, Мария Ивановна; Стернина, Элеонора Марковна; Денискина, В.; Дубовская, Л. А.; Литвак, А. Г.; Дорофеева, Т. А.; Максютлова, Р. Д.; Морозова, Л.; Солнцев, Л. И.; Damaschin, Dorin; Grițco, Adriana; Chircev, A.; Rozorea, A.; Cziker R.; Radu, Gh.; Ștefan, M., Preda, V., Partenie, A., Ghidirimschi, T., Frunze, O., ș.a., cu toate acestea interesul pentru cunoașterea copiilor cu deficiență de văz nu scade, ci din potrivă sporește. În contextul actual odată cu modernizarea structurii sistemului educațional ce are drept scop integrarea și includerea copiilor cu cerințe

educative speciale în sistemul educațional general, se elucidează și dificultățile de învățare cu care se confruntă aceștia încă din clasele primare.

Actualitatea pe care o reflect în acest articol este determinată de existența copiilor din clasele primare care au o vedere scăzută, însă educarea și instruirea lor ridică numeroase probleme de ordin psihologic și pedagogic. Copiii cu deficiențe de vedere care sunt în grădinițe și școli întâmpină dificultăți și cu greu fac față sarcinilor în care este implicată vederea, au dificultăți de analiză și sinteză a obiectelor mai mici sau mai depărtate, dau semne de oboseală după o solicitare vizuală mai intensă. Și e știut că una din cauzele insuccesului la învățatură o constituie deficiența senzorială [6, p.85-90].

Procesul de compensare a vederii prin activizarea funcțională a analizatorilor valizi în procesul educațional este una din direcțiile prioritare a învățământului special și cel integrat, însă acest proces de compensare este ca un sprijin al vederii, și nu pentru suplinirea ei.

Copilul trebuie să învețe să folosească toate căile senzoriale. Când un elev ambliop, cu posibilități vizuale reduse dar utilizabile în procesul de învățământ, manifestă tendința de a renunța la compensarea intrasistemică și a folosi din ce în ce mai puțin vederea, bazându-se predominant pe alți analizatori, putem considera că procesul compensator merge pe o cale greșită, care periclitează dezvoltarea vederii lui și îl duce spre situația de nevăzător. De aceea, este important să îi oferim copilului cu deficiențe de vedere modalități noi de explorare vizuală, acestea ridicând și performanțele cognitive, și în final să îl învățăm pe copil a învăța, a gândi.

Gândirea este proces psihic superior cu care este dotată ființa umană, este acel proces psihic care ne definește ca personalități și ne diferențiază uni de alți, fiindcă produce modificări ale informației cu care se operează. Și tot gândirea este cea care antrenează toate celelalte disponibilități și mecanisme psihice în realizarea procesului de cunoaștere atât de ordin cognitiv cât și afectiv-motivațional, volitiv-reglatoriu.

De aceea gândirea în procesul educațional rămâne a fi unul din procesele psihice cele mai importante în cunoașterea necunoscutului și asimilarea informației. Anume acest proces psihic, gândirea, se manifestă cu particularități la copiii cu deficiențe de vedere.

Profesorul Reuven Feuerstein propune o metodologie de intervenție orientată în special spre îmbunătățirea abilităților cognitive: memorie, raționament, atenție etc., dar mai ales spre dezvoltarea capacităților de a coordona aceste funcții psihice în mod autonom și activ. Teoria lui R. Feuerstein urmărește atingerea de către individ a nivelului de conștientizare și de control al abilităților cognitive și comportamentele proprii. Nivelul intelectual individual este în mare parte rezultatul interacțiunii cu mediul social, datorită experienței învățării mediate.

Școala este locul unde copiii vin pentru a învăța, sistemul educațional special este dotat cu materiale didactice speciale, cu tehnică asistivă pentru copiii cu deficiență de văz, însă abilitățile de învățare, în sens de acumulare a cunoștințelor, aptitudinilor și atitudinilor cu scop de dezvoltare, pornesc de la posedarea principalelor operații de analiză și sinteză a obiectelor și fenomenelor din mediul înconjurător. Ritmul, nivelul și calitatea operațiilor gândirii cât și analiza și sinteza vizuală, care asigură de fapt, procesul învățării, sunt încetinite la elevii cu deficiență de văz, mai ales la cei cu deficiență profundă de vedere.

Aceste operații corelative se manifestă cu dificultăți la elevii cu deficiență de văz, chiar dacă se fac pregătiri, diverse exerciții, antrenamente pentru a cunoaște mai bine obiectele și

fenomenele din mediul înconjurător. Dificulățile de analiză și sinteză atât în plan senzorial, cât și mintal afectează negativ demersul educațional al copilului cu deficiență de văz.

Pe parcursul anilor sau făcut îmbunătățiri a metodele de predare-învățare pentru copiii cu deficiențe de vedere acestea fiind îmbinate adecvat în funcție de obiective, însă creativitatea metodologică rămâne a fi o dimensiune a vocației pedagogice.

Crearea de modele eficiente de cooperare, de sprijin în școli și comunități pot avea un efect pozitiv asupra bunăstării psihologice a elevilor, o situație care va conduce probabil la o realizare școlară superioară. Școlile eficiente par să nu fie determinate atât de mult de elevi în sine sau de aptitudinile lor, cât de sprijinul profesorilor și părinților, implicarea și transmiterea speranțelor lor ridicate (Ascher, 1988, Chubb, 1990).

După o cunoaștere temeinică a teoriei și conceptelor metodei Feurstein specialistul poate începe intervenția educativă propriu-zisă care are ca scop modificabilitatea cognitivă a subiectului.

La nivel practic se urmăresc două obiective:

1. sprijinirea elevului pentru a reflecta și a deveni conștient de procesele cognitive pe care le activează atunci când trebuie să rezolve o problemă;
2. însușirea unei metodologii precise de învățare și a unui algoritm de rezolvare a problemelor care să-i permită elevului să depășească cu succes situațiile problematice noi și neprevăzute.

Atenția focalizată pe proces și nu pe rezultatele activității este ceea ce diferențiază teoria lui Feurstein de testele de inteligență tradiționale.

Cercetările din psihologie în ultimi 10 ani denotă faptul că dezvoltarea copiilor contemporani prezintă particularități specifice de ritm și calitate, fapt confirmat prin modificările survenite în dezvoltarea psihică a personalității elevului cu deficiențe de vedere.

Studiile realizate cu referire la dezvoltarea gândirii sunt considerate remarcabile și valoroase, constatăm, totuși, cu regret, că până în prezent nu s-au realizat studii edificatoare a problemei de dezvoltare a gândirii la copiii cu deficiență de văz încă din clasele primare prin acțiuni și tehnici de ordin psihologic. În literatura studiată nu am găsit răspunsuri clare la întrebări foarte importante pentru constituirea unui program psihologic pentru dezvoltarea gândirii prin eficientizarea exploarării vizuale, cum ar fi: *Cum am putea dezvolta gândirea? Cum asigură gândirea învățarea cu succes prin exploararea vizuală? Ce impact au operațiile de analiză și sinteză senzorială și mintală asupra elevului în procesul de asimilare a informație? Ce strategii de învățare ar putea servi drept bază pentru un program psihologic de intervenție specializat în deficiențe de vedere?*

La nivel practic vin cu propunerea de a cunoaște câteva din cele 14 instrumente eficiente de antrenament cognitiv pentru copiii cu deficiență de văz prin metoda Feurstein, și anume:

1. *Organizarea punctelor*

Este primul instrument de lucru unde avem drept scop familiarizarea copilului cu instrumentul și formarea competențelor de organizare, ordonare în general. Acest instrument ajută foarte bine în coordonarea oculo-motorie, eficientizează bine explorarea vizuală prin antrenarea și dezvoltarea operațiilor de analiză și sinteză senzorială și minată.

2. *Orientarea în spațiu I și II*

În cadrul acestui instrument copilul este învățat să utilizeze un sistem relativ și stabil de indicatori de organizare spațială și a unui cadru necesar raportării criteriilor spațiale de referință. Un instrument foarte bun și necesar pentru preșcolari și școlari cu deficiențe de vedere în formarea abilităților de orientare spațială.

3. *Comparațiile*

Acest instrument se bazează pe învățarea utilizării unui sistem de criterii pentru comparația obiectelor, imaginilor, noțiunilor etc. Și acest instrument este foarte necesar și important pentru dezvoltarea operațiilor de analiză și sinteză prin eficientizarea explorării vizuale.

4. *Percepția analitică*

Analiza unor forme geometrice complexe, prin găsirea unor relații dintre întreg și părțile sale, sau prin raportarea părților între ele. Restructurarea cognitivă a subiectului să constituie modalitatea principală prin intermediul căreia să se obțină schimbări în toate celelalte sisteme: comportamental, emoțional, motivațional etc.

5. *De la empatie la acțiune*

Copilul prin intermediul acestui instrument învață ce este o emoție și cum aceasta se manifestă, acest instrument e bun prin faptul că îi formăm la copil competența de a-și înțelege emoțiile proprii, să știe să le folosească, să le gestioneze și să le perceapă pe a altora. Acest instrument este important prin faptul că dezvoltă inteligența emoțională la copil, lucru foarte important în procesul educațional.

Odată cu desfășurarea intervenției se îmbunătățesc ritmurile modificării structurale cognitive și se verifică o generalizare a învățării. O evoluție în aria de dezvoltare emoțională va avea repercusiuni importante în alte arii. E necesar să se menționeze faptul că una din problemele cele mai mari ale elevilor cu deficiențe de vedere vizează dificultățile de generalizare spontană a învățării în absența unor intervenții specifice din partea specialistului.

6. *Cunoaște și identifică*

Și acest instrument este unul foarte bun pentru dezvoltarea gândirii copiilor, stimulează formarea unei strategii de gândire pe baza capacității de a transpune anumite relații de la două elemente, la alte elemente asemănătoare.

Succesul pe care l-a atins metoda Feuerstein poate fi atribuit în mod special următorilor factori: flexibilitatea metodei; precizia programului [5, p.43].

Societatea actuală se caracterizează prin schimbări tot mai rapide, impunând fiecărui individ capacitatea de a se adapta la contexte tot mai rapide, impunând fiecărui individ capacitatea de a se adapta la contexte noi și complexe. În acest sens numai o competență cognitivă bine dezvoltată ar permite interacțiunea eficientă cu medii aflate în continuă schimbare. Acest aspect este în concordanță cu situația care se întâlnește în școala de azi și anume avem de-a face tot timpul cu o metodologie nouă de studiu.

BIBLIOGRAFIE

1. FEUERSTEIN, R.; Feuerstein, R. S.; Falik, L. H.; *Dincolo de inteligent: învățarea mediată și capacitatea de schimbare a creierului*. New York: Teachers College Press, 2010
2. FEUERSTEIN, R.; *Nu există nici un punct de neîntoarcere*. 2011 De pe:
3. <http://myencounterblog.com/wp-content/uploads/2017/09/247.-Yom-Kippur-5778.pdf>

4. FEUERSTEIN, R.; Lewin-Benham, A.; *Cum arată învățarea: învățarea mediată în teorie și practică*. K-6. New York: Teachers College Press, 2012
5. FEUERSTEIN, R.; Falik, L. H.; Feuerstein, R. S.; *Schimbarea minții și a creierului - Moștenirea lui Reuven Feuerstein: Gândire și cunoaștere superioare prin învățare mediată*. New York: Teachers College Press, 2015
6. TODOR, Otilia; *Metoda FEURSTEIN*. Brașov, Ed.: Editura Universității Transilvania din Brașov, 2020 ISBN 978-606-19-0340-5
7. ȘTEFAN, M.; *Educarea copiilor cu vedere slabă. Ambliopi*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1981, p.261

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АЛЬТЕРНАТИВА КАК СРЕДСТВО ЛЕЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

PEDAGOGICAL ALTERNATIVE AS A MEANS OF TREATMENT AND CORRECTION OF DIFFERENT DEVELOPMENTS IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*Анатолий Даний, доктор пед. наук,
Илие Тэрыцэ, Аурика Попеску,
Комплекс лечебной педагогики „Орфей”
Anatolie Danii, PhD of Pedagogical Sciences,
Ilie Tăriță, Aurica Popescu
Complex of curative pedagogy "Orfeu"
ORCID: 0000-0001-7923-961X*

CZU: 376

Rezumat

Pedagogia curativă este una dintre alternativele pedagogiei generale și diferă de cea generală prin orientarea sa terapeutică și corecțională, precum și în strânsă legătură cu medicina.

Succesul muncii de tratament și corecție este determinat nu numai de diferențierea abordării, luând în considerare specificul abaterilor în dezvoltare, starea somatică, neurologică și mentală a copilului, ci și caracteristicile sale individuale, înclinațiile, interesele, abilități, mai ales dacă sunt identificate și dezvoltate cât mai devreme posibil. Cea mai importantă condiție pentru succesul muncii terapeutice și pedagogice este luarea în considerare a structurii tulburării conducătoare, a abaterilor secundare de dezvoltare asociate acesteia, precum și a funcțiilor păstrate, a capacităților compensatorii ale copilului și a caracteristicilor sale emoționale și personale.

Cuvinte-cheie: alternativă pedagogică, tratament, corecții, abateri în dezvoltare, copii cu nevoi educaționale speciale.

Abstract

Curative pedagogy is one of the alternatives of general pedagogy and differs from the general one in its therapeutic and correctional orientation, as well as in close connection with medicine.

The success of treatment and correction work is determined not only by the differentiation of the approach, taking into account the specifics of deviations in development, the somatic, neurological and mental state of the child, but also by his individual characteristics, inclinations, interests, abilities, especially if they are identified and developed as early as possible.

The most important condition for the success of therapeutic and pedagogical work is taking into account the structure of the leading disorder, secondary developmental deviations associated with it, as well as the preserved functions, compensatory capabilities of the child and his emotional and personal characteristics.

Key-words: pedagogical alternative, treatment, corrections, deviations in development, children with special educational needs

Лечебная педагогика является одной из альтернатив общей педагогики и

отличается от общей своей лечебно-коррекционной направленностью, а также тесной связью с медициной. Педагог, работающий с ребенком, должен хорошо ориентироваться в специфике нарушенного психомоторного развития, хорошо представлять себе сильные и слабые стороны ребенка, понимать структуру его основного нарушения, препятствующего психомоторному развитию. Очень важно, чтобы учитель-логопед во всех, даже самых тяжелых случаях, мог выявить у ребенка сохранные функции или предпосылки к их формированию

Дети с отклонениями в развитии — это очень неоднородная группа детей, которых объединяет то, что все они нуждаются в ранней и систематической лечебно-педагогической работе для подготовки их к обучению. Поэтому, на раннем этапе обучения внедряется система лечебно-педагогических мероприятий, имеющих целью предупреждение, лечение и коррекцию различных отклонений в развитии, нервно-психических и соматических нарушений, которые могут привести к стойкой дезадаптации умственно отсталых детей с сопутствующими нарушениями.

В комплексе лечебной педагогики „Orfeu” входит: детский сад, начальная школа, гимназия и ремесленные классы, в которых ученики изучают народные промыслы.

При организации и проведении лечебно-педагогических мероприятий медицинские и педагогические кадры опираются на сохранные функции и психофизические возможности каждого ребенка.

В содержании проводимых мероприятий входит комплексное воздействие на организм и личность ребенка. Одна из основных задач включает: стимуляция умственного и физического развития, коррекция имеющихся отклонений в развитии (отставание в психическом развитии, поведении, речи, нарушение общения, моторики и других психомоторных функций) с целью всестороннего развития больного ребенка и его социализации. Эти задачи решаются эффективно при внедрении комплексных терапевтических мероприятий, которые включают: логотерапию, кинетотерапию, гидротерапию, психотерапию, мелотерапию, эрготерапию.

В целях усовершенствования воспитательно-коррекционной деятельности были разработаны и утверждены специальные индивидуальные и групповые методы и программы, (индивидуальные планы работы и индивидуальная коррекционно-развивающая и коррекционную программа), направленные на коррекцию нарушенных функций, стимуляцию психомоторики ребенка и эмоционально-личностное его развитие, в том числе детей аутистов.

На основе анализа структуры и клиники первичных и сопутствующих нарушений, обуславливающих отставание в развитии и дезадаптации ребенка к окружающей среде, лечебная педагогика решает как общие педагогические так и специфически-коррекционные задачи с учетом специфики аномального развития и индивидуальных особенностей ребенка и его семьи. Основой акцент ставится на тесную взаимосвязь лечебного и педагогического процессов.

В дошкольном учреждении для детей с особыми воспитательными потребностями „Orfeu”, специалисты работают в сотрудничестве, делая выводы об особенностях развития ребенка, опираясь на его комплексное обследование, трудности с которыми ребенок сталкивается и его возможностей. В том числе, уровень развития ребенка его психических функций, познавательного развития и речи, в чем его сильные стороны и

где он не очень компетентен. Такой подход позволяет значительно повысить эффективность воспитательной и реабилитационной работы за счет комплексного анализа не только медицинских данных, но самых различных аспектов развития ребенка, проблем, возникающих у него. Все это определяет выбор адекватной последовательности и направлений дальнейшей психолого-педагогической помощи.

Исходя из этого, особое внимание уделяется изучению в динамике и консультация ребенка в дошкольном возрасте, потому что разносторонняя консультация как ребенка так и семьи в целом и сотрудничество семьи с специалистами детского сада сможет решить проблемы адаптации ребенка, определить необходимость и направления психолого-педагогической помощи полученной от специального педагога, логопеда, психолога, психотерапевта. Такие шаги помогут в дальнейшем решить и проблемы адаптации и обучения в школьном возрасте.

Из нашей практики мы можем сделать вывод о том, что своевременное подключение специального педагога логопеда и психологов к работе с ребенком может снять не только негативизм и проблемы мотивации обучения, но и улучшить взаимодействие ребенка с другими детьми, повысить его самооценку, представления о своих возможностях.

Эффективность предлагаемых приемов коррекционной педагогической работы возможна только при систематическом и раннем их применении с учетом дифференцированного подхода в зависимости от структуры нарушенного развития, клинического диагноза, характера ведущего нарушения и особенностей вторичных отклонений в развитии.

Только такой комплексный подход, в процессе совместной работы учителя-логопед и воспитателя, с учетом медицинской истории развития ребенка позволяют понять причины и механизмы трудностей и определить объем и направления специальной помощи ребенку.

Поэтому, особый акцент в нашей деятельности ставится на организации коррекционных занятий по сенсорному воспитанию, развитию игровой деятельности, речи, ознакомлению детей с окружающим миром, формированию начальных математических представлений, развитию личности и межличностных отношений. Особое внимание уделяется также сочетанию педагогического процесса с лечебно-гигиеническими и оздоровительными мероприятиями.

Коррекционная направленность педагогического процесса предполагает преодоление и коррекцию имеющихся у ребенка нарушений: двигательных, речевых, интеллектуальных, поведенческих расстройств, нарушений общения, недостаточности высших психических функций, например, пространственных нарушений.

Успех лечебно-коррекционной работы определяется не только дифференцированностью подхода с учетом специфики отклонений в развитии, соматического, неврологического и психического состояния ребенка, но и его индивидуальными особенностями, склонностями, интересами, способностями, особенно при возможно более раннем их выявлении и развитии.

Из специальной научно-методической литературы учителя-логопеды, воспитатели и родители могут выбрать те, которые представляются им наиболее целесообразными с учетом вида аномального развития, степени и характера нарушений различных

функций, а также компенсаторных и возрастных возможностей ребенка и конкретных условий жизни.

Решая общие педагогические и воспитательные задачи, учитель-логопед и воспитатель строго дифференцируют подход к каждому ребенку с учетом его нарушенных и сохранных функций, возраста и индивидуальных особенностей.

При проведении лечебно-педагогических мероприятий соблюдается принцип доступности, т.е. все интеллектуальные и физические нагрузки должны соответствовать психомоторным возможностям и общему состоянию здоровья ребенка. Увеличение и усложнение заданий проводится постепенно, так, чтобы во всех случаях для ребенка сохранялась «ситуация успеха», чтобы занятие приносило ему радость и укрепляло в нем уверенность в своих силах.

При воспитании и подготовке к обучению ребенка, наряду с укреплением его здоровья, важное значение имеют специальные психолого-педагогические приемы ранней коррекционной работы, которые направлены на преодоление и коррекцию имеющихся отклонений в становлении различных нервно-психических функций и стимуляцию возрастного психомоторного развития. Соблюдая общие принципы методологического подхода к воспитанию и обучению, следует особое внимание уделить следующим аспектам лечебно-педагогической работы: созданию условий для обеспечения мотивационной стороны деятельности ребенка с максимальным использованием разнообразных игровых приемов; развитию эмоционально-положительного общения с ребенком; созданию психологических предпосылок для развития речи и коммуникативного поведения; развитию различных форм познавательной деятельности; в коррекционной работе максимально использовать особые приемы и методики с опорой на различные виды деятельности: предметно-практическую, игровую, элементарную трудовую, все виды продуктивной деятельности; широко использовать в коррекционной работе различные игры: дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные (музыкально-ритмические и игры-инсценировки); в зависимости от состояния ребенка дифференцируются структура и продолжительность занятий.

Важнейшим условием успешности лечебно-педагогической работы является учет структуры ведущего нарушения, вторично связанных с ним отклонений в развитии, а также сохранных функций, компенсаторных возможностей ребенка и его эмоционально-личностных особенностей. Подача материала начинается с восприятия – увидеть, пережить, удивиться. Восприятия, чувство, мысль являются основные ступени в процессе обучения и воспитания, таком процессе, который находится в гармонии с природой ребенка и отвечает его потребностям.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. МАСТЮКОВА, Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 304 с.
2. ANDRONACHE, N., Bucun N., Dănilă A. ș.a. Bazele curriculare și standardele învățământului special. Chișinău: Editura „Pontos”, 2002. 72 p.
3. DANILĂ, A., Racu A. Educația terapeutică complexă și integrată. Chișinău: Univers

- Pedagogic, 2006.
4. DANII, A., Popovici D.V., Racu A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007.
 5. DANII, A., Ababii O. *Implementarea terapiilor complexe de educație recuperatorie a copiilor cu CES*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2015.
 6. DANII, A., Ababii O. „Consilierea familiei în dezvoltarea comunicării la copii cu polihandicap autist”. În *Materialele Conferinței Internaționale „Non-verbal communication as a means of achieving social and human rights”*, 2015.
 7. OVIDIU, Damian. *Pedagogie curativă în grădiniță. Ghid de activități terapeutice și educative pentru copiii cu dizabilități*. Editura: Presa Universitară Clujeană, 2020.

STRATEGII DE INCLUZIUNE EDUCAȚIONALĂ A COPIILOR CU TULBURARE DE SPECTRUL AUTIST ÎN PANDEMIE

STRATEGIES FOR EDUCATIONAL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN PANDEMIC

Adriana Ciobanu, doctor în psihologie, conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Angela Ghergheligi, doctorand,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Adriana Ciobanu, PhD, associate professor

"Ion Creanga" SPU of Chisinau

ORCID: 0000-0003-3836-3651

Angela Ghergheligi, PhD student,

"Ion Creanga" SPU of Chișinău

ORCID: 0000-0003-1741-3912

CZU: 376.5:616-036.21

Abstract

Parent training is a supportive intervention whose effectiveness has been widely demonstrated by the international literature; proposing to provide tools for the families of children with autistic spectrum disorders and behavioral problems in managing children in the contexts of everyday life. The pandemic period tested the methods used in psychoeducation and parental training, it proved to be an effective intervention in the educational treatment of children with autistic spectrum disorders. The results testify to the success of the programs in the psychological support for the parents involved and in the behavioral management of their children.

Key-words: autism spectrum disorders, pandemic, parent training, psychosocial education

Urgența globală de sănătate, care a lovit și țara noastră, a forțat o reorganizare și reprogramarea tuturor acțiunilor zilnice ale vieții noastre. Deosebit de complicată a fost reorganizarea activității școlare, care trebuia să remodeleze atât activitățile didactice, cât și instrumentele și metodele de predare. În ultimul an școlar, perspectiva unei posibile reveniri pe termen scurt, incertitudini și îndoieli privind aspectele epidemiologice nu au permis o atenție deplină și gravitatea situației. Școala a trebuit astfel să activeze o formă de predare cu care nu era obișnuită complet pregătită, împărțând dificultăți cu părinții și elevi. Soluțiile găsite în această situație de urgență a fost confruntat cu un mare profesionalism, și totuși, prin specificitatea sa nu a coincis întotdeauna cu nevoile și cerințele, în special cele specifice, ale elevilor cu dizabilități.

S-ar putea prevedea momente periodice în care știrile despre situația actuală a pandemiei sunt citite și evaluate împreună. Legătura care a fost întotdeauna prezentă între școală și familie în acest moment devine esențială, deoarece aceste noi comportamente și reguli trebuie împărtășite și puse în aplicare în toate contextele de viață ale elevilor, pentru a proteja sănătatea, în conformitate cu o formare coerentă și efectivă. Conștientizarea acestor probleme lipsește în special la elevii cu tulburări de spectru autist manifestându-se prin tulburări de comportament. Ajungând în mod specific la fragilitatea lor: înțelegerea noilor reguli și comportamente sociale, acceptarea schimbărilor de rutină și a consecințelor noilor norme și gestionarea emoțională a urgenței de sănătate și a noilor moduri de a fi alături de ceilalți. Pregătirea și implicarea elevilor de școală înseamnă că aceștia pot deveni „modele pozitive” pentru colegii de clasă care se luptă să se adapteze noilor reguli. Dimensiunea relațională și cooperarea cu colegii, limitată forțat în perioada de închidere, este de fapt cea mai relevantă strategie pentru a oferi sprijin elevilor cu dizabilitate.

Cele mai eficiente sisteme, pentru strategii de incluziune corecte și funcționale, fac deja parte din metodologiile și experiența profesională a cadrelor didactice. În acest caz, totuși, acestea nu sunt utilizate doar pentru a transmite conținut educațional, ci mai general pentru a împărtăși experiențele de viață relevante din punct de vedere emoțional și cunoștințele utile pentru viața de zi cu zi și pentru coexistența în siguranță cu elevii. Să vorbim de exemplu, de utilizarea suporturilor vizuale (desene și video), anticiparea schimbării și toate acele metode cu care au fost experimentat de-a lungul anilor și care respectă stilurile cognitive ale elevilor.

Din literatura de specialitate, privind determinanții psihosociali ai sănătății, se știe că există o relație reciprocă - interacțiunea dintre factorii de context social (criză de sănătate, criză socio-economică) și factorii psihologici individuali și colectivi (niveluri de stres, strategii de adaptare, comportamente etc.) și cât de mult din această interacțiune depinde afectarea bunăstării psihologice și creșterea nivelului de suferință [2]. Acesta din urmă declanșează repercusiuni atât în ceea ce privește sănătatea fizică (de exemplu, o vulnerabilitate crescută la virus), și la nivelul performanței existențiale globale (de exemplu, atitudini, comportamente, relații disfuncționale sau riscante, participare la viața afectată)[1, 7].

În situația de urgență actuală, dificultatea accesului la serviciile psihosociale s-a marit în mod semnificativ. A crescut utilizarea didacticii la distanță ca mijloc preferat de intervenție în timp util.

Gestionarea acestei perioade a fost deosebit de critică pentru persoanele cu tulburări ale spectrului autist (TSA) care, datorită caracteristicilor și stilului lor specific de funcționare, pot prezenta dificultăți mai mari în adaptarea la starea actuală [3]. TSA este o tulburare de neurodezvoltare, cu o incidență estimată mai mare de 1/100 caracterizată prin deficiențe semnificative în comunicarea socială, interese înguste și comportamente repetitive, deficit în funcționarea executivă cu rigiditate și rezistență la schimbare și dificultăți de mentalizare. Aceste caracteristici constituie elemente de vulnerabilitate și pot duce la dificultăți în planificarea activităților zilnice, cu o creștere a nivelurilor de anxietate care, în special în TSA cu funcționare înaltă, pot fi uneori omniprezente, devastatoare și limitative. Restricțiile, închiderea la domiciliu, limitarea contactelor sociale, reducerea posibilităților de recreere și socializare, în multe cazuri, au provocat o creștere a comportamentului necorespunzător, a stereotipiilor verbale și motorii, a hiperactivității și a scăderii cerințelor de conformitate și funcționale [4, 5].

În timpul fazei de lockdown, după suspendarea modelului integrat al activităților de îngrijire și al sprijinului socio-educational, familiile s-au trezit singure în gestionarea copiilor, experimentând o condiție de stres psiho-fizic mai mare. Întreruperea intervențiilor globale și intensive oferite în prezența centrelor specializate și închiderea școlilor, au afectat puternic oportunitățile de incluziune și socializare cu colegii. Pentru mulți adulți tineri cu TSA, starea actuală a reprezentat un blocaj al traseelor de formare sau de lucru începute. Pentru copii, în multe cazuri, accesul la servicii pentru primul diagnostic a fost întârziat și, prin urmare, inițierea intervențiilor timpurii a fost refuzată.

Copilul cu TSA are nevoie de o structurare a timpului și a mediului, trebuie să știe exact ce se așteaptă de la el la un moment dat și într-un anumit loc, ce se va întâmpla în continuare, unde și cu cine. Acest lucru îi permite să se orienteze spațio-temporal și să se liniștească, reducând nivelul de anxietate, legat de sentimentul de imprevizibilitate a evenimentelor.

În această perioadă istorică, în care orice rutină a fost brusc întreruptă, copiii și tinerii cu TSA au fost puși la încercare în ceea ce privește capacitatea lor de autocontrol. La un moment dat, frecventarea școlii a fost întreruptă, nu și-au mai văzut profesorii și colegii de clasă, toate activitățile extracurriculare, cum ar fi activitățile ambulatorii și de reabilitare, înnotul, hipoterapia, arteterapia, muzicoterapia, alte activități sportive nu au mai existat.

Acest lucru a determinat la copiii cu TSA un puternic sentiment de nedumerire, legat de neînțelegerea a tot ceea ce se întâmplă. În tot acest timp, s-au trezit brusc în casă cu toți membrii familiei, fără a putea nici măcar să se plimbe [7].

La început au fost observate manifestarea unor comportamente de furie, intensificarea comportamentelor obsesive, compensând o stare de anxietate amplificată de dificultatea de a înțelege ce se întâmplă și de ce. În unele cazuri, sau observat, de asemenea, o intensificare a comportamentelor agresive, ca expresie a disconfortului resimțit, în special în cazul în care nu există limbaj verbal și posibilitatea de comunicare prin instrumente alternative adecvate.

În această fază, familiile s-au confruntat cu mari dificultăți atât în a explica ceea ce se întâmplă, cât și în a face față noii situații. Mai mult, datorită și mării capacități de empatie emoțională, copiii cu TSA, după cum se știe, absorb fără filtre impresiile emoționale care vin de la oameni, prezente în contextele în care trăiesc. Acest lucru a dus la o creștere a dificultății de autoconstrângere, datorită amplificării rezonanțelor emoționale percepute [6].

Într-o etapă în care relațiile sociale s-au redus și familia s-a văzut singură în gestionarea copiilor și tinerilor, în lipsa referinței școlii și a sprijinului familiei sau al prietenilor, parent training-ul (instruirea părinților), desfășurat în mod distanțat și constant, a permis oferirea unui sprijin important părinților, atât la nivel emoțional, cât și în ceea ce privește gestionarea practică și operativă a copiilor lor. Această metodă de intervenție psihoeducativă este bazată pe dovezi, cu eficiență documentată de peste patruzeci de ani de cercetare, pentru terapia comportamentelor externalizate. Prin utilizarea sa este posibil să se aducă o schimbare în practicile de management comportamental implementate de părinți, precum și să răspundă nevoilor specifice ale familiei de către operatorii specializați care conduc parent training-ul în sine. În timpul acestui proces, părinții dobândesc abilități specifice necesare pentru identificarea și răspunsul adecvat la comportamentul copiilor lor [4].

Parent training-ul poate a fi definit pe trei niveluri:

Primul nivel se adresează copiilor cu un profil care le permite să aibă un contact direct și prin intermediul modalității online. În aceste cazuri, utilizarea calculatoarelor sporește motivația de a studia atât de mult încât sunt capabili să aibă întâlniri de 2 ore în continuu.

Al doilea nivel de intervenție se adresează copiilor cu TSA care nu pot susține o relație mediată de un ecran, pentru care sunt propuse intervenții de aproximativ 1 oră mediate de un tehnician de analiză comportamentală sau de un asistent analist comportamental și un adult de referință. Adultul de referință urmează în direct indicațiile expertului și îl ghidează pe copil în funcție de obiectivele stabilite înainte de întâlnirea la distanță. Expertul îl ghidează pe adult în gestionarea consolidării și în acordarea și retragerea ajutorului. Toate acestea necesită o adaptare a materialelor și a modurilor de comunicare, ceea ce necesită timp pentru pregătirea sesiunii virtuale.

Al treilea nivel se adresează familiilor care nu au nici o posibilitate să participe la sesiuni de învățare la distanță împreună cu copilul. În acest caz, cursurile de formare a părinților la distanță și discuțiile de conștientizare a părinților, pentru a-i ghida în viața de zi cu zi.

La toate nivelurile sunt prevazute costante instrucțiuni ca suport fundamental pentru familii prin intermediul consilierului - expert.

În cadrul întâlnirilor, consilierul de referință al familiei, datorită unei relații de încredere, (în unele cazuri construită de-a lungul anilor de preluare, în alte cazuri, construită de-a lungul lunilor de izolare), ajută la construirea unui spațiu, în care părinții au posibilitatea de a împărtăși dificultățile pe care le întâmpină în gestionarea, relaționarea și îngrijirea copilului lor: acest lucru permite gestionarea cu ajutorul consilierului a emoțiilor, care altfel ar afecta relațiile și seninătatea întregii familii, reducând experiențele de singurătate sau sentimentul de abandon.

Parent training-ul ajută părinții să recunoască resursele prezente în contextul familial, să le valorifice și să le exprime, evidențiind oportunitățile evolutive inerente situației de urgență sanitară. Acest lucru permite fiecărui membru al familiei să recunoască importanța propriei participări și cât de esențială este intervenția și energia fiecăruia în schimbarea, și evoluția situației.

După o fază inițială de dezorientare, se observă o activare a resurselor de către familii, care au folosit toate instrumentele necesare pentru a explica, într-un mod vizual și ușor de înțeles, copiilor și tinerilor cu TSA ce se întâmplă: povești în CAA, povești sociale, jurnale vizuale, modelare video.

De fapt, după cum știm, instrumentele vizuale sunt strategii capabile să extindă procesul de înțelegere și comunicare, pe baza capacității persoanei cu TSA de a dobândi informații, prin intermediul canalului vizual: ajutoarele vizuale, cum ar fi cardurile și calendarele, au funcția principală de a furniza informații într-o formă logică, structurată și secvențială.

Informațiile, oferite într-o formă vizuală concretă, ajută persoanele autiste să gestioneze mai bine evenimentele care, pe parcursul zilei, sunt o sursă de confuzie și frustrare, iar predicția activităților zilei oferă persoanei cu autism percepția unui mai bun control asupra vieții sale și, în consecință, reduce nivelul de anxietate și previne manifestarea crizelor comportamentale, ca expresie a disconfortului.

În plus, activarea noii modalități de teleportare favorizează și consolidează o mai mare participare a familiei în ceea ce privește aplicarea unei serii de instrumente deja convenite pe

parcurs. În cadrul formării părinților, în special, în ceea ce privește structurarea și mijloacele de comunicare, părinții, devin o parte activă a intervențiilor de abilitare la domiciliu, au ocazia în această perioadă să dobândească și să perfecționeze abilitățile tehnice, care în cadrul parent training-ului sunt preluate și extinse, oferind momente de observare directă a unor activități.

În general, modalitatea la distanță a favorizat o mai mare prezență a familiei: în special, mamele care participă la realizarea intervențiilor de abilitare la domiciliu împărtășesc faptul că participarea activă la intervenții, care implică și pregătirea materialelor necesare activităților, le-a permis să dobândească mai multe abilități în gestionarea copiilor lor și o mai mare conștientizare a limitelor și resurselor lor.

Un alt aspect important al formării părinților la distanță considerăm acela de a le permite să lucreze cu familia la structurarea mediului, observând-o în timp real la fiecare întâlnire și nu doar, ca în perioada anterioară, în contextul consultațiilor la domiciliu.

În cele din urmă, formarea la distanță a părinților a permis, de asemenea, o mai mare participare a ambilor părinți, în special în situațiile în care tatăl a fost anterior o figură mai periferică în gestionarea copilului și pentru a crește nivelul de încredere și colaborare între familie și consultantul de referință [6].

În această nouă modalitate, atenția majoră este poziționată pe dificultățile copiilor cu TSA în urma instrucțiunilor, manifestând mai multă frustrare ca de obicei, manifestând dificultăți și să experimenteze lucruri noi. În acest sens, în perioada de intervenție la distanță, se introduc unele activități noi, în concordanță cu planificarea activităților și cu progresul copilului, pentru care este necesară efectuarea unui training inițial cu mama privind desfășurarea corectă a activității.

Această nouă modalitate este, de asemenea, o oportunitate de a lucra mai mult asupra relației mamă-copil, stimulând schimburi mai jucăușe și mai afectuoase între cei doi.

În ciuda perplexităților inițiale, legate de caracteristicile copilului cu TSA în raport cu o intervenție la distanță, această nouă modalitate duce la îmbunătățiri clare atât în ceea ce privește autonomia de îmbrăcare, cât și în ceea ce privește executarea activităților la masă, în raport cu care observăm o reducere a solicitărilor de ajutor către adult. În același timp, are un ecou pozitiv asupra mamei care, deși mai angajată și mai ușor expusă la frustrare în fața dificultăților copilului, este capabilă să vadă îmbunătățirile și resursele, dobândind, de asemenea, mai multe cunoștințe tehnice pe care să le folosească în viața de zi cu zi cu [6].

Munca la distanță cu ajutorul parent training-ului se dovedește a fi atât de eficientă încât duce la o creștere a activităților și la o reorganizare suplimentară a duratei și frecvenței intervenției. Posibilitatea de a lucra de la distanță prin apel video, într-o perioadă în care întreruperea activității ar fi dus la un impas, se dovedește a fi o resursă valoroasă pentru a menține în formare competențele dobândite și pentru a încuraja dobândirea de noi competențe.

Putem spune că, copiii cu TSA și familiile lor dau dovadă de a fi o mare resursa. Numai datorită colaborării prețioase și esențiale a familiilor, e posibil realizarea intervențiilor de reabilitare de la distanță, reușind a susține continuitate importantă în această perioadă de gol și incertitudine.

Urgența de sănătate a amplificat, prin urmare, fragilitățile persoanelor cu TSA, subliniind multe dintre constrângerile și neajunsurile existente în sistemele de asistență și îngrijire și necesitatea de a revizui modul în care sunt prevăzute strategiile de incluziune

educațională a copiilor cu tulburare de spectrul autist în perioada de pandemie. Conștientizarea faptului că mediul creat pentru incluziune este dificilă și pentru neurotipici, mai ales pentru cei cu o sensibilitate diferită atât la nivel neurofiziologic, cât și psihic. În același timp, schimbările impuse de pandemie au condus la necesitatea activării unor strategii de intervenție noi și, adesea, creative, pentru a asculta, a înțelege și a răspunde nevoilor persoanelor cu această tulburare și ale familiilor lor. Chiar și în timpul blocării a fost posibil să se construiască, împreună cu cei care suferă de disconfort, un spațiu de întâmpinare și bunăstare prin ascultare, deși creat în moduri diferite. Adaptarea și flexibilitatea, combinate cu competența, au fost elementele esențiale pentru a asigura o intervenție adecvată persoanelor cu TSA și familiilor acestora.

BIBLIOGRAFIE

1. DROGOMYRETSKA, K., FOX, R. & COLBERT, D. BRIEF Report: Stress and Perceived Social Support in Parents of Children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21. 2020.
2. BONI, R., WAGNER, S., EDELSTEIN, E. The impact of lifestyle intervention on sedentary time in individuals at high risk of diabetes. *Diabetes Prevention Program Research Group* 2015 Jun; 58(6):1198-202. doi: 10.1007/s00125-015-3565-0. E-pub 2015 Apr 8.
3. COLIZZI, M., SIRONI, E., ANTONINI, F., CICERI, M. L., BOVO, C., ZOCCANTE, L. *Psychosocial and Behavioral Impact of COVID-19 in Autism Spectrum Disorder: An Online Parent Survey Brain Sci.* 2020, 10(6), 341; <https://doi.org/10.3390/brainsci10060341>
4. NARCISI, A. *Gestire la condizione dello spettro autistico durante la permanenza forzata a casa nel periodo della COVID-19: 10 consigli per aiutare genitori e caregiver di bambini piccoli.* In Divisione di Psichiatria dello Sviluppo e Psicofarmacologia, IRCCS Fondazione Stella Maris, Calambrone (Pisa),2020
5. PANERAI, S., TASCA, D., FERRI, R., D. ARRIGO, V. & ELIA, M. Executive Functions and Adaptive Behaviour in Autism Spectrum Disorders with and without Intellectual Disability. *Psychiatry Journal*, 2014 <http://dx.doi.org/10.1155/2014/941809>.
6. SEPE, D., ONORATI, A., ZEPETELLA, L., FOLINO, F., COSTA, E. *L'empatia emotiva nell'autismo - Il Filo dalla Torre*, 2009, p.20-21.
7. WANG, QI. XUFEI, L., MENG, L., YUNLAN, L. *The psychological impact of quarantine on coronavirus disease 2019 (COVID-19)* *Psychiatry Res.* 2020 Sep; 291: 113193. Published online 2020 Jun 6. doi: 10.1016/j.psychres.2020.113193

INFLUENȚA MEDIULUI FAMILIAL ASUPRA PERSONALITĂȚII LA ȘCOLARUL MIC CU DIZABILITATE AUDITIVĂ

THE INFLUENCE OF THE FAMILY ENVIRONMENT ON PERSONALITY AT THE LITTLE SCHOOL CHILD WITH HEARING DISABILITY

Adriana Ciobanu, doctor în psihologie, conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău,

Elena Apostol, drd., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Adriana Ciobanu, PhD, associate professor,

"Ion Creanga" SPU of Chisinau

ORCID: 0000-0003-3836-3651

Elena Apostol, PhD student,

"Ion Creanga" SPU of Chișinău

ORCID: 0000-0003-0447-2374

CZU: 37.018.1:159.922.72

Abstract

The family is the basic environment in which the child grows and develops. This represents the complex psycho-social formation that includes the set of psychic feelings, ways of interpersonal relationships, attitudes, extremely necessary for the development and social integration of the human being.

Key-words: family, child, family environment, socio-emotional environment, educational intelligence, emotions, character, attachment, developmental conditions.

Familia este mediul în care copilul se capacitează cu resursele necesare pentru a se forma și a se consolida ca personalitate integră și complexă. Din perspectiva sociologică, familia reprezintă nucleul organizării umane, care realizează în mic totalitatea funcțiilor societății. Cercetătorul V.T. Luciu (1975) concepția de familie o tractează ca „o grupare socială, bazată pe căsătorie sau înrudire, care posedă o anumită structură organizată, istoricește determinată” [10, p.18].

Marele Jung C.G. (1994), contura familia prin prisma arhetipurilor. Acesta susținea că „Ne naștem într-o matrice bipolară – cuplul parental – substituit arhetipal al diadei divine” ceea ce ar subînțelege ca exprimare de noi înșine și integrare socială sub semnul a ceea ce rămâne specific întreaga viață-apartenența fundamentală la unul dintre sexe, iar dimensiunea psihologică și împlinirea ca ființe ar trebui să fie dată de șansa de a revela și împlini alături de o persoană dragă [12, p 33].

După I.Mitrofan, C.Ciupercă, calitatea vieții de cuplu prezintă starea și evoluția familială, aceasta fiind văzută pe de o parte ca model instituțional, și pe de altă parte ca model interacțional dynamic, fiind determinată de cadrul socio-cultural, nivel de satisfacere a nevoilor materiale, confort, posibilități de consum cultural și trai civilizat, precum și de calitatea relațiilor interpersonale. Aceasta poate fi estimată prin niște indicatori *subiectivi* care reprezintă climatul socio-afectiv prin bunăstarea sexuală, autenticitatea și completitudinea comunicării între parteneri și copiii acestora, păstrarea unui echilibru dinamic între fuziune și autonomie psihologică, fluența granițelor inter-generaționale, coerența și consensul modelelor de rol conjugal și parental. Toate acestea sunt oferite copiilor în procesul de educație, prin gradul de confort și securizare psihică, ceea ce decurge ca rezultat din sentimentul apartenenței familiale, sănătatea psihică și somatică a membrilor familiei, capacitatea de păstrare și transmitere a modelelor spiritual valorice pozitive și psihosociale [9, p.12].

J.Bowlby în teoria atașamentului a subliniat importanța relației mama-copil. Această teorie a schimbat viziunea asupra dezvoltării copilului. Crearea atașamentului nu este posibilă decât prin realizarea integrării, a rezonanței, a comunicării emoționale dintre copil și părinte. Tipul atașamentului diferă în funcție de stările psihice și comunicarea emoțională împărtășite de cei doi parteneri. Totodată, atașamentul va pune bazele stării de bine, de confort al copilului în lume, precum și a adaptării la situații de stres și suferință psihică. Se cunoaște că în funcționarea umană, emoțiile și afectele dețin un rol central și reprezintă un ghid în înțelegerea sinelui, organizând și reglând funcționarea psihică și a comportamentului copilului. Emoțiile se dezvoltă în structuri afective-cognitive, începând cu al doilea an de viață [5, p.62].

În ceea ce privește inteligența educațională, aceasta este determinată prin moștenire genetică și impactul învățării pe parcursul vieții, prin acumulare de experiențe în toate domeniile. D.Goleman afirmă că inteligența emoțională desemnează o capacitate de control și autocontrol al stresului și emoțiilor negative; o meta-abilitate, care determină și influențează modul și eficiența cu care ne putem folosi celelalte capacități și abilități pe care le posedăm, din care face parte inclusiv inteligența educațională [8, p.72]. De aceea este important atât mediul familial cât și mediul social să fie prielnic și să răspundă în mod adecvat nevoilor, pentru o creștere și dezvoltare armonioasă a copilului. Modul în care aceste două medii acoperă nevoile copiilor, creează primele lor experiențe, trăiri, vor constitui bazele evoluției ulterioare [4, p.88].

În baza studiilor influenței mediului socio-emoțional asupra dezvoltării copilului familia a fost recunoscută ca mediu primar de dezvoltare a copilului, care are două sarcini: *a naște biologic* și apoi *a naște psihologic* copilul (Aubertel, 2000). J.Bowlby, afirmă că există o tendință ascendentă a „tiparelor alese, inițiate de primele experiențe socio-emoționale, de a rămâne stabile pe parcursul dezvoltării copilului. Experiențele emoționale precoce din procesul de adaptare timpurie a copilului la mediul său socio-emoțional reprezentat în special de mama și familia extinsă, pun bazele direcției dezvoltării ulterioare și vor facilita experiențele viitoare. Experiențele din mica copilărie rămân în memoria implicită a copilului. Copilul văzut de Bowlby nu rămâne „fixat la un nivel timpuriu, ci este „ghidat în întâlnirile lui ulterioare de modelele internalizate de funcționare a lumii [5, p.101].

Atitudinile reprezintă un sistem structurat de proprietăți ale personalității, care se manifestă față de alte persoane, natură, societate, față de sine și față de activitate. Cea mai largă clasificare, utilizată la nivel cotidian, este diferențierea lor în atitudini pozitive și atitudini negative. A manifesta o atitudine față de ceva sau cineva înseamnă a avea anumite cunoștințe despre acest cineva sau ceva, a manifesta anumite emoții, inclusiv interesul ca emoție, a opera anumite acțiuni, constructive sau destructive. Atitudinile nu sunt structuri innăscute, ele apar pe parcursul vieții. Această circumstanță permite a pune problema cunoașterii atitudinilor și influențării lor în mod deliberat, prin educație. Condițiile principale de apariție și dezvoltare a atitudinilor sunt comunicarea, activitatea și relațiile interpersonale. În aceste condiții funcționează mecanismele de formare a atitudinilor: imitarea, cunoașterea, aprecierea, reflexia și autoreflexia, autoeducația [6, p.91].

Faptele și relațiile depistate referitor la atitudini constituie o bază care permite abordarea problemei atitudinilor față de diverse componente ale mediului social și natural, față de tipuri diferite de activitate și față de sine [2, p.65].

Activitatea de învățare și școala reprezintă unul din factorii cu cel mai mare potențial de impact asupra personalității școlarului mic cu dizabilitate de auz, a destinului uman, ceea ce face importantă cunoașterea atitudinilor, atât a părinților, cât și a copiilor față de ea. Familia, are o influență foarte mare asupra atitudinilor copiilor, fiind prima și cea mai semnificativă sursă de valori și comportamente. Respectiv, cunoașterea influenței părinților asupra atitudinilor copiilor este necesară, pentru a construi adecvat procesul educațional și a acorda sprijinul psihologic necesar copiilor în activitatea de învățare [3, p. 26].

Dat fiind faptul că copilul face parte din circuitul social, acesta are nevoie de control emoțional. În timp ce societatea îl învață cum să-și exprime și să-și controleze emoțiile. Acestea reprezintă un bun indicator al dezvoltării armonioase, și totodată un element de bază în orice relaționare de ordin psihosocial. În cazul în care emoțiile nu apar în secvențe stabilite pe parcursul dezvoltării, pot fi detectate aspecte legate de neuropatologie. În cazul școlarului mic cu dizabilitate de auz, stimularea suplimentară este necesară imediat de la naștere. Orice perturbare se leagă de una anterioară, are o istorie timpurie [1, p. 111].

Familia neglijentă, care nu-i răspunde nevoilor copilului în mod adecvat, suprastimulează fără a fi empatic, poate crea un copil cu dereglări emoționale. Astfel, o importanță imensă pentru dezvoltarea sănătoasă a școlarului mic cu dizabilitate de auz este priceperea părinților de a-l asigura că este iubit, acceptat. Părinții abuzivi au copii cu probleme de relaționare cu colegii la această vârstă. Părinții care nu limitează comportamentul școlarului mic cu dizabilitate de auz vor avea un copil necontrolat și cu tendințe schizoide, ce nu va fi capabil să intre în relație și să țină seama de ceilalți. Părinții care nu vor lăuda și aprecia copilul vor avea un copil cu tendințe de izolare socială, timid [3, p.27].

Asupra rolului psihosocial al familiei în dezvoltarea echilibrului emoțional al copiilor, în general, și a celor cu dizabilități, în special, cu reluarea ideii că pentru dezvoltarea sănătoasă a unui copil este crucială priceperea părinților de a-l asigura că este iubit necondiționat și acceptat așa cum este. Nu sunt îndreptățite plângerile părinților legate de calitățile și capacitățile copiilor. Copiii sunt oglinda vie a abilităților parentale ale celui care i-au îngrijit și educat. Etalonul după care se încearcă realizarea tabloului caracterial al copilului este cel comportamental și atitudinal față de valori și atitudinea față de sine prin: stăpânire, perseverență, inițiativă, spirit de disciplină, spirit autocritic, curaj, modestie, demnitate; atitudine față de muncă: iubire, respect, pasiune, conștiinciozitate în muncă; respect față de semenii: respectarea drepturilor, iubirea aproapelui, caritatea, egalitatea în drepturi și responsabilități; atitudinea față de societate: față de bunuri și valori materiale și spirituale, cultură și civilizație, grupări sociale, religioase, toleranță; atitudinea față de natură, de mediu înconjurător: apărarea, dragostea, aspectul față de natură, efortul de a o apăra, de a respecta pe cei ce o apără. Valorile sumar enunțate au, însă, și un revers negativ. În limbajul comun se vorbește de *om de caracter sau de om fără caracter*, restrângându-se conținutul semantic la valoarea morală: *un om este sau nu este de caracter*. Caracterul reprezintă ansamblul de trăsături psihice și negative ce caracterizează felul de a fi și a se comporta, precizându-și unicitatea. Nici un individ uman nu este lipsit de caracter, dar caracterul este o dimensiune neutră: valoarea sa morală sau imorală este determinată de încărcătura cu valori pozitive sau negative; acestea conferă caracterului atributul de moral-imoral; bun-rău; frumos sau urât, cum atât de plastic se exprimă poporul. Studiile caracteriologice arată că, în realitate, *nici un*

om nu are caracter total pozitiv sau total negativ; evaluarea se face în funcție de trăsăturile predominante [11, p.193].

În principiu, influența imaginii parentale asupra formării personalității copilului se poate realiza în două forme: în formă consonantă, împingând evoluția personalității copilului în direcția descoperirii și identificării cu modelul parental. Modelul parental ideal se caracterizează prin nivel înalt de organizare și coeziune, echilibru, o bună capacitate de adaptare și integrare, cadru relațional optim, afecțiune, sprijin, colaborare, cooperare etc.; în forma disonantă, impulsionează evoluția personalității copilului în direcția îndepărtării sau negării modelului parental prin: – hipercompensare pozitivă, copilul tinzând să depășească valoric imaginea și statutul părinților; – hipercompensare negativă, copilul tinzând să anuleze statutul părinților, conștientizându-și capacitatea de a-l atinge [3, p.28].

În educația și terapia școlarului mic cu dizabilitate auditivă, familia reprezintă o parte importantă a echipei multidisciplinare, calitatea colaborării dintre profesori, terapeuți și familie fiind relevantă pentru succesul dezvoltării armonioase a acestuia. Numeroase cercetări în domeniul educației și recuperării școlarului mic cu dizabilitate auditivă au arătat influența interacțiunilor comunicative din cadrul familiei asupra dezvoltării limbajului, vorbirii și întregului sistem de personalitate a școlarului mic cu dizabilitate auditivă. Mediul lingvistic al copilului (comunicarea predominant verbală sau prin limbaj mimico-gestual), atitudinea familiei față de comunicare, timpul pe care părinții îl alocă activităților cu proprii copii au o importanță deosebită în dezvoltarea acestuia. Întrucât în primii ani de viață școlarul mic cu dizabilitate de auz își petrece cea mai mare parte a timpului în familie, părinții sunt cei care pot oferi specialiștilor cele mai pertinente informații despre: dezvoltarea acestuia până la momentul înscrierii în școală, despre sistemul de comunicare pe care îl utilizează în lipsa limbajului verbal, despre adaptarea la protezele auditive sau implantul cohlear, modificările în comportamentul copilului în timpul utilizării acestora, modalitatea de reacție la stimulii ambientali. De asemenea, părinții sunt cei care pot oferi copilului sprijinul afectiv necesar pentru depășirea unor obstacole, un proces îndelungat care se realizează în cadrul activităților organizate, necesitând o serie de procedee și strategii specifice. Pe parcursul procesului de dezvoltare a școlarului mic cu dizabilitate auditivă, pot exista anumite momente ce descurajează copilul: durata prea lungă dintre momentul începerii recuperării și momentul apariției primelor rezultate, lipsa sau diminuarea motivației, dificultatea în a se face înțeles de către cei din jur, oboseala etc., dar aceste etape pot fi depășite în condițiile oferirii în permanență de către părinți a suportului necesar pentru educarea acestuia [7, p.45].

Este clar, mediul familial reprezintă fie succesul, fie insuccesul dezvoltării armonioase a personalității școlarului mic cu dizabilitate de auz. Impactul familiei școlarului mic cu dizabilitate de auz este vizibilă încă din primele zile de viață a acestuia, ce se manifestă prin îngrijirea specială acordată și timpul petrecut alături de acesta. Deoarece școlarul mic cu dizabilitate de auz este centrul universului familiei, sprijinul oferit este resimțit pe tot parcursul vieții și pe toate domeniile de bunăstare a acestuia.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRIEȘ, V.; CARA, A.; GLOBU, N. *Promovarea parteneriatelor școală–familie–comunitate în procesul educațional: Ghid metodologic*. Ch.: Institutul de Științe ale Educației, Tipogr. „Print-Caro”, 2019. 86 p. ISBN: 978-9975-48-154-0.

2. BĂRAN-PESCARU, A. *Parteneriat în educație: familie – școală – comunitate*. București: Editura Aramis, 2004, 80 p. ISBN: 978-9975-48-154-0.
3. BOLBOCEANU, A.; CUCER, A.; FURDUI, E.; BATOG, M. *Rolul părinților și al cadrelor didactice în învățarea copiilor pe tot parcursul vieții. Ghid teoretico-metodologic*. Chișinău: IȘE, tipografia: „Print Caro”. 2019, 228 p. ISBN: 978-9975-48-156-4.
4. BONCHIȘ, E. *Familia și rolul ei în educarea copilului*. Iași: Editura Polirom, 2011, 419 p. ISBN: 978-9734622313.
5. BOWLBY, J. *Crearea și ruperea legăturilor afective*. București: Editura Trei, 2017, 262p. ISBN: 978-606-719-763-1.
6. COSNIER, J. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor. Afectele, emoțiile, sentimentele, pasiunile*. Iași: Editura Polirom, 2007. 200 p. ISBN: 978-973-46-0681-8.
7. GHERGUȚ, A. *Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*. Iași: Editura Polirom, 2011, 284 p. ISBN: 978-973-46-1965-8.
8. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională, Ediție: Ed. un 4-a rev.* București: Editura Curtea Veche, 2018, 536p. ISBN: 978-606-44-0072-7.
9. MITROFAN, I.; CIUPERCĂ, C. *Psihologia vieții de cuplu*, f.l., Colecția Alma Mater, București: Editura. S.P.E.R, 2002, 494p. ISBN: 973-8383-13-7.
10. STĂNCIULESCU, E. *Sociologia educației familiale*. Iași: Editura Polirom, 1997. 280 p. ISBN: 973-681-126-3.
11. TEMPLAR, R. *Cele 100 de reguli ale educării copilului*, București: Editura Rentrop, Straton, 2008. 272 p. ISBN: 978-973-722-522-1.
12. JUNG, C.G. *Arhetipurile și inconștientul colectiv – Opere Complete, vol.9/1*. București: Editura Trei, 2014, 512 p. ISBN: 978-973-707-942-8.

DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA COPII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Adriana Ciobanu, doctor în psihologie, conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Adriana Ciobanu, doctor of psychology, associate professor

"Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau

ORCID: 0000-0003-3836-3651

Miluța Ursu, drd, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

"Ion Creanga" State Pedagogical University of Chișinău

Miluța Ursu, PhD student,

ORCID: 0000-0002-6473-9176

CZU: 376:159.942

Abstract

Preschool age is a period of fundamental emotional, social and cognitive acquisition of the child, there are also significant changes in his emotional life. The emotional development of the child has an essential role in every aspect of his general development, but also in his social integration, the socio-emotional skills acquired by the child represent life skills without which the child would not have a harmonious development, necessary for a good adaptation to adult life.

Key-words: emotional intelligence, emotional education, early education, emotional regulation.

Inteligența emoțională, conform lui P. Salovey și J. Mayer (1990) presupune: percepția corectă a emoțiilor, folosirea emoțiilor pentru a facilita gândirea (efectul iradiant al emoțiilor), înțelegerea profundă a semnificației emoțiilor și gestionarea emoțiilor. Reuven Bar-On (2000) vorbește despre inteligența socio-emoțională, luând în considerare factori intrapersonali, interpersonali care contribuie la creșterea adaptabilității, înțelegerii de sine și a celor cu care intră în contact, interacțiuni pozitive cu ceilalți.

„Inteligența emoțională reprezintă aptitudinea de a identifica, evalua și controla propriile emoții dar și pe cele ale persoanelor din jur. Acest tip de inteligență rezidă din capacitatea de a te cunoaște și înțelege pe tine și de a-i cunoaște și înțelege pe ceilalți. Inteligența emoțională este legată de concepte precum iubire, empatie, spiritualitate, și nu are legătură cu coeficientul de inteligență pe care îl știm cu toții - IQ” [4, p. 5]. Într-o singură frază, inteligența emoțională este abilitatea de a identifica, înțelege și gestiona stări și sentimente - atât pe ale noastre, cât și pe ale altora.

D. Goleman (2018) a extins noțiunile de inteligență interpersonală și intrapersonală. Acesta vorbește despre competențe emoționale și sociale, pe care le descrie ca fiind capacități învățate, bazate pe inteligența emoțională [2]:

Inteligența emoțională, numită și EQ sau competențe emoționale, nu reprezintă altceva decât capacitatea noastră înăscută de a recunoaște, exprima, înțelege și regla emoțiile.

Dacă ne referim la educația emoțională, aceasta, începe foarte de timpuriu, mai ales dacă există contexte stimulante, părinții trebuie să fie receptivi față de emoțiile copiilor, să dea dovadă de empatie și sincronizare, să stimuleze discuțiile care să ducă la înțelegerea semnificației emoțiilor.

Conform cercetărilor statistice, competența emoțională este de două ori mai importantă decât abilitățile tehnice sau intelectuale. Dezvoltarea inteligenței emoționale reprezintă înțelegerea și gestionarea emoțiilor pentru a crea relații armonioase cu cei din jur, de aceea este foarte important să dezvoltăm de la etape timpurii și această latură a copilului.

Perioada optimă de învățare a abilităților emoționale și deci de dezvoltare a inteligenței emoționale este dată chiar de primii ani din viața copilului, astfel, perioada prescolarității este esențială, deoarece atunci copiii învață vocabularul emoțiilor, asocierea dintre emoții și contexte de viață, exprimarea facială a emoțiilor, modalități de reacție la emoțiile celor din jur.

Vârsta preșcolară constituie perioada în care se produc schimbări în viața afectivă a copilului. Emoțiile și sentimentele preșcolarului însoțesc toate manifestările lui, fie că este vorba de jocuri, de cântece, de activități educative, fie de îndeplinirea sarcinilor primite de la adulți. Ele ocupă un loc important în viața copilului și exercită o puternică influență asupra conduitei lui.

Importanța și metodică dezvoltării emoțiilor și sentimentelor în diverse feluri de activități a preșcolarilor sunt dezvăluite în lucrările pedagogilor R. Burre, G. Godina, S. Kozlova, A. Coșeleva, Strelkova, A. Suslova, A. Satova etc.

Cercetările din domeniul psihologiei dezvoltării au dovedit faptul că nu este suficient să dezvoltăm abilitățile intelectuale ale copiilor. Studii care au urmărit copii începând cu primii ani de viață și până la vârsta adultă au indicat faptul că abilitățile copiilor de a-și conștientiza trăirile emoționale, de a le gestiona în mod adecvat sau de a-și face prieteni, sunt cel puțin la fel de importante ca și abilitățile intelectuale (inclusiv pentru reușita școlară).

Inteligența emoțională din viața adultă își are originea în dezvoltarea competențelor emoționale și sociale în perioada preșcolară, aceasta fiind o perioadă de achiziții fundamentale în plan emoțional, social și cognitiv. Ca urmare, aceasta este perioada cea mai indicată pentru dezvoltarea și optimizarea competențelor emoționale și sociale esențiale pentru funcționarea și adaptarea în viața adultă.

Studiile de specialitate afirmă în mod hotărât că inteligența emoțională reprezintă principalul factor de predicție privind reușita în viață.

Performanța școlară este binevenită dar nici pe departe suficientă. Statisticile ne arată că foarte mulți dintre foștii elevi, nici pe departe străluciți, sunt astăzi adulți realizați atât pe plan profesional cât și pe plan personal.

Cum arată un copil inteligent emoțional?

Copilul inteligent din punct de vedere emoțional:

- este conștient de emoțiile sale,
- recunoaște emoțiile celor din jur,
- comunică ușor despre ceea ce îl interesează sau îl preocupă,
- știe să spună NU fără să-i rănească pe ceilalți,
- are un bun management al emoțiilor negative,
- are comportamente rezonabile chiar și atunci când lucrurile nu merg așa cum și-ar dori și nu abandonează o activitate, nici atunci când devine dificilă,
- are bine dezvoltat sistemul motivațional- de pildă, nu face unele activități doar pentru că i-ai cerut tu să le facă sau doar când stai lângă el și îl supraveghezi, ci le face pentru că a înțeles că sunt utile pentru propria dezvoltare și îi oferă beneficii,
- este sigur pe el în majoritatea situațiilor, iar atunci când simte că nu se descurcă, cere ajutorul,
- se adaptează rapid la situații/ persoane noi,
- nu îi este teamă să pună întrebări sau să își afirme preferințele,
- are prieteni cu care se relaxează dar de la care deopotrivă învață modele noi de comportament.
- inteligența emoțională este capacitatea: de a simți sentimentele (frica, bucurie, furie, tristețe) și senzațiile sale corporale (tensiune, destindere, prospețime, căldură, zgomote, contactul pielii, etc), de a fi conștient de toate aceste senzații și sentimente,
- de a le exprima
- de a le identifica
- de a le comunica cuiva
- de a controla și a amâna impulsurile pentru un beneficiu mai mare sau mai important
- de a recunoaște ce depinde de sine și ce aparține celui alt

Emoțiile și sentimentele copilului cu CES însoțesc toate manifestările lui, fie că este vorba de jocuri, de cântece, de activități educative, fie de îndeplinirea sarcinilor primite de la adulți. Ele ocupă un rol important în viața copilului și exercită în același timp o puternică influență asupra conduitei lui.

Competența emoțională pe care o dobândesc copiii desemnează abilitatea acestora de a-și gestiona emoțiile, precum și de a recunoaște și de a se adapta la emoțiile celorlalți. Pentru a

favoriza o bună adaptare socială și menținerea unei bune sănătăți mintale, copiii trebuie să învețe să recunoască ce simt pentru a putea vorbi de emoția pe care o au. Sunt autori care vorbesc de faptul că mulți copii își blochează emoțiile pozitive firești care i-ar putea ajuta să reușească sau care le-ar putea reduce din eforturile cognitive irosite. Emoții care pot fi pozitive (bucurie, simpatie, entuziasm, siguranță etc), ele apar atunci când ceea ce îți dorești corespunde cu ceea ce se întâmplă. Emoții negative (frica, vinovăție, gelozie, dezamăgire, supărare etc) ele apar atunci când ceea ce îți dorești nu corespunde cu ceea ce se întâmplă. Modul în care un copil învață cum să recunoască emoțiile, să le exprime, să le înțeleagă și să le regleze, îi ajută ulterior să creeze și să mențină relații de lungă durată, să se adapteze la creșă/grădiniță/școală, să prevină diferite probleme de comportament, să își dezvolte încrederea de sine și capacitatea de a fi empatic (învață să identifice emoția unei persoane pentru a putea în felul acesta să răspundă corespunzător).

Copiii au nevoie să experimenteze aceste emoții în mediul în care se simt în siguranță. Astfel vor începe să înțeleagă cine sunt, ce simt și ce se ascunde în spatele reacțiilor lor.

„Recunoaștem că mulți dintre elevii cu CES întâmpină dificultăți în reglarea emoțiilor negative, distructive. S-a constatat o corelație între emoțiile negative și indisciplina școlară, chiar delinvență. De aici rolul pe care îl pot juca profesorii în reducerea influenței provocatoare a emoțiilor negative, în asigurarea unei socializări normale a copiilor în școală sau în mediul proxim. Tot acești autori vorbesc despre influențe vizibile în relația dintre emoțiile negative și fenomenele de agresivitate, violență - de tip bullying, conflict între elevi, abandon școlar și alte evenimente neplăcute. Invocăm, în special, calitatea scăzută a valorilor comportamentale, în tot ce numim reactivitate socioemoțională de noncalitate., [3, p. 18].

Neglijarea identificării calității spectrului emoțional de către profesori, dar foarte adesea și de către părinți are efecte negative, pe termen scurt, mediu sau lung asupra rezultatelor învățării cognitive, chiar motrice. Se lărgește astfel sfera impactului negativ, între care amintim; slaba proiectare a evenimentelor instruirii, slabul potențial de mobilizare a atenției, nepriorizarea obiectivelor educaționale, slaba stimulare a consilierii în strategia atingerii unor performanțe așteptate, neasigurarea calității feedbackului cu privire la amplitudinea greșelilor, a calității retenției, transferului sau a progreselor în alte domenii ale cunoașterii.

Sigur, emoțiile nu pot fi întotdeauna evaluate explicit și interpretate corect ca factori cu consecințe pozitive și/sau negative, ceea ce semnifică, simplificat, că modelul motivațional emoțional al instruirii nu este operant în acțiunea de control.

Cunoscând că o parte din tinerii cu dizabilități au probleme de comportament și că acestea sunt din cauza emoționalității negative și lipsei capacității de reglare emoțională, putem afirma că reglarea emoțională este asociată cu o competență socială sporită, operaționalizată; comportament adecvat din punct de vedere social, popularitate, comportament prosocial sau comportament agresiv. Printre elevii dificili sau cu probleme de conduită cauzate de stări emoțional-afective înțelegem interlocutori prezenți în actul instruirii/educației cu manifestări frecvent negative în comunicare, relaționare, interacțiune sau acțiuni evaluate ca vulnerabile.

Cu privire la analiza cauzelor reale/motivelor mai mult sau mai puțin conștientizate, la nevoia de cunoaștere și de dezvoltare a unor relații pozitive, precum și a unor intervenții

dialogate adaptate situației elevului/elevilor respectiv/i, se impune respectarea unor criterii valide, normale, diplomatice.

O condiție de bază a dezvoltării armonioase a personalității elevului, a succesului la școală o constituie și climatul psihic în care acesta lucrează. Dar climatul psihic nu se realizează întotdeauna cu succes. Conflictele, umilința, teama, jignirea, lipsa de respect față de acesta etc., nu pot constitui un climat favorabil. De aceea e necesar să se pună accent pe crearea unei atmosfere calde, echilibrate, prielnice activității instructive-educative. Aceasta fiind o condiție indispensabilă pentru reușită.

Inteligența emoțională, este aceea care facilitează, climatul psihic, optim, de dezvoltare, motivând comportamentul și activitatea elevilor, dar și activitatea pedagogică a profesorului de sprijin. Prin aspectele sale adiacente, inteligența emoțională, influențează procesul instructiv-educativ al profesorului asupra elevilor cu cerințe educaționale speciale, în rezultate bune, motivându-le pozitiv necesitatea de a învăța, felul de a se comporta, ajutându-i să-si atingă scopurile propuse, să-și dezvolte personalitatea.

Dezvoltarea relațiilor emoționale interpersonale pozitive între cadre didactice și elevi cu cerințe educaționale speciale, reprezintă elemente esențiale ale activității în clasă. Următoarele cerințe sunt necesare pentru competența relațională a cadrului didactic în mediul colectivului de elevi dintr-o clasă unde se găsesc și copii cu diferite dizabilități [3, p. 93-94]:

a. Cultivarea unei relații de prietenie cu manifestări emoționale firești reprezintă o normă discretă la nivelul conduitelor umane care va avea efecte pozitive mai târziu, în adolescență, în tinerețe și la maturitate;

b. A accepta emoțional compania altor copii de vârstă școlară mică, mijlocie și mare, în preadolescență, adolescență, tinerețe și chiar ca adult reprezintă și cerința unui apel educațional firesc, important, pornind de la propria familie, precum și de la legarea de prietenii bazată pe trăiri emoționale integrative, modelatoare, în spectru tot mai larg, dar cu selecție atentă și a altor stări emoționale pozitive.

c. Conștientizarea criteriilor de evaluare a calității stării emoționale manifestate de elevi în clase. R. Schnerer vorbește de emoții ca procese multinivelare complexe, cu multiple componente și multicauzalitate, invocă drept criterii evaluative următoarele repere, în configurații personalizate:

- noutatea apariției, urmare posibilă a unei/ unor schimbări de situații sau contexte;
- agreabilitate sau dezagreabilitate producătoare de plăcere intrinsecă sau de respingere;

- relevanța trăirii acestei stări emoționale adecvate și proporționale cu nevoile subiectului, cu statutul său, cu experiențe facilitatoare sau dimpotrivă;

- capacitatea subiectului de a face față, de a putea controla confruntarea cu astfel de emoție [3, p. 93-94].

„Educația este un proces extrem de complex și de profund. Educația bazată pe inteligența emoțională pornește de la faptul că totalitatea acțiunilor-atât cele importante cât și cele mărunte permit crearea unui echilibru sănătos în relațiile cu copiii. Acțiunile trebuie să pună accent pe importanța sentimentelor și să ne ajute pe noi și pe copiii noștri, să ne ținem sub control emoțiile, în loc să acționăm impulsiv sau să ne lăsăm copleșiți de sentimente”[1, p. 39]. Se conturează astfel în planul instruirii și educării copiilor cu CES orientări didactice cu potențial afectiv. Sunt de reținut cele cu valoare relevantă, precum:

- înțelegerea mai bună a relațiilor între cogniție și afectivitate;
- înțelegerea corectă a modului în care afectivitatea însoțitoare a procesului instruirii poate influența comportamentul în procesul învățării, cu reflecții în self-conștiință și self-concept;
- descrierea clară a relațiilor între domeniul afectiv și obiectivele cognitive de bază ale instruirii și învățării, între abilitățile și atitudinile față de calitatea curriculumului școlar.

T.B. Brazelton (1992) ajunge la concluzia ca acei copii care sunt aprobați și încurajați de părinți de la naștere, vor avea mai mult succes decât cei care sunt respinși, criticați, neglijați, aceștia din urmă fiind candidați la eșec. T.B. Brazelton arată că felul cum învață un copil este în directă relație cu inteligența emoțională. Pentru a fi orientat spre succesul personal trebuie îndeplinite următoarele condiții: încredere în sine, curiozitate, intenționalitate, autocontrol, capacitate de a iniția și întreține relații, capacitate de a comunica și cooperare/ conlucrare [5, p 181].

Așadar, copiii învață despre emoții și modul în care acestea pot fi gestionate corect în contextul interacțiunilor sociale. Experiențele lor în relațiile cu ceilalți îi ajută să învețe despre regulile de exprimare a emoțiilor, despre recunoașterea lor, despre reglarea emoțională.

Educarea inteligenței emoționale este cheia unui parenting eficient – condiție a dezvoltării armonioase a copiilor și menținerii sănătății mentale.

BIBLIOGRAFIE

1. ELIAS, M., TOBIAS, S., FRIEDLANDER, B. *Inteligența emoțională în educația copiilor*. București: Editura Curtea veche, 2011, 272 p. ISBN 9789736698347.
2. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București, Ed. Curtea Veche, 2018, 536 p. 978-606-44-0072-7.
3. NEACȘU, I., SUDITU, M. *Educația emoțional-afectivă*. București, Ed.Polirom, 2020, 212 p.ISBN: 978-973-46-8334-5.
4. PĂTRAȘCU, D. A., TOCAN, M., (COORD.) *Copii fericiți – adulți de succes. Inteligența emoțională se învață*. Ghid metodologic de bune practice, Ed. Sfântul Ioan, 2017, 218 p. ISBN 978-606-8860-46-6.
5. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Ed Polirom, 2001, 246 p. ISBN 973-683-654-1.
6. SACALIUC, N. *Dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor. Suport de curs*. Bălți, 2019, 85 p.
7. STĂNCULESCU, E. *Stimularea inteligenței emoționale a copiilor*. În: *Psihologia copilului modern*, G. Pânișoară (coord). Iași: Ed. Polirom, 2011, ISBN 978-973-46-2126-2.
8. YEUNG, R. *Dezvoltarea inteligenței emoționale*. București, Ed. Meteor Press, 2012, 143 p. ISBN 978-973-728-495-2.

EVOLUAREA AUZULUI EMOȚIONAL LA COPIII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE ÎN PROCESUL DE PERCEPERE A OPERELOR DE ARTĂ

EVOLUTION OF EMOTIONAL HEARING IN CHILDREN WITH HEARING DISABILITIES IN THE PROCESS OF PERCEIVING WORKS OF ART

*Natalia Ciubotaru, lector univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Natalia Ciubotaru, university lecturer
„Ion Creangă” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0001-5733-1802*

CZU: 376.33

Abstract

Taking into account the accelerated development of the modern information society, it becomes relevant the formation of the communicative qualities of the person, imperative necessary to establish mutual understanding between all participants in communication. The communicative process is also influenced by the emotional side of communication. The development of emotional hearing involves the process of continuous change of the accumulation of all emotional properties - it is considered an important component in the structure of personal development, self-actualization, self-improvement of personality, is an important premise for cognitive development.

Key-words: emotional hearing, emotional tone, musical hearing, emotional and semantic intonation, hearing impairment.

Dizabilitatea auditivă conduce la limitări și particularități în dezvoltarea limbajului, influențează negativ asimilarea de informații din mediu, are impact asupra organizării personalității și asupra flexibilității adaptative. De asemenea, este limitată dezvoltarea priceperilor comune și apar dificultăți asociate de acceptare, identitate și imagine de sine. *Dezvoltarea* competențelor de comunicare la *copiii cu dizabilități* auditive din perspectiva dezvoltării auzului emoțional în procesul de percepere a operelor de artă facilitează transferul sensului cuvântului presupunând pe de o parte prozodia, care afectează cuvintele folosite (*intonația*, ritmul, etc.) care în așa fel *facilitează* „traducerea” semnalului sonor. [1]

Oamenii nu fac schimb doar de semnificații, ci „se străduiesc să dezvolte un sens comun” (А.Н. Леонтьев). Gândul, conform lui Л.С. Выготский, niciodată nu este egal cu sensul direct al cuvintelor. [2]

Emoțiile subiecților ce comunică, sunt expuse folosind elementele suprasegmentale ale limbajului (intonație, timbru, dinamică etc.), și pot spori sensul comunicării sau în general poate să îl schimbe. Dezvoltarea capacității de a percepe în mod adecvat sensul emoțional al comunicării este semnificativă pentru socializarea cu succes a persoanei. În diverse situații de viață, emoțiile, oferă persoanelor o orientare primară instantanee, determinată să utilizeze un comportament mai promițător, și, de fapt, este un mecanism de formare intuitivă a sensurilor. Astfel, pentru realizarea contactului psihologic, caracterizat prin înțelegere reciprocă și interacțiune între subiecții comunicării, nu este necesară doar identitatea sistemelor lexicale și sintactice, ci și dezvoltarea capacității de a determina informațiile emoționale ale mesajului.

Problema dezvoltării auzului emoțional la copii cu deficiențe de auz are o importanță deosebită datorită faptului că procesul de reglementare internă a comportamentului și activității este asigurat în mare măsură de componenta emoțională a activității umane. Dezvoltarea auzului emoțional - procesul schimbării continue a acumulării totalității proprietăților emoționale și a calităților volitive - este considerată o componentă importantă în

structura dezvoltării personale, (M.M. Nudelman) [7] actualizarea de sine, îmbunătățirea de sine a personalității, este o premisă importantă pentru dezvoltarea cognitivă.

Una dintre componentele obținerii unui acord emoțional este dezvoltarea capacității participanților la comunicare de a identifica și defini contextul emoțional al mesajului. Capacitatea unei persoane de a percepe în mod adecvat starea emoțională a altei persoane prin vocea sa, ca una dintre caracteristicile percepției auditive, a fost evidențiată de В.П. Морозов într-o categorie specială și definit ca „auz emoțional” [6]. Pe baza studiilor teoretice și experimentale, cercetătorii В.П. Морозов, Е.С. Дмитриева, К.А. Зайцева, В.Ю. Карманова, Н.В. Суханова au definit „auzul emoțional” ca o parte senzorial-perceptivă a sistemului de comunicare non-verbală, specializată pentru evaluarea adecvată a informațiilor emoționale în formă sonoră. Cu toate acestea, problema înțelegerii conținutului emoțional al unei opere de artă este relevantă și pentru „pedagogia artelor” (Б.М. Неменский). Experimente pentru determinarea gradului de dezvoltare a auzului emoțional au fost efectuate de cercetători în direcții diferite. În urma analizei lucrărilor reprezentanților școlii științifice lui В.П. Морозов putem trasa concluzii cu privire la identitatea mijloacelor de transmitere a conținutului emoțional în vorbire și în muzică, precum și evidențierea unui nivel mai dezvoltat al auzului emoțional la muzicieni. Această afirmație confirmă ideea lui Б.М. Теплов cu privire la particularitățile auzului muzical. Psiholog cunoscut, bazându-se pe structura auzului muzical și evidențiind emoția (sentiment modal) și auzul (reprezentări muzical - auditiv), notează că „... dacă muzica prin esența ei este o expresie a conținutului emoțional, atunci auzul muzical ar trebui să fie evident un auz emoțional”. Având în vedere procesul percepției muzicale Б.М. Теплов constată importanța experienței emoționale pentru înțelegerea muzicii. În lucrările sale, autorul plasează abilitatea de a răspunde emoțional la muzică, în centrul conceptului de „muzicalitate” [8]. Argumentarea lui Б.М. Теплов privind semnificația componentei emoționale pentru înțelegerea unei opere muzicale a fost determinată de ideea extrapolării conceptului de „auz emoțional” în metodologia educației artistice și muzicale a școlărilor mici. [8] Problema înțelegerii artei bazată pe tonul emoțional al operei a fost abordată în diferite momente de către profesori, scriitori, filosofi, funcționari publici din trecut (Ф. Шеллинг, В.Г. Белинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев и др.). Deci, Ф. Шеллинг în lucrarea sa „Filosofia artei” subliniază că „în versuri, ca în orice compoziție muzicală, predomină un singur ton, un singur sentiment de bază” [9]. În lucrările lui В.Г. Белинский, tonul emoțional este interpretat ca o categorie poetică asociată cu nivelul ideologic și artistic al operei. Dezvoltând această idee, Б.О. Корман trece de la o singură operă la viziunea asupra lumii a autorului, întruchipată în creativitate, și menționează: „Precum într-un poem liric separat există o dispoziție unică, în spatele căreia există un gând bine-cunoscut, la fel și în totalitatea operelor lirice există un ton emoțional mai înalt, „transversal”, în spatele căruia stă bine-cunoscuta perspectivă. Tonul emoțional formează o legătură intermediară între viziunea poetului asupra lumii și starea de spirit exprimată în poem” [4]. Astfel, tonul emoțional din teoria lui, В.Г. Белинский este interpretat ca o viziune asupra lumii care a devenit o emoție estetică. De menționat este faptul că emoțiile lirice și întreaga totonalitate emoțională sunt inițial înrădăcinate în viața autentică și apar în sufletul persoanei destul de definite, cu o viziune specifică asupra lumii. Cu toate acestea, într-o operă lirică, aceste emoții sunt obiectivate de prelucrarea autorului și devin estetice. Astfel, înțelegerea tonalității emoționale a unei opere de artă (inclusiv una muzicală) duce direct la o

comprehensiune a ideii principale întruchipate de autor în lucrare. Confirmarea acestei idei o găsim în lucrările lui А.А. Мелик-Пашаева, Н.Г. Кудиной, З.Н. Новлянской, А.Б. Есина. [5] Discutând principiile analizei unei opere lirice, А.Б. Есин insistă asupra importanței supreme a tonalității emoționale, pe care autorul îl definește ca patos - starea emoțională principală. Patosul este înțeles ca „idee-sentiment” sau o gamă de sentimente, care este exprimată în lucrare și constituie nucleul ideologic și emoțional al conținutului său. [3] Potrivit lui Н.Г. Кудина, З.Н. Новлянская, în pathos, sentimentul și gândul artistului formează un tot întreg, pentru a înțelege opera este necesar să „deschidem” și să „reînviem” nucleul emoțional, „în înțelegerea patosului, cheia ideii operei” [4, p. 73]. În prezent, problema importanței dezvoltării înțelegerii unei opere de artă, inclusiv una muzicală, prin dezvoltarea conținutului emoțional al operei este investigată de psihologi precum: А.А. Мелик-Пашаев, В.Г. Ражников, muzicologi В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, А.Н. Сохор, specialiști în domeniul psihologiei muzicale Б.М. Теплов, Г.С. Тарасов. Diversele abordări în rezolvarea acestei probleme sunt propuse în pedagogia muzicală Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Д.Б. Кабалевский, ș.a., în metodologia predării literaturii Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская, Л.И. Беленькая și a artelor plastice Б.М. Неменский, Л.М. Ванюшкин, И.В. Загородских etc.. [10] Cu toate acestea, necătând la marele interes al cercetătorilor în problema înțelegerii operelor de artă bazate pe tonul emoțional, această problemă nu a fost suficient cercetată în raport cu practica educației artistice a copiilor cu dizabilități auditive. Considerăm că termenul „tonalitate emoțională” este mai reușit, întrucât poziția autorului este mai pronunțată în acesta, se adresează semnificației semantice a enunțului, dezvăluie proprietatea cuvântului liric și nu starea generală a operei. Conștientizarea tonului emoțional a operei permite interpretarea mijloacelor expresive ale acesteia ca întruchipare a individualității autorului. К.И. Чуковский notează că ritmul oricărui mare poet liric este o manifestare a lumii lăuntrice de bază, a temperamentului său. Reflectând asupra „deschiderii” și „sincerității” poetului, А.С. Кушнер subliniază unicitatea intonației: „nu există nimic mai intim decât intonația” [10]. Pe baza analizei literaturii și a comparării pozițiilor autorilor sus menționați, presupunem că auzul emoțional ca concept al pedagogiei artei este capacitatea de a percepe tonul emoțional al operelor de artă (poezie și muzică), care determină înțelegerea intenției ideologice și artistice a autorului. Vedem confirmarea presupunerii noastre în lucrările de educație artistică, unde se determină că prin emoție un copil primește o idee holistică a operei, reprezentând corect ideea - „patosul” operei [4]. Muzicologii și psihologii (Л.С. Выготский, Е.О. Смирнова, Б.М. Теплов, В.В. Медушевский, С.Х. Раппопорт, В. Днепров și alții) cred că, în actul de interacțiune dintre destinatar și operă, arta emoției are un loc central. Emoțiile din artă sunt pline de sens - „esența emoțiilor inteligente” (Л.С. Выготский) [2]. În muzică, ca și în arta semnificației intonate, intonația este, în primul rând, emoțională. Ea, potrivit lui Б.В. Асафьев, este purtătorul conținutului semantic. Prin urmare, prin intonație, în care gândul și sentimentul sunt în unison - „gând simțit”, se înțelege sensul enunțului, inclusiv cel muzical. Abilitatea de a experimenta tonul emoțional al muzicii, bazat pe intonația emoțională și semantică, conduce la o înțelegere a ideii unei opere de artă. Dintre caracteristicile psihologice ale copiilor cu dizabilități de auz, se poate remarca „o sensibilitate specială la tonul emoțional al impresiilor senzoriale directe - cea mai valoroasă calitate pentru percepția unei opere de artă autentice” (А.А. Мелик-Пашаев) [5], care ar trebui să devină

baza dezvoltării auzului emoțional la preșcolari. Baza metodologiei pentru dezvoltarea auzului emoțional în percepția operelor de artă este un sistem multiaspectual:

- etapa emoțional-perceptivă; în această etapă, se dezvoltă capacitatea copilului de a determina în mod adecvat emoția principală a operei, de a generaliza emoțiile ambivalente și de a diferenția nuanțele emoționale în operă;

- etapa creativă; în această etapă, se dezvoltă capacitatea copilului de a exprima emoția de bază revelată a operei prin mijloace expresive ale diferitelor tipuri de arte (ritm, intonație, culoare, linie, cuvânt etc.), de a stabili relația dintre emoție și modul în care aceasta este întruchipat într-un produs creativ, se dezvoltă capacitatea de a recoda în mod adecvat;

- etapa perceptiv-semantică, în această etapă, capacitatea copilului de a înțelege mijloacele ce interrelaționează cu tonul emoțional al operei se dezvoltă ca întruchipare a atitudinii autorului (compozitorului), a viziunii asupra lumii; să înțeleagă ideea - „patos” a operei prin tonul emoțional revelat al operei, să determine conținutul semantic al lucrării. [5]

Etapa inițială a dezvoltării auzului emoțional la copiii cu dizabilități auditive este dezvoltarea capacității de a determina emoția principală a unei opere de artă, inclusiv una muzicală. Percepția și determinarea tonului emoțional al unei opere de către deficienții de auz apare adesea într-un mod generalizat și superficial. În acest sens, este extrem de important în stadiul emoțional-perceptiv să se dezvolte un „dicționar de emoții” la preșcolari și, în acest sens, să se dezvolte capacitatea de a determina tonul emoțional. În timpul etapei emoțional-perceptive, atenția copilului se concentrează asupra emoției de bază a operei. O serie de sarcini vizează intrarea în structura emoțională a operei prin diferite metode de asimilare: motorie, mimică, ritmică etc. Sarcinile pot fi selectate în așa fel încât, ca urmare a împlinirii lor, copiii să poată trăi, să „treacă” emoția principală a operei prin ei înșiși și apoi să o definească nu formal, ci, luând în considerare toate nuanțele și emoțiile ambivalente, să abordeze tonul emoțional al lucrării. Scopul următoarei etape creative în dezvoltarea auzului emoțional este conștientizarea individualității autorului de către copii în alegerea mijloacelor de exprimare pentru întruchiparea propriului plan. În procesul etapei creative, folosind metoda de recodare, copilul exprimă emoția principală prin intermediul diferitelor tipuri de arte, sporind astfel impactul și conștientizarea acesteia prin trăirea în diferite tipuri de activitate. În procesul etapei creative, prin cunoașterea intonației unei cereri, tristețe, apel, intonații plângătoare, la preșcolari se formează și se dezvoltă un „dicționar intonațional” (Б.В. Асафьев) care stăpânesc o varietate de constructe ritmice, își îmbunătățesc capacitatea de a selecta timbrul informației vocale. O serie de sarcini vizează sensibilizarea copiilor cu dizabilități auditive cu privire la experiențele lor emoționale cauzate de muncă, la exprimarea lor în diferite moduri de recodificare. [10] Alții - pentru a compara emoția principală a operei cu propriile experiențe, exprimate în diferite moduri de transcodare. În viitor, însăși activitatea copilului devine condiția pentru determinarea tonului emoțional al operei și, pe această bază, pentru realizarea intenției ideologice și artistice a autorului (compozitorului). Activitatea creativă, realizând caracteristicile psihologice ale percepției (activitate crescută, sensibilitate emoțională), contribuie în același timp la dezvoltarea capacității de a întruchipa propria idee într-un produs artistic la copiii cu dizabilități auditive. Cu toate acestea, dacă un copil, folosind metoda de recodare și diverse mijloace de exprimare, este capabil să-și transmită gândirea și emoția, evident, poate înțelege tonul emoțional și ideea altei persoane întruchipate în ea - autorul și interpretul. Un număr de autori (Г. Гарднер, А.А. Мелик-Пашаев, Г.Н.

Кудина, З.Н. Новлянская, Н.Г. Тагильцева, Е.М. Торшилова, Л.В. Школяр) au arătat că primele asociații care apar pe baza identificării emoționale tonalității operei permite deja persoanei care percepe lucrarea să prezică ideea ei artistică. În consecință, prin dezvoltarea capacității de a determina tonalitatea emoțională a unei opere și de a o exprima folosind tehnica de recodare, este posibil să se dezvolte auzul emoțional la copiii cu dizabilități auditive ca o abilitate de a înțelege ideea artistică principală a operei. [5]

În concluzie pot să subliniez faptul că auzul emoțional este un instrument stimulativ indispensabil al dezvoltării psihice și dezvoltării limbajului verbal-oral la copiii cu dizabilități auditive. În măsura în care ele se întrepătrund cu actele de limbaj care constituie comunicarea, cunoașterea lor ajută la o mai bună determinare a însuși particularităților acestui proces.

BIBLIOGRAFIE

1. CIUBOTARU N., BODORIN C. *Psihopedagogia persoanelor cu dizabilități auditive*. Tipogr. UPSC "Ion Creangă", Chișinău, 2020.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Собрание сочинений*: в 6 т. – Т. 6: Учение об эмоциях / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1984.
3. ЕСИН А.Б. *Принципы и приемы анализа литературного произведения*. Москва: Флинта, Наука, 1999.
4. КОРМАН Б.О. *Изучение текста художественного произведения*. М.: Просвещение, 1972.
5. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. *Ступеньки к творчеству: художественное развитие ребенка в семье*. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
6. МОРОЗОВ В.П. *Эмоциональный слух человека // Журнал эволюционной биохимии и физиологии*. – 1985. – № 6. – С. 568 – 576.
7. НУДЕЛЬМАН, М.М. *Особенности психического развития глухого ребенка: учебное пособие для студентов-заочников педагогических институтов / В.А. Синяк, М.М. Нудельман; ред. Ю.В. Меньшов*. - М.: Просвещение, 1975. - 109 с. ББК 88.8 я73 + 74.52 я73
8. ТЕПЛОВ Б.М. *Психология музыкальных способностей*. Издательство: Наука. Москва, 2003. ISBN: 5-02-006277-4; 379 с.
9. ШЕЛЛИНГ Ф. *Философия искусства*. М.: Мысль, 1966.- 496с.
10. ЯСИНСКИХ Л.В. *Развитие эмоционального слуха у младших школьников в процессе восприятия художественных произведений // Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 2.

STIMA DE SINE – COMPONENTĂ A PERSONALITĂȚII

SELF-ESTEEM PERSONALITY COMPONENT

Victoria Maximciuc, dr. în psihologie, conf. univ.

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Victoria Maximciuc, doctor of psychology, associate professor

"Ion Creanga" SPU of Chisinau

ORCID: 0000-0001-7331-9133

Gheorghe-Ionuț Purcaru, doctorand,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Gheorghe-Ionuț Purcaru, PhD student,

"Ion Creanga" SPU of Chișinău

ORCID: 0000-0002-0154-8268

CZU: 159.922

Abstract

Self-esteem is the one of most important dimensions of our personality that we are not always aware. The concept of self-esteem, which refers to the way we evaluate ourselves, how good we consider ourselves, comparing to our own expectations or to the expectations of others. Of self-esteem are: self-confidence, self-concept, love and is in a relationship of interdependence. Self-esteem play an important role in the self-image. Self-esteem is vital to our psychological balance. The sources of self-esteem: parents and school.

Key-words: self-image, self-esteem, personality, parents, school.

1. Imaginea de sine

În literatura noastră de specialitate „imaginea de sine” și „percepția de sine” pot reprezenta în anumite secvențe ale demersurilor analitice același lucru ca și conceptul de Sine” (self-concept) ceea ce nu este corect întrucât „concepția de sine” pe lângă aspectele cognitive ale Sinelui („imaginea de sine”, „percepția de sine”, „conceptul de Sine”) include și „stima de sine”, plecând de la ideea că, în modul concret în care operează Sinele, cognitivul, evaluativul și chiar emoționalul se împletesc [12, p. 16].

În strânsă legătură cu problematica Sinelui este cea a cunoașterii de sine care „se concentrează în trei dimensiuni: cea a cunoașterii sau a percepției de sine (self-concept); a imaginii de sine (self-image), respectiv cea a evaluării și aprecierii de sine (self-esteem)” [16].

Cu cât copilul crește, înaintează în vârstă și se confruntă cu situații diverse el începe să-și dezvolte cunoașterea de sine. Fiind un proces complex, care durează întreaga viață el duce mai întâi la conturarea, structurarea și apoi, îmbogățirea imaginii de sine.

Gabriela Lemeni [11, p. 28] consideră imaginea de sine „modul în care o persoană își percepe propriile caracteristici fizice, cognitive, emoționale, sociale și spirituale. Imaginea de sine este o reprezentare mentală a propriei persoane care ne ajută să ne reglăm comportamentul în societate.

Imaginea de sine nu reflectă întotdeauna realitatea însă cu cât o persoană se percepe mai corect dezvoltându-și convingeri mai realiste despre sine cu atât și funcționarea sa este mai bună.

O importanță deosebită în structurarea imaginii de sine o deține educația prin toți factorii care contribuie la socializarea individului: familia, școala, mediul social și influențele culturale.

Imaginea de sine (Eul) nu este o structură omogenă. În cadrul său, Adriana Băban [3, p. 75] consideră că se pot diferenția mai multe componente: Eul (sinele) real sau Eul actual, Eul (sinele) ideal și Eul (sinele) viitor.

● **Eul actual** reprezintă modul în care persoana își percepe propriile caracteristici fizice, cognitive, emoționale, sociale și spirituale la un moment dat.

Eul actual are mai multe dimensiuni:

Eul fizic reprezintă modul în care persoana își percepe propriile trăsături fizice în special cele legate de propriul corp (imaginea corporală) și apartenența sexuală (identitatea sexuală).

Eul cognitiv reprezintă modul în care persoana își percepe propriul mod de a gândi și opera mental cu informațiile despre lume

Eul emoțional (Eul intim sau Eul privat) reprezintă modul în care persoana își percepe propriile afecte, sentimente, emoții

Eul social (Eu interpersonal) reprezintă modul în care persoana crede că este percepută de cei din jurul său [10, p. 30].

Cu cât diferența dintre Eul emoțional și cel social este mai mare, cu atât gradul de maturizare a persoanei este mai mic.

Eul spiritual reprezintă valorile existențiale ale unei persoane.

● **Eul ideal** reprezintă modul în care o persoană își reprezintă mental ceea ce ar dori să fie, dar este conștientă că nu are resurse necesare să devină. Eul ideal se exprimă prin nivelul de aspirație și de aceea, ca multe idealuri, uneori poate fi atins, alteori nu.

● **Eul viitor** reprezintă modul în care persoană și percepe potențialul de dezvoltare personală și se proiectează în viitor.

Imaginea de sine, respectiv stima de sine se formează prin excelență în copilărie.

2. Stima de sine – delimitări conceptuale

Deși este una dintre dimensiunile fundamentale ale personalității noastre stima de sine este un fenomen discret, impalpabil, complex, de care nu suntem întotdeauna conștienți.

Verbul „a estima” provine din latinescul „aestimare”, „a evalua”, „ a cărui semnificație este dublă: în același timp „a determina valoarea” și „ a avea o părere despre” [2, p. 15].

Adriana Băban [3, p. 80] descrie stima de sine ca fiind „modul în care ne evaluăm pe noi înșine, cât de buni ne considerăm comparativ cu propriile expectanțe sau cu alții”. Autoarea consideră stima de sine „dimensiunea evaluativă și afectivă a imaginii de sine”. Același aspect evaluativ cu conotații afective surprinde T. Constantin [5, p. 253] considerând că stima de sine „se referă la trăirea afectivă, la emoțiile pe care le încearcă individul atunci când se referă la propria persoană”.

Lemeni Gabriela [11, p. 34] consideră stima de sine „dimensiunea evaluativă a imaginii de sine și se referă al modul în care ne considerăm ca persoane în raport cu propriile așteptări și cu ceilalți”.

Lupu D. A. [12, p. 18] precizează faptul că stima de sine are două dimensiuni (modelul bidimensional al stimei de sine): o dimensiune legată de valorizarea de sine (self-worth) și o dimensiune legată de competența de sine.

În ceea ce privește conceptele: competența de sine și eficacitatea de sine (self-efficacy), A. Bandura le consideră independente și aprecia că este important să se mențină această distincție în timp ce Caprara și Cervone (2000) eficacitatea de sine este mai strâns legată de comportament decât de stima de sine. A. Brândușa consideră că în timp ce stima de sine

surprinde mai degrabă aspectele afective decât cele cognitive, eficacitatea de sine surprinde, în special, aspectele cognitive [5, p. 125].

În limbaj comun, accepțiunea stimei de sine ar putea fi exprimată în sintagma: „stima de sine reprezintă modul în care ne vedem și dacă ne place sau nu ceea ce vedem” [2, p. 16]

Această modalitate raportată la sine este vitală pentru echilibrul nostru psihologic. Atunci când este înaltă și stabilă, ne permite să acționăm eficient, să facem față dificultăților existenței, să dezvoltăm relații pozitive cu cei din jur, să ne exprimăm liber emoțiile pozitive și negative, să fim încrezători în propriile posibilități, să avem performanțe în activitatea desfășurată. Când stima de sine este instabilă sau scăzută conduce la inadaptare, neplăceri, frustrări, eficiență scăzută în acțiuni, evitarea responsabilităților, evitarea implicării în sarcini noi.

În realizarea oricărei activități omul caută să satisfacă două trebuințe indispensabile stimei de sine: necesitatea de a fi iubit (apreciat, simpatizat, dorit) și necesitatea de a fi competent (performant, abil, înzestrat). Aceste trebuințe se cer a fi satisfăcute permanent, deoarece stima de sine reprezintă o dimensiune mobilă și extrem de importantă a personalității umane.

3. Abordări ale stimei de sine în diferite teorii

Teoria lui William James (1890). Stima de sine reprezintă raportul dintre succese (numărătorul) și pretenții (numitorul), altfel spus, cu cât obținem mai multe reușite, cu atât crește stima de sine cu condiția ca pretențiile noastre să nu fie prea mari. [11, p. 18]

Teoria lui Alfred Adler – teoria compensării (1927). Conform acestei teorii, indivizii care nu au aptitudini sau nu fac performanță într-un domeniu își focalizează potențialitățile în alt domeniu, unde consideră ei că vor avea succes, că se pot afirma. [1, p. 24]

Teoria autopercepției (Daryl Bem, 1972) susține completarea imaginii despre noi înșiși prin observarea a ceea ce facem, a propriului comportament realizat în absența constrângerilor.

Teoria comparării sociale a lui Leon Festinger (1957) preciza faptul că oamenii se compară cu alții pentru a-și menține și crește evaluarea de sine. Această teorie a fost rafinată de **teoria identității sociale** formulată de psihologii Henri Tajfel și John Turner în anul 1970 care are ca premisă faptul că indivizii se definesc pe ei înșiși în termenii apartenenței la grup și folosesc diverse strategii de comportare pentru a sublinia diferențele dintre grupuri.

Teoria motivației – Abraham H. Maslow (1971) – susține că oamenii sunt animați de două tipuri de forțe: forțe orientate spre menținerea siguranței personale și forțe care împing individul să-și folosească la maximum abilitățile și disponibilitățile personale pentru a se dezvolta și pentru a se autoactualiza.

Forțele orientate spre menținerea siguranței personale sunt activate de tendința de a activa eșecul.

Persoanele cu stimă de sine scăzută fiind acelea care se tem de eșec sau de situații cu potențial de eșec și din această cauză acestea dedică mai mult timp protejării stimei de sine prin adoptarea de mecanisme de apărare de tipul: evitare, respingere, negare.

Al doilea tip de forțe îl reprezintă forțele orientate spre dezvoltare și care vizează trebuințele din vârful piramidei lui A. Maslow. Ne referim la trebuințele de stimă și statut. Acestea exprimă nevoia de valorificare a persoanei. Nevoii de valorificare i se adaugă dorința de a obține succesul, de a fi competent și autonom. Antrenarea în vederea satisfacerii acestor

nevoi și obținerea succeselor în acțiunile întreprinse vor dezvolta încrederea în sine a individului. [11, p. 20]

Teoria atașamentului – John Bowlby (1959). Autorul acestei teorii precizează faptul că sentimentul de sine al copiilor este legat de calitatea relațiilor interpersonale și de modelele interne despre Sine și despre ceilalți. În acest sens „copiii acceptați” vor putea dezvolta mult mai ușor un model al Sinelui, cu accente predominant pozitive, în timp ce „copiii respinși” vor ajunge să se considere lipsiți de valoare, nedemni de a fi iubiți, nesiguri, neîncrezători. [4, p. 134]

Teoriile sociocognitive prezintă conceptul de schemă a Sinelui ca model interior funcțional al acestuia (Markus, 1977), cu rol în organizarea proceselor interpersonale (Markus și Cross, 1990) și a proceselor intrapersonale ale autocunoașterii și ale motivației.

Prin învățarea sociocognitivă se construiesc stiluri constante de autoreglare / autocunoaștere, pentru care persoanele extravertite dezvoltă o imagine de sine cu niveluri relativ înalte ale stimei de sine. Este o cunoaștere a propriilor capacități și o exersare a controlului, în raport cu situațiile dificile din punct de vedere social și cognitiv. [13, p.122]

4. Componentele stimei de sine

Andre C. și Lelord F. [2, p. 17] consideră că stima de sine are la bază trei componente esențiale: iubirea de sine, concepția despre sine și încrederea în sine.

Pentru o stimă de sine armonioasă acești autori consideră că este necesară o bună dozare a fiecăruia dintre componente.

4.1. Iubirea de sine

Este componenta cea mai importantă a stimei de sine. Când ne gândim la iubirea de sine ne gândim că aceasta este „necondiționată: ne iubim în pofida defectelor și limitelor, a eșecurilor și înfrângerilor și nu depinde de performanțele noastre. Datorită ei putem rezista la adversități și ne putem restabili după un eșec. Iubirea de sine nu ne ferește de suferință sau de îndoială în cazul dificultăților dar ne apără de disperare.

Andre și Lelord [2, p.19] consideră că „a te iubi este tot soclul stimei de sine, conștiința ei cel mai profund și cel mai intim”.

Iubirea de sine depinde foarte mult de afecțiunea împărtășită de familie în perioada copilăriei.

Carențele stimei de sine care-și au sursele la acest nivel conduc către ceea ce psihiatrul numesc „tulburări de personalitate”.

4.2. Concepția despre sine

Concepția despre sine constituie al doilea element esențial al stimei de sine.

Andre C. și Lelord F. [2, p. 19] consideră că părerea pe care o avem despre noi, această evaluare a calităților și defectelor noastre reprezintă concepția despre sine. Importantă nu este realitatea lucrurilor ci convingerea pe care o avem de a fi deținători ai calităților sau defectelor, ai potențialităților și limitelor. Astfel, concepția despre sine este un fenomen în care subiectivitatea joacă un rol esențial, observarea sa este dificilă, iar înțelegerea lui, delicată.

Mediul familial, în special proiectele pe care părinții le fac pentru propriii copii influențează concepția pe care aceștia și-o formează despre ei înșiși.

Unii părinți cer copiilor să împlinească ceea ce ei nu au putut sau nu au știut să realizeze în viața lor fără să țină cont de dorințele și capacitățile copiilor lor. Dacă sarcina va fi

imposibil de realizat de către copil acest fapt va provoca în copil o profundă vulnerabilitate a stimei de sine și o concepție de sine limitată sau timorată ceea ce îl va conduce pe copil la o permanentă dependență „de celălalt”: va putea stabili relații satisfăcătoare cu ceilalți, dar se va limita la rolul de succesori, nu va călca decât pe drumuri deja explorate de alții. Îi va fi greu să construiască și să ducă la bun sfârșit proiectele sale personale.

4.3. Încrederea în sine

A treia componentă a stimei de sine o reprezintă „încrederea în sine”.

Dicționarul istoric al limbii franceze subliniază evoluția acestui termen (*confiance* – încredere) care în secolul al XIII-lea deriva din latinescul „*confidentia*”, se ortografiază „*confiance*” și păstră o analogie cu „speranță”. În secolul al XVII-lea, ajunge la ortografia actuală și capătă nuanța de „siguranță”, mai ales în cadrul expresiei „încredere în sine”. În ceea ce privește definiția „încrederii în sine”, aceasta nu se mai bucură azi, de unanimitate. Unii pun accent asupra caracterului ei înăscut și o asimilează cu o trăsătură de personalitate, alții insistă asupra caracterului ei dobândit considerând-o un răspuns pozitiv obținut cu ocazia experiențelor reușite sau alții o consideră una dintre consecințele forței eului.

Ipoteza unui prag de vulnerabilități, determinat de patrimoniul nostru genetic și diferit de la un subiect la altul, face parte din teoriile actuale. M. Haddon [7, p. 14] precizează că indivizii care beneficiază de un prag maxim vor suporta mai bine dificultățile și nu se vor lăsa copleșiți. Pe când cei care depind de un prag minim își vor pierde încrederea în ei și vor ceda mai ușor.

Încrederea în sine depinde de un eu suficient de solid, fiind totuși fluctuantă și sensibilă la ambianță, la influențele mai mult sau mai puțin dăunătoare ale mediului. Bulversările familiale, profesionale, afective pot să o fragilizeze pe moment. M. Haddon [8, p. 14] consideră indiscutabil că o anumită calitate a climatului poate contribui la modificarea încrederii în sine.

G. Duclos și D. Laporte [6, p. 13] consideră că încrederea în sine se dezvoltă în oricare moment al vieții fiind asociată cu o relație de atașament și se construiește acumulând experiențe pozitive în cursul cărora s-a făcut dovada unor calități, talente, capacități relaționale.

Andre C. și Lelord [2, p. 21] consideră că „a nu te teme exagerat de necunoscut sau de adversitate demonstrează un bun nivel al încrederii în sine”.

5. Evoluția ontologică a stimei de sine

Factorii ereditari și factorii social- educativi se împletesc în formarea și dezvoltarea imaginii de sine respectiv, a stimei de sine.

În perioada preșcolară nu se poate vorbi încă de stimă de sine, ci „de debutul cunoașterii de sine prin intermediul celorlalți – semnificativi” (părinți, educatori, bunici, alți adulți etc.) [11, p. 21]

Preșcolarii se autoevaluează lacunar prezentând aspecte externe, concrete cum ar fi însușirile fizice și psihice ușor accesibile, vârstă, sex și prezintă păreri în general pozitive despre ei înșiși.

Pentru preșcolari, sursa cea mai importantă pentru formarea stimei de sine o reprezintă evaluările părinților [3, p.12].

Școlarul mic accede la o reprezentare psihică globală despre el însuși, care poate fi măsurată și evaluată științific. Acesta este capabil să spună că are anumite caracteristici

(aspect fizic, trăsături de caracter) și să-și descrie stările emoționale și începe să se caracterizeze utilizând comparații sociale și aspecte psihologice.

Susan Harter (1989) consideră că în jurul vârstei de 8 ani copiii acced la o cunoaștere despre ei înșiși. Imaginea pe care încep să și-o formeze despre personalitatea lor constituie baza pentru conturarea stimei de sine [2, p. 80].

D. A. Lupu [12, p. 103] consideră că la această vârstă aparența fizică și acceptarea socială stau al baza constituirii stimei de sine. Aceasta se configurează ținând cont de părerile colegilor de clasă. Schimbarea resimțită de copil, la debutul școlarității prin înlocuirea mediului familial non-competitiv cu mediul școlar competitiv poate fi brutală și poate avea urmări asupra stimei de sine.

În perioada preadolescenței aparența fizică este sursa dezalorizării. Fetele manifestă expectanțe mai mari în legătură cu aspectul și atractivitatea fizică decât băieții. În această perioadă, în formarea stimei de sine intervin două judecăți de valoare: distanța percepută de persoană între imaginea ideală de sine și performanțele obținute în diverse activități (când această distanță este prea mare nivelul stimei de sine scade dezvoltându-se sentimentul de inferioritate) și estimările primite din partea grupurilor de apartenență (preadolescenții care se percep iubiți și apreciați necondiționat de către ceilalți – semnificativi au stimă de sine înaltă) [11, p. 22].

J. Santrock [15, p. 97] aprecia că intervalul de vârstă 11 - 13 ani este, de fapt, un interval de tranziție care ar trebui să pregătească modificările care vor apărea în adolescență.

Adolescența este o perioadă crucială în ceea ce privește dezvoltarea și consolidarea stimei de sine. Adolescența reprezintă momentul din viață în care fiecare individ trebuie să-și găsească identitatea. Această perioadă este marcată de scăderea nivelului stimei de sine care abia spre sfârșitul perioadei manifestă tendințe de stabilizare.

Atractivitatea fizică și competența athletică (sportivă) rămân domenii importante pentru adolescenți și pe lângă acestea domeniul acceptării sociale sau al popularității.

P. Tolan și B. Cohler [18, p. 43] consideră că în această perioadă cele trei domenii definesc imaginea de sine și dau sens stimei de sine pentru această perioadă.

G. Duglos și D. Laporte [6, p. 9] consideră că adolescența „nu trebuie percepută ca o simplă recapitulare a copilăriei sau ca un sfârșit al preocupărilor infantile. Acel „cine sunt eu?” (identitatea) și „care este valoarea mea?” (stima de sine) sunt preocupările esențiale ale adolescenței”.

6. Factorii care influențează stima de sine

D. A. Lupu [12, p. 24] consideră că principalii factori educativi cu rol în construirea și dezvoltarea stimei de sine sunt familia și școala cărora li se adaugă și alți factori cum ar fi: factorii social-economici, genul, nevrozismul-psihozismul-intraversia/extraversia, „strokerii” (nevoia de semne de recunoaștere).

Familia reprezintă mediul în care copilul se naște, trăiește primii ani ai existenței personale, se dezvoltă și în care se formează pentru viață. Ea constituie primul instrument de reglare al interacțiunilor dintre copil și mediul social având rol esențial în asigurarea condițiilor necesare trecerii prin stadiile de dezvoltare ale copilăriei, și care stau la baza structurii personalității individului”. [22, p. 13].

Familia reprezintă principalul factor în formarea imaginii de sine, respectiv, a stimei de sine. Acțiunea pe care familia o exercită asupra copilului se observă în climatul educativ din

familie și în conduitele utilizate pentru educarea imaginii de sine, respectiv stimei de sine a copilului.

La preșcolari influența cea mai mare o au părinții. Mesajele transmise de părinți sunt interiorizate de către copil conducând la sentimentul de adecvare sau inadecvare ca persoană. Greșeala părinților în etichetarea copilului după comportament duce la formarea unei imagini de sine negative, la fel și în cazul unui stil deficitar de relaționare părinte-copil.

„Modul în care familia susține copilul poate influența stima de sine a copilului atât pe coordonata intensității, cât și pe cea a stabilității” [11, p. 25]. Dacă familia susține copilul necondiționat pentru ceea ce este și face, copilul va dezvolta o stimă de sine înaltă și stabilă. Lipsa susținerii necondiționată care va conduce către o stimă de sine scăzută și manifestări ale copiilor care se înscriu în sfera răsfățului și abandonării. Printre conduitele greșite adoptate de familie care influențează negativ stima de sine amintim: valorizarea excesiv de mare a copilului și încărcarea copiilor cu „misiunea” nerealizată a părinților.

C. Andre și F. Lelord [2, p. 208] prezintă o serie de aspecte foarte importante cu rol în intensitatea și stabilitatea stimei de sine legate de tipologia familiilor. Astfel, există:

- părinți „controlori intruzivi” sau „părinți toxici” care decid în locul copilului „pentru binele lui” neoferindu-i libertatea de a alege, fapt care va conduce la creșterea dependenței parentale,

- părinți distanți care se ocupă mai puțin de copil și mai mult de ei înșiși ceea ce va conduce la nevoia copilului de a atrage atenția și a pune în valoare pentru a fi demne de interesul lor.

- Părinți care prezintă ei înșiși o stimă de sine scăzută transmițând un model parental prin imitație

- Părinți alcoolici care oferă o imagine vulnerabilă, chiar de degradare fizică, morală, mentală ceea ce va conduce la o stimă de sine ce va avea de suferit căci acești părinți nu mai sunt atenți la nevoile și stările sufletești ale copilului

- Părinți abuzivi verbal/fizic incompatibili să-și controleze pulsunile agresive față de copiii lor ceea ce va determina închiderea în sine a copilului, timiditate și chiar un puternic sentiment de inferioritate. Lipsa de siguranță din mediul familial poate conduce la o slabă valorizare de sine. Tulburările stimei de sine sunt marcate de profunde îndoieli asupra propriilor valori.

E. Hartley-Brewer [10, p. 187] prezintă consecințele stilurilor parentale asupra dezvoltării stimei de sine: identificând următoarele stiluri parentale:

- Stilul autocratic manifestat de părinți autoritari cu copiii acestora prin adoptarea unui sistem tradițional centrat pe adult în care sunt trasate multe limite rigide pe baza unor negative în care nu este loc de prea multe discuții. Consecințele acestui stil parental sunt: stima de sine redusă, nivelul ridicat al depresiei, anxietate socială [19, p. 165]

- Stilul permisiv centrat pe copil, părintele neavând nici putere și nici autoritate. În căminele permissive limitele se modifică permanent și nu există constanță sau coerență, copilul testând permanent limitele și încercând în permanență să determine unde sunt trase limitele. Consecințele adoptării acestui stil parental sunt: nivel ridicat al stimei de sine și al abilităților sociale, însă acești copii pot dezvolta tulburări de conduită.

- Stilul democratic care presupune limite mai puțin numeroase, ferme dar flexibile în cadrul cărora existând libertatea de a explora. Copilului îi este oferit spațiul necesar pentru a fi

însuși, pentru a face greșeli, în cadrul unor limite. Consecințele acestui stil parental sunt în mare parte pozitive, copiii fiind dornici de afirmare, capabili să se adapteze la noi reguli și situații având un nivel ridicat al stimei de sine.

Școala reprezintă cel de-al doilea factor principal în dezvoltarea stimei de sine.

Școlarizarea și modul în care copilul percepe schimbarea din momentul începutului școlarizării influențează atât nivelul, cât și stabilitatea stimei de sine.

Prin adoptarea unei atitudini pozitive manifestată în lucrul cu elevii, încurajare prin laude, recunoașterea onestă a meritelor și un învățământ centrat pe elev școala poate influența pozitiv nivelul stimei de sine, dar ea poate influența și negativ nivelul stimei de sine a elevilor prin utilizarea competenței în privința comportamentului, prin protejarea excesivă a unor elevi și prin judecarea copiilor în absența lor fără ca aceștia să aibă posibilitatea să se apere.

Alți factori care pot influența dezvoltarea stimei de sine a elevilor sunt: mediul clasei care ar trebui să se caracterizeze prin: demnitate, corectitudine și dreptate (tratarea egală a tuturor elevilor cu respect, seriozitate, indiferent de gen, posibilitate materială, tipul familiei, culoarea pielii, religie, naționalitate, etc.), stima de sine a dascălilor care pot influența indirect stima de sine a elevilor, atitudinea dascălilor care ar fi necesar să se orienteze spre încurajarea elevilor de a se aprecia corect, de „a se vedea singuri”, efectul personal al dascălului care vizează printre altele și percepția socială neutră pe care dascălii ar trebui să o aibă față de elevi.

Factorii social-economici au o mare putere de influență asupra stimei de sine a copiilor. Statutul socio – economic precar (familii cu venituri foarte mici) care are o influență negativă asupra stimei de sine. [11, p. 26]

Din constelația factorilor care pot influența dezvoltarea stimei de sine amintim: genul, nevrozismul – psihozismul – intraversia/extraversia, handicapurile.

Raportate la particularitățile temperamentale, vârstă, educație și dezvoltare mintală, tulburările de vorbire, spre exemplu, pot conduce la tulburări comportamentale provocate de conflicte lăuntrice, de frământări interne în cazul în care logopatul nu-și dă seama de posibilitatea rezolvării situației sale dificile. La aceștia apar, oscilații și contradicții în rezolvarea problemelor, ca și în adoptarea modalităților de acțiune mintală și practică. Atunci când conflictele se prelungesc și devin cronice, ele influențează negativ formarea caracterului, nivelul stimei de sine și nu stimulează dezvoltarea psihică în ansamblu. [20, p. 102]

Importanța dezvoltării și cultivării conduitei verbale se constată din faptul că, datorită ei, subiectul se prezintă sub aspectul capacităților intelective, al trăirilor afectiv-emoționale, al particularităților de temperament, caracter, vârstă etc. astfel, se poate afirma că limbajul, conduita verbală definește omul ca persoană cu toate atributele sale și prin intermediul lui putem să ne mobilizăm forțele într-o acțiune pe care o putem întreprinde sau dimpotrivă, inhiba demersul respectiv. Limbajul ne creează un anumit tonus afectiv, ne facilitează gândirea și exprimarea trăirilor noastre.

La persoanele cu tulburări de limbaj, dereglările de limbaj influențează negativ personalitatea și mecanismele operative în planul ideal și în cel acțional. [20, p. 104]

Tulburările de limbaj grave care afectează atât latura expresivă cât și cea impresivă a limbajului conduc la reticențe în relaționarea cu cei din jur, integrarea anevoioasă în activitate, structurarea însușirilor de personalitate îmbrăcând forme negative și determinând comportamente neintegrate.

La copii, frământările interioare, emoțiile exagerate, teama de a vorbi conduc la afectarea în mod grav a stimei de sine.

BIBLIOGRAFIE

1. ADLER, A. *Sensul vieții*. București. Cartex. 2017. 256 p. ISBN 978-606889-30-37.
2. ANDRE, CH, LELORD, FR. *Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți*. București. Trei. 2011. 302 p. ISBN 978-973-707-468-3.
3. BĂBAN, A. *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca. ASDCR. 2011. 260 p. ISBN 978-973-7973-65-8.
4. BOWLBY, J. *Attachment and Loss vol 1*. Vintage Books UK. 1997. ISBN 978071267 4713.
5. CONSTANTIN, T. *Evaluarea psihologică a personalului*. Iași: Polirom, 2004. 290 p. ISBN 973-681-760-1.
6. DUCLOS, G, LAPORTE, D, ROSS, J. *Încrederea în sine a adolescentului*. București. House of Guides. 2009. 79 p. ISBN 978-606-513-098-2.
7. HADDOU, M. *Cum să-ți întărești încrederea în tine*. București. Trei. 2011. 195 p. ISBN 978-973-707-466-9.
8. HADDOU, M. *Cum să-ți întărești încrederea în tine*. București. Trei. 2004. 196 p. ISBN 973-8291-69-0.
9. HARTER, S. *Self and Identity development* in Ch. Carver și M. Scheier *Perspectives on Personality*. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2000.
10. HARTLEY-BREWSTER, E. *Cum să crești un copil fericit?*. București. Sian Books. 2015. 229 p. ISBN 978-606-93485-9-8.
11. LEMENI, G., MICLEA, M. *Consiliere și orientare*. Cluj-Napoca. ASCR. 2010. 258 p. ISBN 978-973-7973-90-0.
12. LUPU, A, D. *Activități de consiliere. Reușita și stima de sine în viața preadolescenților*. Cluj-Napoca. ASCR. 2013. 229 p. ISBN 978-606824472-3.
13. MASLOW, A, H. *Motivație și personalitate*. București. Trei. 2007. 488 p. ISBN 978-973-707-159-0.
14. MATTHEWS, G, DEARY, I, J, WHITENAN, M. *Psihologia personalității. Trăsături, cauze, consecințe*. Iași. Polirom. 2012. 570 p. ISBN 978-973-46-3070-7.
15. SANTROCK, J (2008) *Educational Psychology*. Montreal. Mc. GrawHill.
16. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. București, Didactică și Pedagogică, 1997. 510 p. ISBN 973-30-5798-3.
17. ȘCHIOPU, URSULA *Dicționar de psihologie*. București. Babei. 1997. 700 p. ISBN 973-48-1027-8.
18. TOLAN, P, COHLER, B. *Handbook of Clinical Research and Practice with Adolescents*. New-York: John Wiley & Sons, Inc., 1993.
19. TURLIUC, M. *Psihologia cuplului și a familiei*. Iași. Performantica. 2004. 240 p. ISBN 973-7994-80-9.
20. VERZA E, VERZA F *Psihologia vârstelor*, București, Pro Humanitate, 2000, 307 p. ISBN 97399734-4-2.
21. VERZA, E. *Psihopedagogie specială*. Manual de clasa a XIII-a Școli normale. București. Didactică și Pedagogică. R. A. 1996. 136 p. ISBN 973-4141-6.
22. VERZA, FL., E. *Introducere în Psihopedagogia specială și în asistență socială*. Editura Fundației Humanitas. 2002. 315 p. ISBN 973-85164-3-9.
23. VRASMAȘ, E. *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*. București. Aramis Print. 2008. 255 p. ISBN 978-973-679-531-2.

DEZVOLTAREA COMUNICĂRII LA COPIII CU DEFICIENȚE MINTALE

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN CHILDREN WITH MENTAL DEFICIENCIES

Cornelia Mocanu, doctorand
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Cornelia Mocanu, PhD student,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău

CZU: 376.4:316.77

Abstract

The socialization process of children with mental disabilities faces difficult problems to solve, such as the lack of interpersonal communication skills in the environment of people without disabilities; the non-existence of the need to communicate; inadequate self-esteem; negative perception of other people; egocentrism; the inclination to be maintained and protected. The life of the mentally handicapped child does not involve wide contact with his peers: if the child is institutionalized, then he is surrounded by people with similar social-mental and communicative problems; if they are in the family, then only the family, the relatives, are next to them, therefore the need for a deep analysis of the laws of communication development in the category given by children.

Key-words: disabilities, mental, inclusion, social skills, extra didactic activities

Competența de comunicare este cunoașterea de care au nevoie participanții la o interacțiune și pe care o pun în aplicare pentru a comunica cu succes. Competența de comunicare arată când să vorbești, când să nu vorbești, cu cine, în ce moment, unde, în ce mod.

Competența de comunicare este definită drept capacitatea care permite producerea și interpretarea mesajelor, precum și negocierea sensului în contexte specifice, asimilate situației de comunicare. În afara anumitor tendințe, *competența de comunicare* reprezintă o categorie de competențe esențială într-o lume globală, în absența căreia nu se poate construi nici cunoaștere/ învățare, nici relaționare. Este un element cheie pentru reușita persoanei în situații de viață, în familie, în timpul liber etc. și pentru dezvoltarea altor competențe cheie [4, p.31].

T. Callo menționează că la formarea eficientă a competențelor comunicative trebuie respectate și realizate următoarele principii: relațional; al ambianței comunicative; al pre-comunicativității; al necesității motivaționale; al personalizării; al parteneriatului; al euristiciității; al activizării; al responsabilității; al influenței acționale; al densității comunicative; al intenției comunicative; al egalității și al acordului; al socializării [2, p. 61-69].

Astfel, prin *competența de comunicare* ne referim la abilitatea de a transmite și de a schimba idei în diferite situații, în procesul de interacțiune cu alți participanți, utilizând în mod corespunzător sistemul de standarde de limbă și de vorbire și alegerea situației adecvate de comunicare. L. Șoitu vorbește despre calea de parcurgere a competențelor: cunoașterea datelor fundamentale; executarea rapidă; definitivarea competențelor, activitatea devenind automată.

Pentru a genera comunicarea, precizează cercetătorul, urmează să se realizeze:

- formarea atitudinilor și capacităților de comunicare;
- formarea priceperilor și deprinderilor, a abilităților de utilizare a arsenalului comunicativ (12, p.41,p.163.)

Intenția comunicativă inerentă oricărui fapt de limbaj este de bază în identificarea funcției de comunicare. Fenomenul întârzierilor sau al nede dezvoltării unor aspecte ale limbajului este menționat, practic, în orice definiție sau în orice descriere a deficienței mintale. Cercetătorul român Doru V. Popovici constată că „nu există absolut niciun elev debil mintal din lotul analizat, care să nu prezinte întârzieri semnificative în dezvoltarea limbajului, față de vârsta cronologică” [6, p. 282]. În aceeași ordine de idei, cercetătorul subliniază că inerția patologică și, în general, dereglarea dinamicii corticale se reflectă și asupra limbajului deficienților mintal, provocând, printre altele, o anumită disociere între activitatea lor verbală și activitatea de gândire, fenomen cu influențe negative asupra ambelor procese și cu numeroase consecințe defavorabile pentru comunicare, pentru activitate în general și, în mod special, pentru activitatea de învățare. Afirmatia se referă, arată același autor, în primul rând, la limbajul verbal ca mijloc general de învățare și comunicare; în același timp, însă, afirmația se referă și la orice altă situație de comunicare cu mediul social ambiant, inclusiv la situația semiotică ce se creează în realitatea școlară, atunci când, în cadrul activităților de învățare, se face apel la diferite mijloace specializate de semnificare și de transmitere a mesajului didactic. Cu cât deficiența mintală este mai gravă, cu atât comunicarea verbală pierde tot mai mult din conținut, devine tot mai săracă, lipsită de coerență și forță. Comunicarea este laconică și încărcată deseori de violențe verbale, însoțită de o gestică și pantomimică exacerbate, dezagreabile și relativ neadecvate la conținut. Comunicarea gestuală îndeplinește funcții diferite, ea având rol de susținere, suplinire și completare a comunicării verbale [7].

La copiii cu deficiențe, menționează E. Lapoșin, se atestă nede dezvoltarea vorbirii, ce se caracterizează prin dereglarea tuturor laturilor: semantică, gramaticală, fonetică, în primul rând atrăgând atenția limitarea și sărăcia vocabularului. 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. Totodată, acești copii nu exprimă necesitatea de comunicare și au nede dezvoltate mijloacele preverbale de comunicare [3].

Copilul cu deficiențe mintale, în comparație cu cel fără deficiențe, prezintă o întârziere considerabilă în dezvoltarea limbajului (gângurit – la 2 ani, cuvinte – la 3 ani, primele propoziții – la 7 ani). Acest retard este cauzat de specificul proceselor psihice care îi creează acestui copil dificultăți de însușire a comportamentului lingvistic corect și, ca urmare, au de suferit relațiile sale cu mediul în care trăiește și învață [1]

Forma și gravitatea deficienței lingvistice afectează mai mult sau mai puțin funcțiile comunicării, aceasta devenind „labilă, cu momente de stagnare și cu dezvoltări progresive, lente, fapt ce se corelează cu însușirile dominante de personalitate prin exercitarea unor influențe reciproce, ca apoi să se evidențieze în comportamente globale ce au tendința de a se obiectiviza într-o formă specifică pentru fiecare subiect în funcție de condiția de ansamblu a întregului psihism”, afirmă Gh. Radu [8, p. 17-18]. Spre deosebire de comunicarea verbală a copilului fără deficiențe, la copiii cu deficiențe mintale, în funcție de gravitatea acestora, comunicarea este marcată de laconism exagerat (așanumitul „stil telegrafic”) și de agresivitate verbală. Aspectele semantice ale vorbirii cedează în fața celor pragmatice, informația vehiculată nu posedă claritatea și puterea de convingere necesare pentru a asigura un echilibru adecvat cu mediul. În plus, acești copii nu-și pot manifesta plenar în exprimarea și în

receptarea ideilor, emoțiilor, atitudinilor achizițiile verbale anterioare. Dizabilitatea de limbaj ridică în fața acestor copii obstacole, de multe ori – insurmontabile, care îi împiedică să se simtă liber în acțiuni și în exprimarea gândurilor. Atunci când sunt implicați într-o conversație, este ușor de observat reținerea și teama lor de a vorbi, inerția și rigiditatea verbală și comportamentală.

Fiind considerată drept una dintre funcțiile umane specifice, cu apariție relativ târzie în filogeneză, caracterizată prin grad sporit de fragilitate în fața acțiunii factorilor patogeni, la copiii cu deficiență mintală funcția semiotică se află în stare accentuată de nedezvoltare. După cum demonstrează C. Păunescu și I. Mușu, manifestarea tulburărilor funcției semiotice, chiar și la nivelul limbajului nonverbal al acestor copii, reprezintă „unul din cele mai serioase handicapuri ale procesului informațional, dar, mai ales, funcțional, de comunicare cu mediul înconjurător” [5, p. 261].

E.Verza [13, 14] de asemenea evidențiază fragilitatea și labilitatea comportamentului verbal al copiilor cu deficiențe mintale, manifestate prin grave dificultăți de exprimare logicogramaticală a conținutului situațiilor în care se află și de adaptare a conduitei verbale la modificările ce se produc în mediul înconjurător.

În vocabularul utilizat de către această categorie de copii predomină substantivele, numărul de verbe este mai mic decât în vorbirea copiilor fără deficiențe. „Cu cât partea de vorbire este mai lipsită de suport concret, cu atât utilizarea ei este mai sporadică. Din această cauză, frecvența predominantă a substantivului față de celelalte părți ale vorbirii se menține mai mult timp decât la copiii normali”, arată M. Roșca [10, p.116-117]. Copiii cu deficiențe întâmpină dificultăți considerabile în înțelegerea și utilizarea comparațiilor, epitetelor, metaforelor. La acești copii dezvoltarea vorbirii active este afectată în măsură mai mare decât dezvoltarea vorbirii pasive. După o activitate îndelungată cu specialistul copiii ajung să înțeleagă sensul mesajului adresat lor prin actul vorbirii, să realizeze instrucțiunile date. Dar nu vorbesc. Ritmul de dezvoltare a vorbirii întârzie din cauza activismului scăzut al copilului, interesului redus față de ceea ce îl înconjoară și, inclusiv, față de comunicare.

Caracterul precar al comunicării este amplificat de inadecvarea condițiilor socio-culturale, dar și de instituționalizarea de la vârstă fragedă a copilului cu deficiențe. Absența unor deprinderi durabile de comunicare în contexte sociale cât mai variate blochează inițierea și cultivarea unor relații interpersonale de calitate, ceea ce îi menține pe copiii cu deficiență mintală într-o continuă stare de izolare. Deficiențele de comunicare sunt însoțite de deficiențele comportamentale. Gradul redus de curiozitate de care dau dovadă acești copii și referențialul comun extrem de limitat diminuează, practic până la dispariție completă, interesul pentru intercunoaștere.

Analizând tipologia distanțelor psihologice în comunicare, E.Verza observă că „distanța psihologică se diminuează până la ștergerea ei totală în condițiile când comunicarea se desfășoară între handicapați și este dependentă de gravitatea deficienței, iar dacă la comunicare participă, alături de handicapați, și subiecți normali, distanța psihologică se amplifică pentru aceștia din urmă și rămâne relativ neconștientizată de către primii” [13, p. 7]. Studiind dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiență mintală, D.V. Popovici remarcă importanța educării și corectării limbajului la această categorie de subiecți, deoarece antrenează „limbajul, mai ales sub aspect semantic, în strânsă legătură cu gândirea,

contribuind, în final, la realizarea unor progrese în sfera personalității, realizând o mai bună adaptare a acestor indivizi la mediul de existență” [6, p. 85].

Înțelegerea mesajului verbal implică, pe de o parte, aspectul gramatical al vorbirii, adică latura sa exterioră, iar pe de alta parte – aspectul semantic, reprezentând latura sa de conținut. În perioada de dezvoltare a limbajului, la copilul fără deficiențe între aceste două aspecte poate să existe o oarecare disociere, dar, odată cu maturizarea psihică, ele se prezintă din ce în ce mai unitar.

Cercetările comparative vizându-i pe copiii cu și fără deficiențe de diferite tipuri demonstrează că, în ceea ce-i privește pe copiii cu deficiențe mintale, disocierea respectivă se menține, adesea, până la vârste avansate. În locul generalizărilor semantice, elevii cu deficiențe mintale recurg, de regulă, la reproducerea unor tipare verbale, constituite și consolidate prin experiența lor anterioară. De asemenea, în locul unor activități conștientizate în urma explicațiilor verbale, ei apelează frecvent la imitație, la preluarea modelelor de acțiune întâlnite în mediul lor, chiar dacă modelele respective nu sunt potrivite în cazul dat [13].

Conform lui C. Păunescu, comunicarea la această categorie de copii este perturbată de tulburări de limbaj, adeseori profunde, care necesită tratament logopedic. Limbajul copilului cu deficiență mintală 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 transportul 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 deficiență mintală este distorsionată. El face puține comentarii, adresează un număr mic de cereri partenerilor, pune puține întrebări, dă dovadă de posibilități reduse în a-și exprima atitudinile și sentimentele în mod virtual, evită comenzile [5, p. 87].

În completarea acestor teze, vom preciza că deficienții mintali compensează dizabilitatea de exprimare prin folosirea gestului (arătarea cu degetul) ca instrument de descriere a obiectelor ale căror denumiri nu le cunosc sau nu le pot sonoriza în mod clar. Astfel, gestul devine comportament verbal, mijlocul principal de expresie.

E.Verza arată că tipul și gravitatea deficienței produc o perturbare, mai mică sau mai mare, a funcțiilor de recepție și de expresie în comunicarea verbală, ceea ce influențează negativ relațiile cu cei din jur și comportamentul social al copilului. Ca rezultat, informația vehiculată nu poate cuprinde totalitatea evenimentelor și, deci, nu asigură adaptarea adecvată la mediul înconjurător. Așa se explică faptul că la copiii cu deficiențe de intelect comunicarea este labilă, cu momente de stagnare/blocaj, cu evoluții ascendente lente. Cu cât deficiența este mai gravă, cu atât comunicarea verbală este mai săracă, anostă, incoerentă, în timp ce gestică și mimica devin exacerbate, dezagreabile pentru cei din jur, inadecvate sub aspect conținutal [13].

D.V. Popovici remarcă faptul că la copiii cu deficiențe de intelect se reține nu numai dezvoltarea vorbirii active, ci și dezvoltarea vorbirii adresate, pe care ei o înțeleg cu mult mai greu decât semenii lor fără deficiențe. Rotaru M. [9] a cercetat nivelul de dezvoltare al actului lexic la copiii deficienți mintal, elaborând recomandări în scopul corecției și dezvoltării acestuia. Aceste studii nu oferă informații complete și complexe cu privire la capacitățile de ordin lexical, de care dă dovadă copilul cu deficiențe de intelect. Potrivit rezultatelor obținute

și fixate în studii de specialitate, privită prin prisma parametrilor cantitativi vârsta mintală pare determinantă, constată D.V. Popovici. Existența unor diferențe evidente în ceea ce privește numărul de cuvinte înțelese și utilizate activ de către copiii din cele două categorii – cu și fără deficiențe. S-a constatat, însă, că atunci când copiii diagnosticați cu una dintre deficiențele de intelect se află în același mediu și colaborează cu cei cu parcurs normal de dezvoltare diferențele tind să se estompeze, să-și piardă din caracterul lor evident, categoric și chiar să dispară. Plasați în aceste condiții, copiii cu deficiențe de intelect ajung să poată nominaliza stimulii grafici, să înțeleagă și să utilizeze adecvat cam același număr de cuvinte ca și semenii lor fără deficiențe de intelect. Domeniul în care copiii din prima categorie cedează în fața celor din categoria a doua vizează înțelegerea și utilizarea activă a cuvintelor cu sens abstract și asta deoarece capacitatea lor de abstractizare se menține într-un cadru limitat și greu de depășit din cauza condiției lor psihointelectuale. În rest, în special privit prin prisma repertoriului, bagajul lexical activ al copiilor preșcolari din ambele categorii, în special cel bazat pe un material verbal familiar, practic nu diferă [6; 7].

E. Verza și Gh. Radu au analizat în lucrarea lor frecvența tulburărilor de limbaj la elevii cu deficiențe de intelect din clasele primare ale școlilor speciale. Tabloul sinoptic se prezintă după cum urmează: tulburări de pronunție (dislalia simple și polimorfe), a căror cauză principală constă în capacitatea deficitară de percepere și reproducere exactă a modelelor verbale; deficitul de dezvoltare a vocabularului determinat, în general, de particularitățile proceselor cognitive; tulburări dislexo-disgrafice, influențate de lipsa de interacțiune a analizatorilor implicați în aceste procese care nu favorizează analiza și sinteza; prezența agramatismelor atât în limbajul oral, cât și în cel scris, având cauze comune cu ale dislexiei și disgrafiei; tulburările de ritm și fluentă ale vorbirii (bîlbîială, tahilalia, bradilalia), avînd drept cauze perturbațiile din sfera afectiv-volitivă care, însă, nu pot deveni la fel de grave ca la copiii cu intelect normal datorită, în special, conștientizării superficiale a acestora; nazonanța, tulburările de voce și alalia, care, sub aspect procentual, prezintă o pondere mai redusă, aproape nesemnificativă [8]. E.Verza și Gh. Radu recomandă, ca, lucrînd cu această categorie de copii, psihopedagogii trebuie să țină cont de faptul că, sub aspect lexical, vocabularul acestora este limitat, din el lipsind, aproape cu desăvîrșire, cuvintele ce desemnează noțiuni abstracte, că există o discrepanță considerabilă între vocabularul activ și cel pasiv al acestor copii.

Raportată la copiii cu deficiențe de intelect, la care se atestă și anumite tulburări de limbaj, inclusiv severe și profunde, această sarcină complexă va putea fi dusă la bun sfîrșit doar printr-o abordare multiaspectuală, prin implicarea echipei pluridisciplinare, din care să nu lipsească logopedul, psihopedagogul, alți specialiști în domeniul comunicării.

BIBLIOGRAFIE

1. BELIBOVA S. Probleme teoretice și practice în comunicarea copiilor cu deficiențe multiple. În: Teorii și experiențe în educația incluzivă. Culegere de articole. Chișinău: Pontos, 2013, p. 47-52, 276 p.
2. CALLO T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003, p. 61-69,176 p.
3. LAPOȘINA E. (coord.) În: Psihologie. Pedagogie specială-Asistență socială, nr. 19, 2010, p. 42-54, 230 p.
4. MÂNDRUȚ O., CATANĂ L., MÂNDRUȚ M. Instruirea centrată pe competențe Cercetare -Inovare – Formare – Dezvoltare Univ. De Vest „Vasile Goldiș ” Arad, Centrul

- de Didactică și Educație Permanentă. 2012, P.31Păunescu C. Deficiența mintală și procesul învățării. București: EDP, 1976. 324 p.
5. PĂUNESCU C. Deficiența mintală și procesul învățării. București: EDP, 1976. 324 p.
 6. POPOVICI D.V. Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale. București: Pro Humanitate, 2000. 303 p.
 7. POPOVICI D.V. Elevii cu tulburări de învățare. În: Educația integrată a copiilor cu handicap. București: UNICEF, 1998. 90 p.
 8. RADU GH., VERZA E. Terapia limbajului în învățământul ajutat. Raportul limbaj comunicare-învățare la deficienții mintal. În: Verza E. Probleme de defectologie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1988, 281 p.
 9. ROTARU M. Cercetarea, corecția și dezvoltarea actului lexic la copiii deficienți mintal. Date experimentale, recomandări. Chișinău: UPS „I.Creangă”, 2002. 65 p.
 10. ROȘCA M. Psihologia deficienților mintal. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967. 248 p.
 11. Psihologia sec. XX: probleme vechi, viziuni noi. Culegere de articole. Chișinău: IȘE, 2001.356 p.
 12. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997, p.41,p.163.
 13. VERZA E. Conduita verbală a școlarii mici (normali, logopați și debili mintal). București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1973. 156 p.
 14. VERZA E. Particularități ale structurilor verbale la debilul mintal. În: Analele Universității București, Seria Psihologie, 1971,243 p.

EDUCAȚIE, DEZVOLTARE ȘI RELAȚIONARE ÎN FAMILIA CU UN COPIL BOLNAV

EDUCATION, DEVELOPMENT AND FAMILY RELATIONSHIP WITH A SICK CHILD

*Valentina Olărescu, conf., dr. în psihologie,
UPS „I. Creangă” din Chișinău
Valentina Olărescu, PhD, associate professor,
„I. Creangă” SPU from Chișinău
ORCID: 0000-0001-8019-8907*

CZU: 376.3+37.018.1

Abstract

The birth of a sick child (psycologic or somatic) in family is the most difficult period and it generates a big disappointment and a multitude of complementary problems. There are changes in the parent's relationship, and the marriage is on the limit of destruction, specifically if this relationship was vulnerable before the birth of the sick child, this birth can have a consolidation effect on the parent's relationship, but often this is not the case. The parents who try to educate a sick child need higher amount of physical health, spiritual equilibrium, and optimism. If the family would be more opened to society and wouldn't hide the sick child, the relationships with everybody around them would be more divarced, and through communication can adapt, socialize, and integrate the child in to society.

Key-words: disability, illness, education, development, relationships, attitude

Lumea este plină de bune intenții, și totodată, ea este conștientă de faptul, că bunele intenții nu întotdeauna se realizează. De ce, ulterior se întâmplă că oamenii cu intenții atât de

bune și nobile se implică în relații disarmonioase, pline de durere, atât de contradictorii intențiilor primare. Societatea, iar în ea familia, joacă un rol enorm pentru fiecare persoană. Spunând cuvântul “familie” omul subînțelege un complex integru de relații: relația în familie, locul său în ea, modul de viață a familiei, trecutul și viitorul ei. Familia e celula comunității, una din cele mai importante forme de organizare a vieții cotidiene, bazată pe uniunea conjugală și legăturile de rudenie, relații dintre soț și soție, părinți și copii, frați, surori. Activitatea vitală a familiei, nemijlocit legată de satisfacerea anumitor trebuințe a membrilor săi este numită funcție a familiei. Varietatea funcțiilor familiei este proporțională cu varietatea necesităților stabile și repetabile pe care le satisface. Îndeplinirea funcțiilor de către familie este importantă nu numai pentru membrii săi, dar și pentru comunitate în întregime. Disfuncționalitatea intrafamilială favorizează apariția numeroaselor dificultăți [1].

Viața de familie înaintea față de membrii ei un șir de sarcini destul de dificile: includerea în relațiile familiale și supunerea unor norme de conduită stabilite în familia dată; asigurarea materială a familiei; educația generației în creștere; soluționarea problemelor cotidiene de familie și de viață.

Pentru a face față cu succes relațiilor conjugale cât și celor de educație a copiilor fiecare membru trebuie să posede cunoștințe, abilități, atitudini, calități psihice. Cu cât mai bine fiecare membru al familiei soluționează sarcinile revendicate de viața de familie cu atât mai bine funcționează familia ca sistem, ca tot întreg, adică în ea totul este legat, reprezentând un organism biologic și psihologic. Și totuși, se întâmplă ceva, ce se află în afara controlului și conștientizării personalității.

Părinții doresc ce-i și cum este mai bine pentru copiii lor, copiii pentru părinții lor. Părinții își formează anumite idei despre ce fel de oameni vor ei să devină copiii lor. În unele familii aceste imagini se conturează chiar înainte de nașterea copilului. Apariția în familie a unui copil bolnav (somatic sau psihic) este cea mai dificilă perioadă și generează o mare dezamăgire și o multitudine de probleme suplimentare. Se schimbă relațiile dintre soți, iar căsnicia ajunge la limita distrugerii, mai cu seamă dacă până la nașterea copilului bolnav relațiile erau vulnerabile, deși, se întâmplă și invers, nașterea copilului bolnav poate consolida relațiile dintre soți. Relațiile agresive, brutale dintre soți, învinuirile reciproce, abuzul fizic și psihic al copiilor destabilizează climatul familial și distorsionează dezvoltarea copilului bolnav. Copilul se dezvoltă neîncrezut, pasiv, timid, cu o autoapreciere joasă. Hipertutelarea copilului bolnav, deasemenea, conduce spre hiperexcitabilitate, nervozitate, iritabilitate, autoapreciere înaltă, dificultăți în adaptarea socială.

Un rol important în familiile în care se naște și se educă un copil bolnav îl joacă mama. Acolo unde mama satisface necesitățile copilului bolnav, dar totodată coordonează și satisface necesitățile proprii și ale celorlalți membri ai familiei se stabilesc relații cât de cât favorabile. O condiție obligatorie pentru ceilalți membri – să nu uite de necesitățile mamei.

Membrii familiei se diferențiază în trei grupuri de îngrijire a copilului bolnav [2].

Primul grup deseori este alcătuit dintr-o singură persoană (frecvent mama), care își asumă rolul central în îngrijirea, supravegherea bolnavului; devine elementul de legătură dintre bolnav și mediu. Tot această persoană este des învinuită de către cei din jur de comportamentul neadecvat al bolnavului, oscilațiile bolii și simptomele ei.

Alt grup de îngrijire a bolnavului este alcătuit de ceilalți membri ai familiei. Ei au o activitate (serviciu, studii), de asemenea sunt implicați emoțional, sunt neliniștiți de starea

bolnavului și parțial înfricoșați că s-ar putea întâmpla să se transfere asupra lor povara îngrijirii copilului bolnav.

Al treilea grup îl constituie rudele apropiate și mai îndepărtate care cunosc suferințele bolnavului, se interesează de el, dar nu contactează zilnic. De obicei ei au opinia proprie asupra genezei și evoluției bolii, și educației bolnavului. Această opinie deseori este eronată și frecvent induce starea de culpabilitate la persoana principală care îngrijește bolnavul.

Tipul de personalitate, comportamentul real al bolnavului în multe cazuri contrazice așteptările celorlalți membri ai familiei, de aceea reacțiile emoționale la comportamentul lui sunt însoțite de revoltă, iritabilitate dar și durere, compătimire. Se pare, că nimic nu bucură mai mult membrii familiei decât un bolnav liniștit, ascultător, pregătit să facă tot pentru a se vindeca. Din păcate, frecvent bolile de origine organică conduc la demoralizare, lipsă de autocontrol, turbulență, agresivitate. Cu cât copilul bolnav este mai mic cu atât mai multe iluzii își face familia despre dezvoltarea ulterioară.

Părinții tineri trebuie să cunoască că pe parcursul dezvoltării copilului suferind de o boală psihică vor suporta mai multe perioade critice. Aceste perioade sunt definite de însăși părinți, drept perioade de avânt și de cădere. Mulți părinți recunosc că trăirile lor, emoțiile profunde din prima perioadă de viață a copilului, chiar dacă parțial diminuează, oricum nu dispar și au tendința de a se acutiza în situații grave, când boala invalidizează copilul. Familia trăiește cumplit majoratul copilului în legătură cu reevaluarea valorilor și pronosticul viitorului copilului. Ei sunt pesimiști față de perspectiva adaptării sociale, apare întrebarea: "cine îl va îngriji după moartea lor?" Specialiștii nu prea acordă atenție gravității, profunzimii, intensității acestei crize în raport cu celelalte legate de definitivarea diagnosticului, manifestările simptomatice bolii, depistarea aptitudinilor diminuate la învățare [1].

O altă perioadă critică importantă este vârsta pubertară caracterizată prin stări de decompensare: excitabilitate psihomotorie ridicată, excitabilitate sexuală, comportament agresiv.

Familia în care crește un copil bolnav are nevoie de sprijinul întregii comunități la general, și în special de suport psihoterapeutic specializat. Părinții care educă un copil bolnav au nevoie într-o măsură mai mare de sănătate fizică, echilibru spiritual, optimism. Copilul bolnav întotdeauna tensionează relațiile dintre soți, iar acestea determină necesitatea intervenției psihologice. Cu cât familia va fi mai deschisă spre societate și nu va ascunde copilul bolnav cu atât relațiile cu cei din jur vor fi mai diverse, iar prin comunicare cu ei vor reuși să socializeze, adapteze și integreze copilul în comunitate [2].

Un efect psihoterapeutic asupra familiei cu un copil bolnav acordă asociațiile părinților. Schimbul de experiență, contactul emoțional cu persoane care au aceleași probleme, suportul moral permite soților și mai cu seamă mamelor care-și educă singure copilul, să se elibereze de sentimentul neajutorării și singurătății, insecurității. Toate situațiile problematice din familie nu mai sunt percepute irezolvabile. În așa fel se anticipează posibilitatea respingerii copilului bolnav, iar mama dinnou simte dragoste față de copil, reapare sentimentul matern atât de important pentru ea și pentru copil. Soții conștientizează că copilul este o sursă de bucurie care îi energizează spiritual, devenind mai empatici și înțelepți. Conștientizează faptul că fiecare are dreptul la existență, viață, dragoste, indiferent de cum sunt ei.

Există metode de tratament clasic și practici alternative atât a copilului bolnav cât și al familiei acestuia. Tratamentul se aplică în dependență de specificul bolii copilului. Nu putem

face delimitare strictă care boală provoacă suferințe mai mari familiei - cea somatică sau cea psihică, depinde din care unghi de vedere va fi abordată.

În continuare voi prezenta unele direcții de tratament al bolilor somato-psihice. Tratamentul de recuperare început după depistarea deficiențelor copilului, de preferat în primul an de viață, reprezintă un complex de măsuri medicale și psihopedagogice interdependente, aplicat cu scopul restabilirii și dezvoltării optime a tuturor capacităților - fizice, motorii, mintale, sociale ale copilului.

Actul terapeutic presupune și o latură socială – un efort comunitar, crearea unor facilități necesare pentru obținerea unui grad mai mare de independență socială. Tratamentul este aplicat de o echipă formată din medici, psihologi, pedagogi, asistenți sociali – echipă în care trebuie inclusă obligatoriu familia copilului.

Metode de tratament aplicate în procesul recuperării:

Chimioterapie – reprezintă medicația psihotropă cu acțiune asupra sistemului nervos central prin efectul sedativ, antidepresiv, hipnotic sau psihostimulant. Se recomandă în funcție de caz, numai de către medic.

Tratamentul anticonvulsiv, administrat copilului cu convulsii și epilepsie este indispensabil pentru ținerea sub control a crizelor, crize care prin repetarea lor pot duce la agravarea tulburărilor copilului.

Psihoterapie – se bazează pe stabilirea unei relații interpersonale particulare, în scopul producerii unor schimbări durabile a psihocomportamentelor anormale. În cadrul procesului psihoterapeutic trebuie inclusă și familia, atât prin psihoterapia de familie, cât și prin implicarea ei în procesul terapeutic. Acest tratament trebuie aplicat sistematic, separat sau în combinație cu celelalte metode de intervenție, în funcție de caz. Se bazează pe stabilirea unei relații interpersonale particulare. Terapeutul utilizează un mare număr de tehnici orientate spre schimbarea interacțiunilor în sistemul familial, potrivit necesităților tuturor membrilor. Cele mai frecvente tehnici sunt: sculptura familială, art-terapia familială, desenul familiei conjugale, gestalt-terapeutice, tehnici de joc psihologic cu copiii și părinții (separate și în grup), tehnici de vizualizare creativă, meditație, relaxare, ș.a.

Terapiile ocupaționale – se realizează prin intermediul unor activități coordonate, utile, plăcute, antrenante, care trezesc interesul, oferă destindere și contribuie în final la restaurarea personalității și a comunicării; stimulează, exersează și antrenează funcțiile deficitare, învățarea, reeducarea unor deprinderi prin exercitarea unor activități practice regulate, în scopul atenuării sau compensării deficiențelor, dezvoltării abilităților copilului, restabilind pe această cale capacitatea acestora de integrare /reintegrare familială, socială, școlar profesională. Psihoterapiile ocupaționale, prin caracterul de antrenare dinamică colectivă, atenuază traumatismul spitalicesc legat de internare, mai ales când acesta impune o durată mai mare.

În general, ca forme de terapie ocupațională, se pot distinge două activități: lucrative și creative, respectiv - ergoterapia și artterapia, adresate atât copiilor cu deficiență neuromotoră și mintală, cât și celor cu tulburări afectiv comportamentale.

Chinetoterapie – sau gimnastica medicală reprezintă un complex de exerciții și procedee practicate după anumite tehnici și principii comune, în vederea unui scop bine precizat. Chinetoterapia modernă nu se mulțumește cu o adaptare funcțională, fie ea și maximă, ci urmărește obținerea reușitei mișcării la normal sau cât mai aproape de normal. Se practică

gimnastica activă și gimnastica pasivă. Gimnastica activă, bazată pe complexe de exerciții privind dezvoltarea fizică generală a copiilor se alcătuiește potrivit unei scheme motivată pedagogic și fiziologic, contribuind la întărirea sănătății, la dezvoltarea fizică generală, la formarea unei ținute corecte. Întocmirea unui complex trebuie făcută în așa fel încât să se adreseze tuturor segmentelor corpului. El trebuie să dezvolte forța, rezistența, îndemânarea, viteza, mobilitatea fiecărei părți corporale. Alte mijloace pasive de tratament sunt: tratamentul de posturi, împachetările în apă, parafină, nămol, masajul. Gimnastica activă și pasivă se aplică folosind metode analitice de reeducare neuromotorie, recomandate în funcție de tulburările neuromotorii prezente.

Mecanoterapia, chiar dacă astăzi se pare a fi depășită, este cea formă de gimnastică medicală care se face cu ajutorul aparatelor fixe. Ea este folosită atât pentru gimnastica pasivă cât și pentru cea activă.

Balneoclimatologia – folosită la tratamentul diferitelor maladii, aplicându-se și copiilor cu deficiențe, drept tratament adjuvant. Balneologia modernă realizează o profilaxie eficientă, dar și o recuperare funcțională pentru o gamă largă de boli. Mijloacele balneofiziologice de tratament, apele minerale și gazele naturale, nămolurile terapeutice, climatoterapia, cura heliomarină, electroterapia utilizează efectele curentului electric, ale energiei cuantice și ale undelor electromagnetice în scop profilactic, curativ și de recuperare.

Activități recuperatorii logopedice – urmăresc recuperarea tulburărilor de limbaj care acompaniază frecvent tulburările motorii și mintale, dar și stimularea dezvoltării limbajului. Succesul activității logopedice depinde nu numai de metodele și procedeele aplicate, de pricepera specialistului, dar și de modul în care este organizată activitatea recuperatoare logopedică. Întregul complex de măsuri organizatorice are la bază o serie de principii izvorâte din însăși activitatea practică cu logopații, după care se ghidează însuși logopedul. Există un anumit specific al activității logopedice desfășurate în cadrul școlilor de cultură generală, deosebit de cel din cabinetele logopedice de pe lângă școlile speciale. În principiu, activitatea centrelor logopedice interșcolare se desfășoară cu subiecți logopați normali din punct de vedere psihic și senzorial, celelalte cabinete sunt frecventate de subiecți cu tulburări de limbaj ce apar pe fondul unor deficiențe psihice, organice-funcționale, senzoriale și intelectuale. Se înțelege că în funcție de aceste particularități, cât și de particularitățile de vârstă, de nivelul instrucției și culturii logopaților, sunt diferite și tipurile de activitate. Toate aceste caracteristici determină specificul activității logopedice. La ele se adaugă tipul tulburării de limbaj și modul cum aceasta influențează personalitatea și conduita logopatului.

În aplicarea cu succes a tratamentului un rol deosebit îl are cooperarea familiei, deoarece limbajul copilului este influențat de limbajul adulților și în mare măsură depinde de experiența verbală, de mediul verbal normal în care se educă și dezvoltă începând cu primele zile după naștere. Limbajul nu este o aptitudine înnăscută, ci se formează în procesul ontogenezei paralel cu dezvoltarea fizică și psihică. Este bine ca cei care îngrijesc copilul să cunoască particularitățile dezvoltării limbajului pe etape de vârstă, pentru a observa la timp orice abatere sau întârziere în acest proces. Cunoșcând legăturile dezvoltării limbajului se vor putea desfășura activități recuperatorii logopedice, orientate exact pe defectul depistat. Unii autori diferențiază două etape de dezvoltare a limbajului: pregătitoare și spontană. Alții consideră că există patru etape: pregătitoare (până la un an), antepreșcolară (până la trei ani), preșcolară (până la șapte ani) și școlară (până la șaptesprezece ani). Evident, limitele dintre

etape sunt condiționale. Dezvoltarea limbajului în corespundere cu vârsta cronologică și psihică se răsfrânge asupra dezvoltării întregii personalități a copilului, iar aceasta la rândul ei se produce în anumite condiții: sănătate psihosomatică, aptitudini intelectuale, analizatorii de auz și văz intacti, activism psihic adecvat, necesitate de a vorbi, mediu verbal favorabil.

Alternative la tratamentul clasic al copilului cu deficiențe se recomandă acupunctura, presopunctura, fitoterapia.

Acupunctura reprezintă terapia prin ac, reprezentată de tehnici de stimulare a unor puncte specifice, strict localizate pe corp, pentru obținerea unei reacții de răspuns a organului, de corelație prin verigi fiziologice interpușe, reacții ce reprezintă modificări de ordin bioenergetic insuficient explicate. Acupunctura intervine în reglarea echilibrului energetic, fie tonificând comportamentul energetic deficitar, fie pe cel aflat în exces, respectând anumite reguli. Acupunctura trebuie să completeze tratamentul de recuperare, nu să i se substituie. Aplicarea tratamentului se face la recomandarea unui specialist în servicii adecvate.

Presopunctura – reprezintă masajul prin presiune asupra unor puncte de pe corp, specializat într-o anumită suferință. Poate fi aplicată de pacientul însuși. Se bazează pe principiul, că pe suprafața pielii sunt proiectate toate organele corpului. Stimularea punctelor care corespund organului bolnav are cel puțin un efect analgezic, atât prin presopunctură, cât și prin acupunctură și electropunctură.

Fitoterapia – utilizează în tratarea bolilor plante medicinale. Medicamentele de origine vegetariană sunt mai bine tolerate de organismul uman, fenomenele secundare și reacțiile adverse fiind mult mai rar semnalate față de cele obținute prin sinteză. Cele mai cunoscute forme de administrare a preparatelor din plante medicinale sunt: infuzie, decoct, macerație, tincturi; comprimate din pulberi vegetale; unguente și pomezi pentru aplicații locale; soluții injectabile.

În prezent familiile tinere au posibilități de examinare genetică în situații cu antecedente în familie. Metode antenatale de diagnostic a bolilor transmisibile la făt sunt amniocenteza (examinarea lichidului amniotic), biopsia horionului, ultrasonografia. Medicul genetician oferă informații despre posibilitatea transmiterii patologiei iar soții singuri decid ce pași vor efectua în continuare, în sens - va fi sau nu întreruptă sarcina.

Întotdeauna când în familie se naște un copil cu deficiență psihică părinții sunt interesați de cauzele apariției patologiei. Cunoașterea cauzelor va direcționa în continuare activitatea recuperatoare și pronosticul dezvoltării copilului.

Integrarea școlară este un obiectiv important, prin care este permis accesul la educație în școli publice al copiilor suferinzi somatic sau psihic (cu deficiență mintală și asociate). Integrarea în școli de masă a persoanelor cu deficiență are ca efecte îmbunătățirea învățării, dezvoltarea abilităților de comunicare, de adaptare la medii normale de viață, conștientizarea imaginii de sine, creșterea încrederii în forțele proprii, însușirea cunoștințelor de bază, dezvoltarea potențialului mental, afectiv și social.

Expunerea punctului de vedere propriu, format în decursul experienței practice cu familia care educă copiii suferinzi somatic sau psihic, oferă certitudinea utilității celor relatate.

BIBLIOGRAFIE

1. Psihosociologia relației copil – profesionist în domeniul social : Suport de curs: Instruirea specialiștilor din cadrul serviciilor sociale pentru copii în situație de risc și copiii separați

de părinți / Viorica Dumbrăveanu, Corneliu Țăruș, Cristina Triboi [et. al.] ; coord.: Diana Cheianu-Andrei [et. al.]; Ch: Tipogr. „Bons Offices”, 2016. 272 p. ISBN 978-9975-87-079-5. https://msmps.gov.md/sites/default/files/document/suport_de_curs_rom.pdf (vizitat 05.03.2021)

2. Studiul Național. Cunoștințele, Atitudinile și Practicile familiilor în domeniul îngrijirii și dezvoltării timpurii a copiilor. Raport sumar. Chiș., 2009
<https://www.unicef.org/moldova/media/1411/file/ECD-KAP-study-2010-RO.pdf> (vizitat 05.03.2021)

DEZVOLTAREA LATURII LEXICO-SEMANTICE ÎN CAZUL TULBURĂRILOR DE LIMBAJ LA PREȘCOLARI

DEVELOPMENT OF THE LEXICO-SEMANTICAL SIDE IN THE CASE OF LANGUAGE DISORDERS IN PRESCHOOL SCHOOLS

*Dorina Ponomari, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Dorina Ponomari, PhD, university lecturer,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-0795-3889*

CZU: 376.37

Abstract

The article presents methods for assessing language, namely the lexical and semantic side of language. The results of the evaluation of a sample of preschoolers with language disorders and the language developed according to age allowed the elaboration of a complex program of psycho-speech therapy intervention. The implementation of the developed program has demonstrated its efficiency and proposes it for application by those concerned.

Key-words: preschool age, language, speech therapy intervention, development of the lexical and semantic side of the language.

Activitatea de vorbire, după Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, implică o interacțiune și interconectare complexă a tuturor componentelor sale: fonetică, lexico-semantică, gramaticală [2]. Pentru a avea o perspectivă completă asupra limbajului și asupra direcțiilor diagnostice și terapeutice, este potrivită abordarea structuralista a limbajului (I.Munteanu, C. Hațegan). Conform acestei abordări, limbajul poate fi analizat componențial prin prisma laturilor, componentelor sale: latura fonetico-fonologică; latura morfologică; latura sintactică; latura lexico-semantică; latura sintactică; latura pragmatică [1, p.59].

Pentru evaluarea limbajului și anume a laturii lexico-semantică a limbajului au fost selectate un șir de metode care sunt prezentate în continuare.

Testul Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului, după Alice Descoedress. Testul conține 7 probe, aplicabile copiilor cu vârste între 3 și 7 ani, fiecare fiind însoțită de o instrucțiune clară și materiale demonstrative (obiecte reale sau în imagine). Copilul trebuie să deosebească proprietățile contrarii ale obiectelor reale sau din imagini, să completeze lacunele dintr-un text vorbit, să repete șiruri de numere, să cunoască din ce sunt făcute o serie obiecte, să înțeleagă sensul și să găsească contrariul unor termeni (antonime), să numească și să diferențieze culorile, să explice sensul verbelor-acțiune mimate de experimentator.

Tabel 1. Calcularea vârstei psihologice a limbajului

Proba	Coeficientul corespunzător vârștelor				
	3 ani	4 ani	5 ani	6 ani	7 ani
I. Contrarii (cu obiecte și imagini)	4	5	6	8	12
II. Lacune	2	3	4	6	8
III. Cifre	3	3	4	5	5
IV. Materii	3	4	5	6	6
V. Contrarii (fără obiecte și imagini)	4	5	6	7	8
VI. Culori	2	3	4	6	8
VII. Verbe	4	6	8	9	11

Calcularea vârștei psihologice a limbajului se obține în funcție de punctajul cumulat la fiecare dintre cele 7 probe, conform baremului. Având rezultatele fiecărui copil la cele 7 probe realizate, se scrie în ordinea respectivă pe verticală, în dreptul lor se scrie vârșta corespunzătoare a limbajului din tabelul de mai jos. Se adună cele 7 vârște ale limbajului, se împarte suma lor la 7 și se obține vârșta psihologică a limbajului copilului, care poate (sau nu) corespunde vârștei cronologice.

Tehnica Numește cuvinte, după Hemov P.C. Aplicarea acestui test permite evaluarea vocabularului (aspectul lexical) stocat în memoria activă a copilului. Examinatorul numește un cuvânt dintr-un grup generalizator și îi solicită copilului să exemplifice alte cuvinte ce desemnează grupul respectiv.

Grupuri de cuvinte generalizatoare: 1. Animale. 2. Plante. 3. Culorile obiectelor. 4. Forma obiectelor. 5. Alte caracteristici, decât forma și culoarea obiectelor. 6. Acțiuni umane. 7. Modalități de îndeplinire a acțiunilor de către om. 8. Calitatea acțiunilor executate de către om.

Pentru exemplificarea fiecărui grup, se acordă 20 de secunde. În total – 160 de secunde. Dacă copilului îi este greu să înceapă enumerarea cuvintelor potrivite, adultul îl ajută, denumind primul cuvânt al grupului, și îi cere copilului să continue.

Scala de evaluare a nivelului de dezvoltare a vocabularului stocat în memoria activă:

10 p. - foarte înalt (copilul numește 40 și mai multe cuvinte, care aparțin la toate grupurile); 8-9 p. – înalt (35 la 39 cuvinte, care aparțin la diferite grupuri); 4-7 p. - mediu (25 la 34 cuvinte care aparțin la diferite grupuri); 2-3 p. - jos (20 la 24 de cuvinte, care aparțin la diferite grupuri); 0-1 p. - foarte jos (copilul numește nu mai mult de 19 de cuvinte).

Testul Vocabularul, după P.B.Овчарова, are drept scop evaluarea nivelului de dezvoltare lexico-gramaticală al limbajului, a vocabularului copilului. Instrucțiune: “Imaginează-ți că te-ai întâlnit cu un străin - o persoană dintr-o altă țară, care cu greu înțelege limba română. El te-a rugat să-i explici ce înseamnă cuvântul Cum îi vei explica?”

În conformitate cu răspunsul, va fi evaluat vocabularul: pasiv - cunoaște semnificația unor cuvinte; activ – folosește cuvintele în vorbire; corectitudinea lexico-gramaticală a enunțului.. Dacă copilul nu poate explica, este rugat să deseneze obiectul sau să demonstreze semnificația cuvântului cu ajutorul gesturilor sau mișcărilor.

Rezultatul se evaluează adunând numărul de puncte acumulate pentru fiecare set de cuvinte (fiecare set conține 10 cuvinte). Scala de evaluare: 0 p. - nu înțelege cuvântul. Copilul spune că nu știe semnificația sau incorect explică cuvântul, de exemplu: “Blană - se pune pe pernă și dorm pe ea”; 1 punct - înțelege semnificația cuvântului, dar poate să exprime numai prin intermediul desenului, acțiuni practice sau gesturi; 1,5 p. - copilul descrie verbal obiectul,

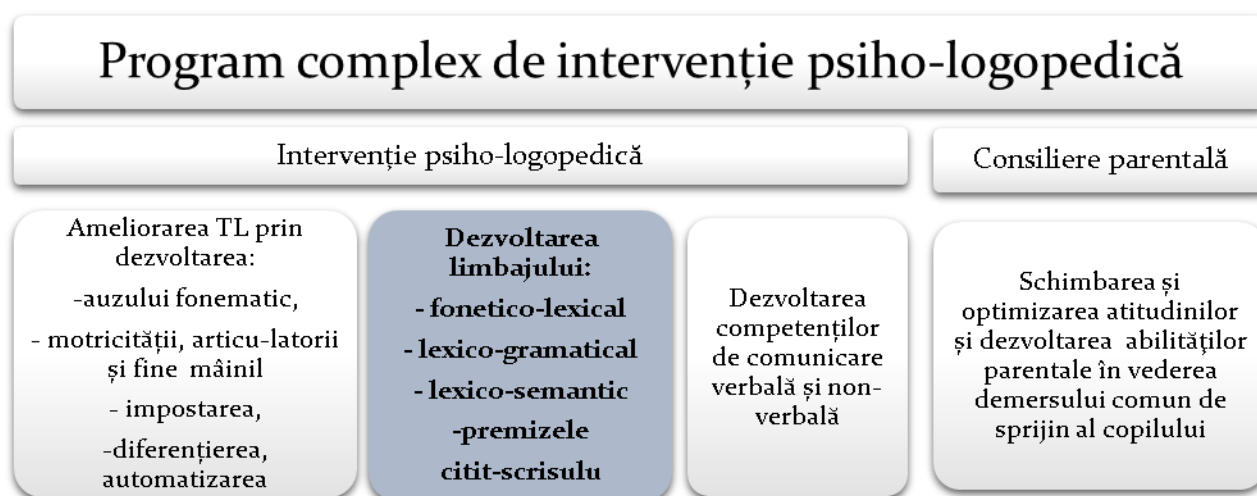
cum ar fi “Bicicleta - pe ea se plimbă, are două roți, și, uneori, două mari și una mică”; sau “este pentru a merge pe ea”; “Umbrela - să te ascunzi de ploaie”; 2 p. - copilul dă definiția, care este aproape de cea adevărată (de exemplu, conține o referire la gen și unele caracteristici specifice). De exemplu: “scrisoarea - acesta este o hârtie pe care se poate scrie și să o trimiți într-un plic prin poștă”. Scorul maxim este de $10 \times 2 = 20$ de p..

Tabel 2. Date normative ale nivelului de dezvoltare lexico-gramaticală al limbajului, a vocabularului la Testul *Vocabularul*

Vârsta	Nivelul dezvoltării (puncte acumulate)		
	Jos	Mediu	Înalt
5-6 ani	0 - 6,5 p.	7 – 12 p.	12,5 – 20 p.

Cercetarea experimentală a nivelului de dezvoltare a limbajului și în mod special a laturii lexico-semantice au demonstrat diferențe între rezultatele obținute de preșcolarii cu tulburări de limbaj (TL) și preșcolarii cu dezvoltare tipică (DT), cu vârsta de 5-5,6. Diferențe statistice semnificative am stabilit între vârsta psihologică a limbajului la copiii cu TL și DT. Diferențe statistice la nivelul dezvoltării vocabularului (aspectul lexical) la metoda Numește cuvinte; între nivelul vocabularului (aspectul lexico-gramatical) la metoda Vocabularul între preșcolarii cu TL și DT. Diferența statistică o explicăm prin prezența TGL - III, care, considerăm, că e un impediment în evoluția normală a comunicării și relaționării cât cu maturii, atât și cu semenii.

Punctele slabe ale limbajului preșcolariilor, mai pronunțate la cei cu TL, evidențiate prin metodele de mai sus, raportate la tezele despre limbaj versus comunicare ale cercetătorilor Л.С. Выготский, М.И.Лисина, Л.Г.Галигузова, А.Г.Русская, Е.О.Смирнова, Р.А.Смирнова, М.Г.Елагина, С.Пăunescu, М.Аnca, С.Вodea Hațegan, ne conduce către ipoteza că ulterior, în comunicarea copiilor vom dezvălui multe inadvertențe, neconcordanțe [1,2,3]. Astfel, considerăm oportună abordarea complexă a tulburărilor de limbaj la preșcolari și am elaborat și implementat un **Program complex de intervenție psiho-logopedică** în vederea dezvoltării comunicării prin optica ameliorării tulburării de limbaj a preșcolariilor, și consilierea părinților în perspectiva schimbării atitudinii și susținerii copilului cu TL [3].



În continuare voi dezvălui **Dimensiunea dezvoltarea limbajului**. În cadrul activităților de educație a limbajului, în cei 3-4 ani de grădiniță, are loc o dezvoltare și perfecționare a limbajului sub aspect fonetic, lexical și gramatical. Cu ajutorul limbajului sunt formate și organizate sisteme în care sunt integrate cunoștințele, ceea ce determină o complicare a condițiilor interioare și de formare a personalității copilului.

La vârsta preșcolară limbajul capătă noi valențe și îi permite copilului să realizeze relații cu adulții și cu ceilalți copii, să-și organizeze activitatea psihică, să-și exprime ideile și stările interioare dar și să înțeleagă și să acumuleze informații. Prin intermediul limbajului copilul își dezvoltă propria experiență și mai cu seamă învață din experiența altora. Din punct de vedere psihologic, momentul important pentru dezvoltarea ulterioară a sistemului verbal îl constituie recunoașterea, înțelegerea și pronunțarea primelor cuvinte de către copil. Chiar pentru un copil cu o vorbire anormală este necesară o influență sistematică în dezvoltarea auzului fonematic, în îmbunătățirea percepției auditive, în formarea abilității de a distinge cuvintele din propoziții, de a împărți cuvintele în silabe și de a pronunța corect sunetele în însușirea practică a raporturilor gramaticale, sub aspect morfologic și sintactic, în formarea unei exprimări clare, corecte, a ideilor, în dezvoltarea capacităților de a sesiza semnificația cognitivă a cuvintelor și propozițiilor încât să poată folosi un vocabular din ce în ce mai bogat, în formarea ritmului de vorbire corespunzător conținutului și deprinderii de a respecta pauzele, intonația și accentul. Caracteristicile vârstei preșcolare subliniază faptul că, deși anumite particularități de vârstă legate de pronunțarea sunetelor dispar, apar alte dificultăți odată cu dezvoltarea posibilităților de formare a propozițiilor.

Perfecționarea limbajului copiilor de vârstă preșcolară are o importanță deosebită, atât pentru integrarea copiilor în școală, cât și pentru dezvoltarea întregii personalități. Psihologii au demonstrat că viața afectivă complexă a copilului de vârstă preșcolară are o largă determinare asupra dezvoltării limbajului și a vorbirii și că făcându-se apel la valoarea afectivă a mesajului, comunicarea este mai deplină.

Obiective: dezvoltarea aspectelor fonetic, lexical și gramatical, sintactico-semantic ale limbajului; folosirea corectă a terminațiilor cazurilor substantivelor, mai ales genitivul și dativul, formelor articulate și nearticulate ale substantivelor la singular și plural;

Finalitățile dezvoltării dimensiunii:

- să pronunțe corect sunetele în îmbinări de cuvinte și propoziții;
- să se exprime corect gramatical, să folosească pluralul în vorbirea independentă; să folosească corect pronumele, adverbele, verbele la diferite timpuri, să compună corect propoziții pentru a descrie evenimente, fenomene;
- să schimbe formele verbale după persoană, timp, număr și mai ales să folosească corect trecutul și viitorul verbelor cunoscute;
- să acorde substantivele cu cuvintele care le însoțesc, să redea în vorbire anumite grade de comparație;
- să înțeleagă și să utilizeze cuvinte care exprimă grade de rudenie;
- să adreseze întrebări: De ce?, Ce fac?; Pentru ce?, Ce-i asta?, Cine? Cum?, Unde?;
- să folosească cuvinte pentru a evalua acțiuni sau situații;
- să poată să-și exprime starea de spirit și emoțiile utilizând o gamă variată de cuvinte și expresii;
- să înțeleagă și să utilizeze sinonime, antonime, omonime în vorbirea independentă.

- să asocieze sunetele cu literele corespunzătoare;
- să recunoască literele în cuvinte;
- să recunoască litera de tipar mare și mică;
- să conștientizeze că literele compun cuvinte;
- să contureze și să scrie litere de tipar;
- să folosească corect forme variate de pronume personale și de politețe, să realizeze acordul acestora cu unele părți de propoziție;
- să folosească corect cuvintele de legătura uzuale (conjunții și prepoziții);
- să construiască propoziții simple și dezvoltate, chiar unele fraze.

Conținutul ariei Dezvoltarea limbajului

Programa/Curricula pentru învățământul preșcolar asigură latura instrumentală a activității logopedului /educatorului și dă posibilitate să lucrăm creativ, să asigurăm designul fiecărei activități, ținând seama de specificul grupei, în mod deosebit, sub aspectul conținutului, metodologiei și al strategiei de lucru. Interdisciplinaritatea se impune ca una dintre direcțiile principale ale renovării activității din învățământ, în ansamblul său, și, în mod deosebit, în conținutul acestuia și a strategiilor aplicative de lucru.

Îmbogățirea vocabularului copiilor cu cuvinte noi (substantive, verbe, adjective, pronume, numerale, conjunții etc.) se realizează concomitent cu predarea de cunoștințe despre obiectele și fenomenele din mediul înconjurător. Cuvântul însușit în strânsă legătură cu obiectul sau fenomenul pe care-l desemnează nu va rămâne pentru copil o simplă expresie sonoră, ci va contribui la formarea unor reprezentări precise și clare despre obiectele și fenomenele respective. Îmbogățirea vocabularului preșcolarilor merge în pas cu cunoașterea realității, orientează întregul proces de stimulare și educare a limbajului copiilor spre cultivarea expresivității verbale, flexibilității, intonației și nuanțării vorbirii preșcolarului, astfel încât ea să denote inteligență, creativitate, putere de adaptare la noile situații ivite.

Pentru realizarea obiectivelor, am folosit *ca metode de realizare: jocuri didactice, lecturi după imagine, povestiri, memorizări, convorbiri.*

Pornind de la concepția generală a dezvoltării psihice, pedagogul german W.Stern a elaborat o teorie a jocului, ținând seama de factorii “interni” și factorii “externi” ai dezvoltării. Jocul învață, dezvoltă, modifică și educă, scrie Л.С.Выготский [apud 3, p.15]. Psihologul elvețian Jean Piaget [apud 3, p.15] definește jocul drept o activitate prin care copilul se dezvoltă în conformitate cu etapele formării sale intelectuale - etape marcate prin trei tipuri succesive de “structuri mintale”: scheme senzorio-motrice; scheme simbolice; forme raționale (socializate) ale gândirii. Pedagogia generală clasifică jocurile în trei categorii: jocuri de creație; jocuri de mișcare; jocuri didactice. Această clasificare corespunde în cel mai înalt grad sarcinilor dezvoltării copilului. Jocurile didactice se divizează în funcție de: conținut și material didactic utilizat. Pentru realizarea obiectivelor noi minuțios am selectat atât conținutul cât și materialele folosite, totodată ne-am coordonat de curriculum preșcolar (2010).

După conținutul didactic, unele jocuri didactice au urmărit verificarea și/sau sistematizarea cunoștințelor însușite de copii. În acest caz, jocul a constituit o activitate de verificare și control al modului de însușire a cunoștințelor și deprinderilor de către copii. Am ținut cont de particularitățile de vârstă ale copiilor, astfel ca încărcătura, volumul didactic al jocurilor didactice să crească de la simplu la complex.

Conținutul jocurilor didactice l-am orientat spre cunoașterea mediului înconjurător în paralel cu însușirea limbii materne. Jocurile didactice cu referire la *cunoașterea mediului înconjurător*, despre:

- *natură*, de ex., la tema lexicală *Animale* am utilizat jocurile: “Știți unde traiste? “; “Animale și hrana lor”, “Animale și Ce folos aduc?”, “Care-i familia ...?”, “Caută mama sau puiul”; ”Cine a venit?”. La tema lexicală *Anotimpuri* am jucat: ”4 surori”, “Ce se potrivește?”; “Bogăția anotimpului”, “După oricine, cine vine? “.

- *mediul ambiant apropiat*, de ex., la tema lexicală *Obiecte de uz personal-individual* am folosit jocurile: “Săculețul fermecat”; “Sa servim păpușa”; la tema lexicală *Jucării* - jocurile “Cu ce mă joc? “; la tema lexicală *Mobilier* - jocurile “Sa facem ordine în camera păpușii”; la tema lexicală *Îmbrăcăminte* - jocurile ”Să îmbrăcăm păpușa”.

- *om și activitatea sa*, de ex., la tema lexicală *Corpul omenesc*, am aplicat jocurile “Ce face păpușa?”; “Ce face copilul? “; la tema lexicală *Activitatea oamenilor* - jocurile ”Ghicește ce face mama? “; “Spune ce fac...?”; la tema lexicală *Unelte și produsul muncii* – jocurile “Ghicește la ce m-am gândit”; “Cu ce a fost lucrat?”; la tema lexicală *Meserii sau meseriași* – jocurile “Cine a trimis scrisoarea? “; “Cui trimite scrisoarea? “.

- *însușirile obiectelor lumii înconjurătoare*, de ex., la tema lexicală *Culorile* – am jucat jocurile ”Sa așezăm flori în vază”; “Fluturii vin la flori”; la tema lexicală *Mărimile* – jocurile “Găsește obiectul potrivit!; la tema lexicală *Forme* – jocurile “Cine are aceeași figură?”

- *reprezentărilor spațiale și de timp*, am utilizat *jocurile* “Spune unde stă?”, “Unde sunt jucăriile? “, “Când se întâmplă?”.

Jocurile didactice pentru *însușirea limbii materne*, utilizate:

- alcătuire de propoziții simple sau dezvoltate: “Ce știi despre mine? “;

- pentru însușirea corectă a structurii gramaticale: “Cine face, ce face? “, “Spune ce face?”, “Răspunde repede și bine”, “Eu spun una, tu spui multe”, “Cine este, cine sunt?”.

- pentru realizarea analizelor fonetice: “Câte cuvinte am spus?”, “Jocul silabelor” , ”Jocul sunetelor”, “Cuvinte, silabe, sunete”.

- pentru dezvoltarea vorbirii coerente, fluente, expresive, dialogate: “Telefonul”, “Robotul”, “O discuție între prieteni”, “Spune ce sunt? “, “Mare sau mic?”, “Repede și bine”, “Al câtelea ... (obiect, ființă) lipsește? “, jocuri cu alcătuire de propoziții și fraze; jocuri de compunere de povești

- de redare ritmică a unor versuri sau care se desfășoară după o melodie cunoscută: “Leagănul”, “Coroana”, “Trenul”, “În pădure”.

Materialele didactice folosite în jocuri sunt jucării didactice, obiecte din natură și obiecte de întrebuințare zilnică, imagini, costume, siluete, ilustrații.

Tematica lexicală recomandată de curriculum: în septembrie - tema “Toamna”; în octombrie - “Legume și fructe”, “Îmbrăcăminte”; în noiembrie - “Familie”, “Animale de companie”; în decembrie - “Iarna”, “Animalele sălbatice”; în ianuarie - “Transport”, “Păsări migratoare și sedentare”; în februarie - “Animalele sălbatice”, martie - primăvară “,” Păsări de casă și pădure “, în aprilie -” Jucării “,” Plante “, în mai -” Insecte “, plantele”.

BIBLIOGRAFIE

1. HAȚEGAN BODEA, C. Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise. București: Ed. TREI, 2016. 618 p. ISBN 978-606-719-722-8

2. OLĂRESCU, V.; PONOMARI, D. Asistența logopedică și psihologică: Principii. Metodologii. Perspective. Chișinău: Elena – V.I. SRL, 2012. 252 p. ISBN 978-9975-106-98-6
3. OLĂRESCU, V.; PONOMARI, D. Intervenția complexă psihologo-logopedică în tulburări de limbaj. Ghid metodologic. Chișinău: S. n., Tipogr. "Pulsul Pieței" 2019. 60 p. ISBN 978-9975-3223-7-9

NOI COMPETENȚE ALE PROFESORILOR DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI INCLUZIVE

NEW COMPETENCES OF TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

*Maria Rotaru, dr., conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Maria Rotaru, PhD, associate professor
"Ion Creanga" SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0002-7393-0298*

CZU: 376.1

Abstract

The idea of "education for each and all" - or, rather, education adapted to the needs of each student requires the teacher to develop new competencies: the ability to adapt to student diversity, to support each student's accomplishment, to achieve superior performance and to develop abilities for continuing education. In the context of inclusive education, the teacher-student relationship involves certain characteristics that derive from this distinctive type of education and from the following key concepts: awareness, human rights, participative democracy, empowerment.

Key-words: education for each, competences, inclusive education

La etapa actuală de dezvoltare mai multe țări din lume realizează măsuri de reformă a sistemelor de educație, în conformitate cu schimbările sociale, politice și economice din ultima perioadă. Este important ca și sistemul de formare a profesorilor să răspundă evoluțiilor curriculumului, tehnologiei didactice (metodologiei de predare-învățare-evaluare), mijloacelor didactice, materialelor educaționale pe care profesorii trebuie să fie pregătiți să le folosească adecvat. Pentru ca aspectele anterioare să fie cu succes implementate, este necesară dezvoltarea unor noi competențe ale profesorilor.

Adaptarea competențelor profesorului la schimbările curriculare din sistemul școlar trebuie să țină seama de factorii care au generat reforma curriculumului (evoluții ale științei și tehnologiei, implicații ale aspectelor socio-culturale, economice și politice asupra sistemului de învățământ, dinamica pieței muncii). Tendințele majore ale reformelor curriculumului în plan european, iau în considerare și gama de probleme ale educației elevilor cu cerințe educaționale speciale, și constau în: - educația pentru toți; - relevanța curriculumului pentru individ și pentru societate; - dezvoltarea unor atitudini și valori dezirabile; - dezvoltarea abilităților, a gândirii critice, preocuparea pentru adecvarea instruirii la nevoile fiecărui individ; - maximizarea potențialului fiecărui copil;- predarea și învățarea centrate pe elev; - evaluarea holistică a performanțelor.

Care sunt implicațiile acestor tendințe asupra competențelor necesare profesorilor? Paradigmele și evoluțiile recente ale teoriei și metodologiei curriculumului, instruirii și evaluării solicită din partea profesorilor noi competențe [1, 4], concretizate în:

- preocuparea pentru adecvarea procesului de instruire la nevoile fiecărui individ: - capacitatea de a identifica nevoile/domeniile de dezvoltare ale fiecărui elev, - de a identifica ritmul dezvoltării (a accepta că dezvoltarea se produce în ritmuri diferite la momente diferite);
- capacitatea de a adecva situațiile de învățare, conținuturile și materialele educaționale la caracteristicile individuale ale elevului, - de a încuraja spiritul de inițiativă și capacitatea de studiu independent ale elevilor;
- maximizarea potențialului fiecărui copil (cu deosebire al copiilor dezavantajați): - capacitatea de a diagnostica nevoile fiecărui elev, în termenii unor caracteristici fizice, cognitive, afective, socio-economice sau culturale; - evaluarea holistică a performanțelor: capacitatea de a adapta modul de evaluare la dezvoltarea globală a elevului și de a utiliza informațiile evaluative pentru a proiecta activități de predare-învățare; - dezvoltarea capacității de autoevaluare la elevi; - elaborarea unor instrumente de evaluare; - interpretarea rezultatelor evaluării pentru adoptarea de decizii și ameliorarea activității; - utilizarea adecvată a metodelor alternative de evaluare; - adaptarea la schimbare: - capacitatea de a identifica schimbările din societate și natura lor (direcții, tendințe, calitate), - a evalua acțiunile/practicile elevilor și a sugera și implementa modificările necesare;- implicarea elevilor în învățare, dezvoltarea motivației, negocierea cu elevii a diferitelor tipuri de reguli; - favorizarea definirii unui proiect profesional al elevului.

Ideea „educației pentru toți” – sau, mai bine zis, a educației adaptate nevoilor fiecărui elev solicită profesorului capacitatea de adaptare la diversitatea elevilor, de sprijinire a achizițiilor acestuia, de motivare pentru obținerea de performanțe superioare și dezvoltarea de capacități pentru educația permanentă. În contextul educației incluzive, relația profesor - elev implică anumite caracteristici care derivă din specificul acestui tip de educație și din următoarele concepte-cheie: responsabilizare, drepturile omului, democrație participativă, împuternicire. [3, 5]

Modificarea rolului profesorului se reflectă în: cunoștințe interdisciplinare vs. cunoștințe monodisciplinare, proces de învățământ dinamic, interactiv (managementul clasei, metode de predare, învățare prin cooperare, evaluare etc.) vs proces de predare-învățare linear, static. Astfel, elevii și profesorii sunt implicați în procesul de învățământ și sunt responsabili pentru practicile educaționale și pentru rezultatele acestora. Din perspectiva educației incluzive competențele profesorilor sunt:

- abordarea problemelor din perspectiva elevului;
- sesizarea și acceptarea similitudinilor și diferențelor dintre el însuși și elevi, ca și dintre elevii înșiși;
- respectarea drepturilor elevilor și manifestarea unei atitudini de sensibilitate față de nevoile și interesele lor; soluționarea problemelor și a situațiilor ambigue, complexe, din clasă sau din școală; • capacitatea de a se vedea pe sine, ca și pe elevi, ca membri activi ai comunității locale, naționale și globale;
- capacitatea de a integra propriile sale priorități într-un cadru comun de probleme și valori, precum și de a acționa pe baza deciziilor elevilor;

- capacitatea de a-și recunoaște greșelile în fața unui grup și de a valorifica din punct de vedere educativ consecințele acestora;
- capacitatea de a dezbate aspecte ale curriculumului ascuns.

Pentru dezvoltarea unor atitudini și valori dezirabile, profesorul trebuie să creeze situații de învățare menite să dezvolte astfel de atitudini, să se descurce în situații conflictuale date de opinii/atitudini diferite între indivizi sau între individ și societate, să evalueze dezvoltarea atitudinilor și valorilor la elevi.

Teoriile moderne ale educației [1, 2] consideră necesară înlocuirea modelului profesorului ca „specialist într-un domeniu” cu cel al profesorului - formator, capabil să se adapteze la nou, să se autoformeze permanent.

Așteptările de la profesorul-formator sunt :

- practicarea drepturilor omului în școală, dând prioritate unei pedagogii cooperative și instaurând un climat de încredere în clasă;
- centrarea pe elev;
- considerarea contextului social și global, favorizând abordările comune între profesori, pentru gestionarea problemelor;
- rolul de mediator între cursanți și mediul lor;
- modernizarea procesului de evaluare: evaluarea ca modalitate de progres, accentul pe evaluarea formativă;
- modernizarea formării profesorului, folosind noi abordări pedagogice și noile tehnologii informaționale;
- activismul civic prin Internet.

Relația profesor - elev este una de colaborare, de încredere și de respect reciproc. Elevul nu se simte „controlat”, ci sprijinit. Profesorul trebuie să fie mai mult un organizator al situațiilor de învățare și un element de legătură între elev și societate, care mediază și facilitează accesul la informație. Implicarea în egală măsură a elevilor și profesorilor în procesul didactic înseamnă responsabilități împărtășite.

În cele din urmă, procesul didactic în școala incluzivă se transformă, se modifică. [3,5] Pot fi enumerate următoarele trăsături/dimensiuni principale ale abordării incluzive în procesul didactic:

- Diferențele dintre copii, ca personalități în devenire, cele dintre profesori, ca adulți cu roluri bine definite social și cu experiența deja bogată în viața personală și socială, dintre profesori și părinți (sau alți membrii ai comunității), potențază metodele folosite în predare-învățare în clasă.
- Elevul este partener pentru profesor și în același timp învață în parteneriat cu ceilalți elevi.
- Profesorul poate utiliza experiențele diferite, stilurile și ritmurile de învățare ca o resursă pentru toți copiii.
- Relațiile dintre profesori sunt o sursă de învățare și un schimb de experiență continuu.
- Practicile curente duc prin reflexivitate la acumulare de experiență care trebuie împărtășită cu colegii pentru a deveni o altă sursă de îmbunătățire a învățării.
- Învățarea școlară este un proces continuu care se desăvârșește în urma interacțiunilor din clasă și pune în valoare acumulările fiecărui elev.

- Predarea este în acest sens, un proces de provocare la discuții și analize în grup. Ea poate deveni un proces de interacțiune, descoperire și antrenare a experiențelor anterioare de viață dacă antrenează valențele pozitive ale grupului mic de elevi.
- Profesorul este cel care organizează situațiile de învățare în care implică toți elevii și el poate valoriza potențialul fiecăruia, într-o manieră pozitivă și flexibilă. Interacțiunea este considerată o coordonată necesară predării, pentru că produce învățare.
- Învățarea didactică se produce în clasă. Procesul învățării este un proces continuu în care este important modul de pornire și mijloacele de susținere și sprijinire.
- Pentru dezvoltarea personalității elevului și construirea competențelor lui psihosociale, procesul de învățare este mai important ca produsul.
- Elevul nu poate fi considerat o problemă, dacă nu se adaptează ritmurilor propuse de învățarea școlară. El este un model de învățare, expresie și dezvoltare.

Preocuparea profesorilor pentru îmbunătățirea activității trebuie să aibă în vedere procesul învățării, condițiile și relațiile implicate. Sumar, dezvoltarea unor practici educaționale cât mai eficiente este fațeta pragmatică a modelului incluzivității.

Academia Internațională de Educație (AIE) [1, p.46] propune în acest sens o concentrare pe acele aspecte ale învățării ce par a fi universal valabile, pe acele principii care trebuie adaptate în contexte culturale diferite, pentru ca evaluarea să țină seama de condițiile locale. În orice cadru educațional, sugestiile sau liniile directoare pentru practica se cer aplicate temeinic, iar evaluarea rezultatelor trebuie făcută continuu.

Direcțiile propuse de Academia Internațională de Educație sunt următoarele:

- *Implicarea părinților.* Studiile au demonstrat că încurajarea părinților să stimuleze dezvoltarea intelectuală a copiilor lor duce la creșterea timpului acordat învățării de către aceștia.
- *Temele adecvate și gradual abordate.* S-a demonstrat de asemenea că, elevii învață mai mult atunci când efectuează teme graduale și acestea sunt periodic analizate de profesor.
- *Acordarea timpului necesar studiului.* Elevii care sunt mai atent implicați în cunoașterea obiectivelor învățării reușesc să stăpânească mai bine materia.
- *Predarea directă.* Pentru a deveni eficientă activitatea de predare a profesorului (predarea directă) trebuie să pună în evidență noțiunile cheie și să urmeze pași sistematici.
- *Proiectarea și planificarea în avans a materiei.* Legarea continuă a materiei propuse în procesul de predare-învățare de experiența anterioară a elevilor, precum și de materiile învățate anterior constituie un mod de adâncire și largire a învățării.
- *Predarea strategiilor de învățare.* Strategiile de predare învățare sunt atât ale profesorilor cât și ale elevilor. Oferindu-le elevilor posibilitatea alegerii strategiei proprii pentru stabilirea scopurilor și sprijinindu-i să-și monitorizeze progresele, se obțin câștiguri importante în procesul didactic.

A preda elevilor strategiile de învățare este o activitate eficientă care se petrece în trei faze posibile:

1. modelarea prin demonstrarea comportamentelor dorite,
2. activități asistate în care elevii sunt ajutați direct de profesor,
3. activități practice în care elevii acționează independent.

- *Sprrijinul pentru învățare.* Dacă se predă unui singur elev și grupurilor mici de copii cu aceleași abilități și nevoi educaționale, sprijinul poate fi extrem de eficient.
- *Asigurarea învățării temeinice.* Pentru stăpânirea materiei este necesar să se învețe pas cu pas și fiecare etapă să fie consolidată.
- *Învățarea prin cooperare.* Dacă elevii cooperează în grupuri mici de învățare, randamentul procesului de învățare crește pentru toți.
 - *Educația adaptată.* Folosirea unei varietăți de tehnici educative care adaptează lecțiile fiecărui elev în parte, constituie o garanție a creșterii randamentului învățării. În toate lucrările de specialitate sunt redate ca cele mai importante aspecte ale adaptării procesului didactic:
 - flexibilizarea curriculumului,
 - individualizarea strategiilor didactice.

Cea mai frecventa forma de realizare a educației incluzive este cea înțeleasă și realizată ca includere a unu, doi sau mai multi elevi cu CES într-o clasă cu alți 20- 25 elevi normali. Teoria educatiei incluzive propune abordarea fenomenului educational într-o maniera flexibila, adaptabila cerintelor si nevoilor speciale ale copiilor integrati in invatamantul de masa. Strategiile specifice educatiei incluzive valorifica atat metodologia din educatia moderna cat si ansamblul metodelor, proceselor, procedeeleor si mijloacelor traditionale, prin aplicarea acestora într-o maniera cat mai adaptata contextului instructiv- educativ. In esenta lor strategiile educatiei incluzive sunt strategii de micro-grup, activ- participative, cooperative, colaborative, parteneriale și socializante. Învățarea la copiii cu CES, ca proces de achiziție de noi cunostințe și de formare de capacități cognitive este mult mai eficientă dacă se realizează în grupuri mici, dacă este activ- participantă, cooperativă, partenerială și implicată la maximum posibil. [3, 5]

Astfel, *strategiile de învățare prin colaborare* favorizează învățarea la toți elevii participanți, contribuie la acceptarea cu ușurință a diferențelor dintre elevi, modifică eficient relațiile interpersonale și cantitativ și calitativ. Invatarea prin colaborare contribuie la socializarea elevilor și determină adaptarea curriculară continuă la cerintele și nevoile tuturor elevilor.

Strategii de microgrup: S.T.A.D.- Student Team Achievement Divisions (Metoda invatarii in grupuri mici). T.G.T.- Team Games Tournament (Metoda turneului intre echipe). T.A.I. (Team Assisted Individualisation) Sarcinile de învățare per grup sunt elemente componente ale unei sarcini mai mari la nivel de clasă, astfel încât strategia devine învățarea în grupuri cooperative. PUZZLE- In cadrul acestei strategii învățarea în grupuri cooperative împinge diviziunea sarcinilor de învățare pana la nivelul fiecărui membru component, sarcina grupului, respectiv a clasei reintregrându-se din juxtapunerea atent- selectivă a contribuțiilor parțiale. JIGSAW- Strategia se desfasoară în aceleași condiții de sarcini ca și la "puzzle", dar impinse pana la individualizare la nivel intragrupal, grupuri (sarcina tuturor grupurilor ramanând aceeași), se reunesc "omologii de sarcină", rezolvă în comun acea sarcina și se reîntorc în grup, însumandu-și astfel rezolvările.

Strategii tutoriale. Tutoriatul între egali (peer tutoring) presupune organizarea învățării in clasa, dar și în afara ei, prin constituirea de perechi, perechi compuse dintr-un copil cu CES si unul normal, iar în alte cazuri, perechi stabilite pe baza afinităților electice interpersonale dintre cei doi (vecini, buni prieteni, legați unul de altul).

Strategii de învățare individualizată. Alături de învățarea prin cooperare, învățarea individualizată reprezintă o strategie importantă utilizată în învățarea în clasă incluzivă. Pentru a oferi elevilor cu CES condițiile cele mai adecvate învățării, trebuie cunoscute caracteristicile psiho-intelectuale acestora, să fie tratați în mod egal, în fața unor greșeli.

Strategiile de micro-grupuri, cooperative, activ-participative, individualizate trebuie să fie și parteneriale. Se recomandă atenție sporită pentru:

- A evita ca unul sau doi elevi mai buni (dintre cei normali), din grupul de lucru, să domine activitatea grupului;
- A evita ca elevii normali să acorde ajutor în exces colegilor cu CES;
- A împiedica solicitarea în exces de către colegii cu CES a ajutorului celorlalți;
- A destructura ierarhii de autoritate, care tind să se fixeze inoportun;
- A evita o intradistribuire a sarcinilor, în grup;
- A împiedica subevaluarea unor rezultate modeste, parțiale ale colegilor cu CES de către ceilalți;
- A evita orice concurență, competiție intragrupală, în orice alte situații decât cele care presupun în mod explicit acest lucru.

BIBLIOGRAFIE

1. BÎRZEA, C. *Educația pentru cetățenie democratică. Perspectiva învățării permanente.* Consiliul European. 2012.
2. BOTGROS I., FRANȚUZAN L. *Competența școlară-un construct educațional în dezvoltare.* Chișinău: Print-Caro SRL, 2010.
3. GHERGUT, A. *Psihopedagogia persoanelor cu nevoi speciale. Strategii de educație integrată,* Edit. Polirom, Iași, 2001.
4. MACIUC, I. *Clasic și modern în pedagogia actuală.* Tratat. Craiova: Editura Sitech, 2007.
5. VRĂJMAȘ, E. *Dimensiuni actuale ale politicilor și practicilor educației incluzive, program de formare continuă.* CCD, Bacău, 2010.

PROCESUL DE ADAPTARE A COPIILOR CU IMPLANT COHLEAR PRIN TEHNICI INOVATIVE

THE PROCESS OF ADAPTING CHILDREN WITH A COHLEAR IMPLANT THROUGH INNOVATIVE TECHNIQUES

Adriana Evelina Sîrbu, logoped, Galați, România

Adriana Evelina Sîrbu, speech therapist, Galați, Romania

ORCID: 0000-0002-6336-6785

CZU: 376.3

Abstract

The matter which is less researched in the specialty literature and practice is the analysis of the individual's predisposition to evolve or retrogress, the person's adaptability analysis being seen as a process, especially in the case of children with cochlear implant. The development of verbal language and verbal communication skills are some of the fundamental objectives of the educational and recuperative activity among children with cochlear implant, starting from the early intervention phase. Structuring the language is a complex process, which can be accomplished through organized activities requiring both specific and innovative strategies. The strategy for structuring the language when referring to children with cochlear implant must be seen as a parallel between the development of hearing and the comprehension and development of language.

Key-words: process, adaptability, intelligibility, implant, technique, innovation

Privind limbajul ca funcție de utilizare a limbii în raporturile cu ceilalți oameni, putem aprecia ca este o funcție complexă care presupune conlucrarea celorlalte funcții, în special a celor intelectuale și motorii. Înțelegerea cuvintelor impune o percepție clară, antrenează memoria semantică, imaginea și gândirea, iar rostirea sau scrisul implică priceperi motorii foarte complexe, un comportament atent și voluntar. Prezența stărilor afective influențează vorbirea transmițându-se și celorlalți.

În procesul însușirii limbajului o mare importanță o are:

- componenta senzorio-motorie (la început copilul se joacă cu vocea așa cum se juca cu mâinile, treptat acțiunea verbală se detașează de acțiunea materială și devine acțiune mentală);
- componenta intelectuală (cuvintele repetate de către copil după adult devin evocatoare);
- componenta afectivă (care se exprimă în sentimentele de dragoste ale mamei, ca factori de precipitare a însușirii limbajului).

Putem evidenția faptul că ființa umană utilizează informația auditivă pentru înțelegerea limbajului. Există cercetările au dovedit că mediile caracterizate prin carențe afective sunt răspunzătoare de întârzierile apariției limbajului și dezvoltarea defectuoasă a acestuia.

Pentru behavioriști, limbajul este achiziționat prin condiționare, asociind un răspuns laringeal cu un obiect cu ajutorul întăririlor primite din partea adultului. Alți psihologi au insitat asupra rolului imitației, care ar explica achiziția accentelor fonetice, cum ar fi accentul regional. Accentul nu modifică realitatea percepută, accentul este o caracteristică exterioră a vorbirii ce nu influențează funcțiile și funcționalitatea limbajului. Astfel, putem spune că limbajul este achiziționat prin mecanisme generale de învățare, condiționarea sau imitația, iar în cazul unui mediu nestimulativ, capacitatea de reprezentare a realității prin cuvânt este redusă, neexistând întăririle din partea adultului. Realitatea este aceeași, dar, în lipsa dezvoltării adecvate a limbajului, perceperea și simbolizarea acesteia este deficitară.

Pornind de la baza teoretică existentă am abordat interacțiunea cu copiii cu implant cohlear din perspectiva procesului de adaptare și recuperare.

Acest proces ce se realizează post operatoriu presupune stimularea auditivă, stimularea cognitive, terapia limbajului - formarea și dezvoltarea limbajului verbal, iar reușita acestui proces impune colaborarea dintre medicul ORL, audiolog, profesor psihopedagog sau logoped, și nu în ultimul rând, părinții. Reabilitarea auditivă a copiilor cu deficiențe de auz cu implant cohlear presupune *parcurgerea unor etape care variază prin: perioada de aplicație tipul și numărul exercițiilor corespunzătoare precum și în raport cu vârsta copilului și tipul, gradul deficitului auditiv, modalitatea de amplificare auditivă utilizată. Aceste etape sunt: detectarea, discriminarea, identificarea, recunoașterea, înțelegerea și speech tracking*

Persoanele cu implant cohlear au un potențial de schimbare, sunt modificabili și se adaptează mult mai ușor dacă li se oferă șansa angajării în interacțiuni favorizante. Astfel se evită excluderea categoriilor vulnerabile de copii din sistemul educativ, oferindu-le șanse de adaptare socială., apreciind că inteligența este “tendința unui organism de a se modifica pe sine însuși când se confruntă cu nevoi de adaptare prin crearea unui raport între diferite contexte de viață.”

Învățarea care are loc prin expunerea directă la stimuli: în funcție de feedback-ul pe care îl primește copilul din exterior, acest tip de învățare, în cea mai mare parte a timpului, este

accidentală, neplanificată și depinde de circumstanțe. În acest proces de recuperare și stimulare a adaptabilității în formarea și dezvoltarea limbajului copilului cu implant cohlear cu ajutorul caietelor de lucru Feuerstein, apar diferite faze care îi nemulțumește pe părinți și anume inteligibilitatea scăzută a vorbirii datorită pronunției defectuoase, repetarea mecanică a unor cuvinte pe care le aude la adult, dar la care nu le înțelege sensul, conținutul notional. S-a observat că adulților li se pare dificil să aibă un comportament expresiv verbal normal față de copiii cu deficiențe de auz, să-și acompanieze activitățile desfășurate cu acești copii, de vocalizările, gesturile sau expresiile pe care le folosesc ei în mod firesc.

Prin folosirea instrumentelor de lucru elaborate de către Feuerstein în recuperarea copiilor cu implant cohlear s-a observat o îmbunătățire atât la nivelul asimilării conținutului notional al cuvintelor cât și la alte nivele de dezvoltare ale copilului. Acestia, treptat în procesul de adaptare au trecut la un alt nivel.

Abordarea directă folosită se bazează pe formula lui Piaget - organismul care învață, interacționează direct cu stimulii lumii înconjurătoare și emite răspunsuri. Folosind metoda Feuerstein dezvoltată din formula lui Piaget, a fost interpus un mediator uman între universul stimulilor, organismul și răspunsurile acestuia. Mediatorul intervine în relația dintre organismul care învață și stimuli pentru a interpreta, orienta și conferi semnificație acestora. Astfel învățarea, corectarea și automatizarea vorbirii, comunicării la copilul cu implant cohlear devine intenționată, mediată, iar cu ajutorul medierii, copilul va dobândi elementele cognitive necesare învățării și experienței, și va deveni flexibil, adaptabil

Este important să ținem cont de faptul că rolul auzului în viața și activitatea psihică a unei persoane este apreciat mai ales prin prisma aportului său la dezvoltarea limbajului verbal. Din punct de vedere psihopedagogic, copilul cu deficiență de auz se găsește într-o situație specială deoarece imposibilitatea perceperii unei anumite categorii de stimuli fizici determină o anumită sărăcie a experienței sale senzoriale despre lumea obiectuală. Deficiența de auz nu restrânge numai câmpul auditiv al copilului, ci, mai ales, inter-relaționarea socială timpurie care stă la baza procesului de comunicare

Folosind procesul de mediere, aceasta creează o nevoie implicită de a participa la comunicare, stimulează nevoia de angajament la nivel receptiv, iar acest lucru s-a văzut în dinamica grupului la ora de lucru. Rolul limbajului este critic aici, deoarece aceste valori și atribute se transmit la nivele variate de intensitate și relevanță socio - emoțională.

Dezvoltarea limbajului verbal la copiii cu deficiențe de auz, cu implant cohlear se realizează parcurgând aceleași etape ca și la copiii tipici, dacă implantarea s-a realizat la vârstă timpurie și dacă imediat după operație copilul participă la un program de recuperare auditiv-verbală. Spre deosebire de copiii tipici, auzitori, copiilor cu implant cohlear le este necesară o perioadă mai îndelungată de timp pentru însușirea limbajului și pentru a opera cu cuvintele. La început, limbajul receptiv este superior nivelului limbajului expresiv, etapele producțiilor verbale fiind marcate de diferențe individuale. Aceste diferențe se datorează unor factori ca: intervenția pre-implant (intervenția precoce), metoda terapeutică utilizată (predominat orală sau gestuală), vârsta la care se realizează implantul cohlear, debutul intervenției recuperatorii post-implant și frecvența activităților, metoda de comunicare utilizată precum și existența unor tulburări asociate.

Reușita reabilitării copilului cu implant cohlear cu ajutorul medierii se poate observa la nivelul dezvoltării competențelor fundamentale ale acestuia prin:

- dezvoltarea deprinderilor de interacțiune socială;
- încurajarea formării unui stil autonom de învățare;
- încurajarea învățării participative prin interacțiune între membrii grupului;
- dezvoltarea stimei de sine;
- modificarea comportamentului impulsiv;
- prevenirea vilonentei și agresivității

Odată ce individul a fost înzestrat cu un vocabular adecvat, precizie și comportament comparativ, cu o bună gândire ipotetică și moduri corecte de concluzie, el va avea posibilitatea de a dobândi mai multă introspecție emoțională și alte experiențe. Datorită medierii și achiziției experienței de învățare mediate, copiii cu implant cohlear își schimbă de multe ori complet comportamentul, atitudinea față de comunicare, relaționare, etc.

Deficiența de auz își pune amprenta asupra vorbirii copiilor în timpul și după perioada demutizării, la copiii cu deficiențe de auz, intonația, ritmul, debitul, sunt deficitare, ceea ce influențează inteligibilitatea vorbirii.

Datele asupra inteligibilității vorbirii copiilor cu implant cohlear relevă o creștere semnificativă a nivelului inteligibilității în primii patru ani de intervenție recuperatorie. În primii doi ani, rezultatele se situează la nivelul de „cuvinte pre-recognoscibile” sau „vorbire neinteligibilă”. După al treilea an vorbirea trece la un alt nivel – „vorbire inteligibilă dacă interlocutorul se concentrează sau utilizează și citirea labială”. La 4 ani de la implantare, 85% dintre copii prezintă vorbire inteligibilă pentru persoanele familiare, pentru ca după al cincilea an vorbirea să fie inteligibilă și pentru persoanele care au experiență limitată cu persoanele cu deficiențe de auz sau chiar să fie inteligibilă pentru toți ascultătorii.

Într-un studiu realizat pe copii cu implant cohlear se evidențiază că inteligibilitatea vorbirii este influențată de apariția post-linguală a hipoacuziei: în cazul copiilor la care deficiența a apărut după automatizarea limbajului verbal inteligibilitatea era de 100% cu un IC, în timp ce pragurile de audibilitate în câmp deschis erau cuprinse între 20-25 dB.

Dezvoltarea limbajului verbal la copiii cu deficiențe de auz cu implant cohlear se realizează parcurgând aceleași etape ca și la copiii valizi, dacă implantarea s-a realizat la vârstă timpurie și dacă imediat după operație copilul participă la un program de recuperare auditiv-verbală.

Înșușirea limbajului este strâns legată de educarea auzului, stadiile dezvoltării auzului copilului cu implant cohlear fiind aceleași ca ale unui copil auzitor tipic, cu specificația că un copil care are o deficiență de auz are nevoie de mai mult timp pentru parcurgerea fiecărui stadiu.

Înșușirea limbajului de către copilul implantat timpuriu parcurge, în general, aceleași etape ca și în cazul copiilor auzitori tipici, dar trebuie luate în considerare și problemele suplimentare ce apar datorită pierderii auzului, legate de percepția auditivă. Este susținută de către comunitatea academică ideea conform căreia copiii cu implant cohlear tind să achiziționeze sunetele relativ în același mod ca și copiii auzitori tipici.

BIBLIOGRAFIE

1. Todor, O. Programul Feuerstein: design de cercetare experimentală. Ed.: Universității „Transilvania”, Brașov, 2014, ISBN 978-606-19-0340-5
2. Moscovici S, Ivana Markova, Psihologia socială modern, Ed. Polirom 2011,

3. Golu P, Verza E și Zlate M, Psihologia copilului, Ed. Polirom, 1993
4. www.auz.ro, www.cohlear.com, www.med-el.com
5. Nevins, ME and Garber, AS (2005) *Vocabulary Development for the Cochlear Implant User*. Audiology Online archived session, HOPE Online Library.
6. Popa, M, *Comunicare și personalitate la deficientul de auz*, Ed. HUMANITAS, București, 2001, ISBN: 973-85164-6-3
7. <https://clerccenter.gallaudet.edu/national-resources/resources/our-resources/cochlear-implant-education-center/navigating-a-forest-of-information/performance.html>

REPERE ÎN ABORDAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

REFERENCES IN APPROACHING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL REQUIREMENTS

*Maria Georgescu, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Maria Georgescu, PhD student,
“Ion Creanga” SPU, Chisinau,
ORCID: 0000-0001-5751-166X*

CZU: 376.3

Abstract

The social universe in which we live represents a system of interacting forces that is reflected on a small scale in each of us. Focusing on only one of these means canceling or even reducing the multitude of factors responsible for producing a phenomenon. The fundamental idea we want to present is to apply a systemic strategy to address the issue of children with special needs to major elements such as: school, student class, school program, teacher, family, specialists, competent institutions, aiming finally achieving a balance between the human being and the environment.

Key-words: special educational requirements, education, intervention.

Noțiunea de incluziune a fost promovată încă din anul 1948, în Declarația Universală a Drepturilor Omului [13] care a promovat ideea valorii ființei umane, născute libere și egale în demnitate și drepturi. Tot aici au fost lansate principiile de acceptare și respectare a diferențelor.

Conferința Mondială „Acces și calitate” organizată de UNESCO și Ministerul Educației din Spania la Salamanca în iunie 1994 [14], la care au participat peste 300 de reprezentanți din 92 de guverne și 25 de organizații internaționale, a promovat obiectivul Educației pentru Toți, prin care politicile educaționale fundamentale vor cuprinde abordări integratoare a educației pentru a permite școlilor să fie accesibile tuturor copiilor, în special a celor cu cerințe educaționale speciale. Declarația, aprobată în cadrul conferinței, cuprinde principiile, politicile și practicile din domeniul cerințelor educaționale speciale, precum și Cadrul de Acțiune. Documentele au ca fundament principiile integrării și recunoașterii nevoii de acțiune pentru crearea „școlilor pentru toți”, care să includă toți copiii, să respecte diferențele dintre aceștia, să-i sprijine în activitatea de învățare și să răspundă cerințelor individuale (extras din prefață) [14].

În România, din anul 2005, educația incluzivă dă startul reorganizării instituțiilor de învățământ pentru utilizarea resurselor umane și materiale în vederea includerii în școală a tuturor copiilor din comunitate. În prezent, legislația promovează „un model integrat, bazat pe combinarea dintre modelul medical și modelul social, care reprezintă o abordare holistică a

copilului, bazată pe identificarea potențialului de dezvoltare și abilităților, în contextul familiei și al comunității, și furnizarea de servicii și programe integrate de intervenție și sprijin atât pentru copil, cât și pentru familia sa” [12].

Conform ordinului comun [12], „cerințele educaționale speciale (CES) reprezintă necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe/ afectări sau dizabilități sau tulburări/ dificultăți de învățare, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.). Asistența complexă fără necesități educaționale suplimentare nu definește CES. Necesitățile educaționale suplimentare care definesc CES reprezintă nevoi identificate și observate, în dinamica dezvoltării copilului, de cadrele didactice și specialiștii care lucrează direct cu copilul, precum și de medicul de specialitate care pune diagnosticul potențial generator de deficiență/ afectare și/ sau dizabilitate sau diagnosticul de tulburare/ dificultate de învățare. Necesitățile educaționale suplimentare pot fi: adaptare curriculară realizată de profesorul itinerant și de sprijin împreună cu cadrele didactice, strategii didactice diferențiate prin utilizare de fișe de lucru și fișe de evaluare individualizate, demers didactic individualizat/ personalizat, utilizarea de caractere mărite, terapie logopedică etc. Deficiențele/ Afectările, respectiv dizabilitățile care presupun necesități educaționale suplimentare sunt cele senzoriale, mintale, psihice și asociate, precum și dizabilitățile fizice - motorii și neuromotorii - care împiedică scrisul în mod permanent. Deficiențele/ Afectările, respectiv dizabilitățile somatice și HIV/ SIDA nu presupun necesități educaționale suplimentare, la fel și bolile rare fără tulburări psihice”.

Evaluarea funcționării, dizabilității și CES la copii are la bază principiul asigurării „caracterului holistic, multidimensional din perspectiva unei abordări complexe a componentelor relevante ale dezvoltării individuale, în mod deosebit, sănătatea fizică și psihică, percepția vizuală și auditivă, abilitățile și deprinderile motorii, performanțele cognitive, statusul emoțional și social, comunicarea” [12]. Metodele de intervenție se stabilesc în funcție de diagnosticul copiilor cu CES identificat de către specialiști.

Este bine știut faptul că pentru integrarea elevilor cu CES în școală, rolul cunoștințelor de specialitate este esențial pentru cadrele didactice care trebuie să utilizeze strategii și abordări specifice diverse în educația acestora. Trebuie să accepte diferențele individuale și să le abordeze ca provocări. Să adopte metode și strategii care să dezvolte și să susțină stilurile de învățare diverse ale tuturor copiilor. Să adopte procedee de învățare adecvate pentru sprijinirea copiilor care experimentează dificultăți în procesul educațional. Să dețină cunoștințe despre etapele de dezvoltare ale copiilor, limitele, nevoile speciale, dizabilitățile și zona proximală de dezvoltare a copiilor. Să faciliteze incluziunea copiilor cu CES prin încurajarea atitudinii flexibile a elevilor tipici și adaptarea mediului educațional. Să promoveze atitudini și valori morale în rândul elevilor: toleranța, respectul, empatia, diversitatea, unicitatea, acceptarea, cooperarea etc.

În vederea identificării strategiilor și metodelor utile în educația copiilor cu CES, prezentăm în continuare principalele teorii specifice: comportamentală, constructivistă și ecologică [5].

Modelele comportamentale de învățare se concentrează pe rezultatele observabile, influențate predominant prin principiile cheie ale teoriei consolidării în diferite contexte de învățare. Conform acestei teorii, orice comportament este învățat pe baza unor reguli care îl

modelează, îl schimbă sau îl susține. Abordările cognitiv-comportamentale țin cont de capacitatea indivizilor de a înțelege și reflecta asupra comportamentului lor. Avantajele acestui model constau în primul rând în aspectul pozitiv, practic, perspectivele clare ale succesului și modalitățile prin care stabilirea unor ținte specifice le permite tuturor celor implicați în predare și învățare să înțeleagă obiectivele și așteptările pentru indivizi și grupuri de elevi. Cu toate acestea, aceste abordări au fost criticate pentru aspectul prea îngust ce se concentrează pe rezultatele învățării măsurabile, când se știe că multe aspecte ale cunoașterii și înțelegerea nu sunt direct observabile și măsurabile în forma cerută. Există, de asemenea, pericolul ca elevii să se bazeze pe recompense extrinseci pentru obținerea succesului.

Modelele constructiviste de învățare sunt cele în care copiii sunt văzuți ca participanți activi în procesele de căutare a cunoașterii, bazate pe experiențele lor și câștigarea intrinsecă a satisfacției din învățarea și rezolvarea problemelor. Învățarea constructivistă este văzută a fi o experiență transformatoare care deschide oportunități de învățare ulterioară, pe măsură ce copiii dețin o mai mare profunzime a înțelegerii și modalități tot mai flexibile de reprezentare a cunoștințelor și procesare a informațiilor noi. Constructivismul social sau teoria socioculturală are în vedere rolul activ al copiilor în învățare stabilit în contextul apartenenței la grupuri și comunități sociale (cum ar fi sălile de clasă și școlile) care împreună asimilează cunoștințe prin implicarea lor în activități.

Modelele ecologice de învățare se concentrează mai puțin pe individ și mai mult pe interacțiune sau „potrivire” între cursant și mediul său. Modelele ecologice funcționează în cadrul unui concept de „niveluri” denumite adesea bio, micro, meso, macro exo, cronosisteme [2].

Într-un astfel de model, elevul este situat în centrul sistemului care interacționează la diferite niveluri, fiecare dintre ele făcând parte dintr-un sistem mai mare, de exemplu, nivelul clasei (nivel micro), nivelul școlii care nu implică copilul direct (nivel macro) și societate (nivel macro). Strategiile și abordările didactice se concentrează adesea la un nivel microsistem, dar cuprind activitatea la niveluri mai mari. Mesosistemul se referă la relațiile dintre două sau mai multe micro sisteme la care participă copilul (prieteni care interacționează cu familia). O astfel de abordare permite luarea în considerare a rolului unor factori externi precum cultura școlii sau a comunității de învățare.

Metodele utilizate în educația copiilor cu nevoi speciale sunt diverse și abordează perspective comportamentale, de dezvoltare-interacționiste sau constructiviste sociale, în funcție de deficiențele identificate. Fiecare copil cu CES este unic și pentru educația lui se vor utiliza acele tehnici, metode și terapii care i se potrivesc și care îl vor ajuta să-și dezvolte la maximum potențialul.

Principalele metode [5] sunt:

- a) Comportamentale: implică de obicei imitație, modelare, întărirea repetiției, de obicei specifică sarcinii sau abilității. Obiectivele sunt concepute pentru a fi specifice și măsurabile.
- b) Cognitive: accentul se pune pe utilizarea și dezvoltarea proceselor cognitive de bază pentru îmbunătățirea abilităților în stocarea, procesarea, organizarea și recuperarea informațiilor. Intervenția poate fi la nivel de procesare fonologică, nivel de cuvânt (semantică și gramatică sau nivel sintactic) sau la nivelul propoziției. Alte perspective conexe includ diferite modele de memorie auditivă și abordări care examinează modul în care sunt stocate și invocate diferite aspecte ale limbajului.

c) Dezvoltare: presupun o analiză a etapelor de dezvoltare prin care copilul trece. Deși încă prevalează în unele literaturi, acest model nu mai este exclusiv. Abordările naturaliste, spre deosebire de metodele de predare „directe”, pot fi uneori incluse în acest cadru.

d) Interacționiste: subliniază dezvoltarea unor relații semnificative în mediu pentru formarea deprinderilor copilului. Copilul este încurajat să câștige din experiențe pozitive de comunicare și interacțiune pentru a rezolva probleme și pentru a concepe și utiliza o varietate de intenții și strategii de comunicare din ce în ce mai complexe.

Prezentăm în continuare principalele arii de deficiențe și câteva modele de intervenție specifice [5]:

a) comunicare și interacțiune

Există o diversitate de nevoi de comunicare și interacțiune. De asemenea, este important să precizăm că natura acestor nevoi se pot schimba în timp, la fel și modurile în care acestea au impact asupra învățării copiilor. În această categorie regăsim copiii cu tulburări de vorbire, limbaj și comunicare. Se spune că astfel de dificultăți de comunicare afectează aproximativ 7,4% din populația de copii [15].

O altă categorie o reprezintă copiii cu dificultăți de comunicare și interacțiune severe asociate și dificultăți profunde de învățare. Acest grup de copii tind să aibă un nivel intenționat sau pre-intenționat de comunicare. Pot adopta comportamente atipice, idiosincratice, non-verbale sau metode augmentative (asistate) de interacțiune cu lumea din jur [4].

Obiectivele intervenției pot varia de la îmbunătățirea competențelor lingvistice ale copilului la nivelul echivalent vârstei, interacțiune socială cu colegii, folosirea proceselor cognitive de bază de dezvoltare a gestionării informațiilor în cadrul curriculumului, eliminarea obstacolelor care nu permit copilului să participe la învățare și la viața școlii [6].

Tulburările de spectru autist (TSA) acoperă o gamă largă de tulburări de dezvoltare care includ autismul „clasic” (adesea asociat cu dificultăți de învățare) și sindromul Asperger, care este uneori denumit „autism înalt funcțional”. Copiii din această categorie sunt identificați prin comunicare atipică și dezvoltare socială redusă, aderarea la comportament ritualistic, plus rezistență mare la schimbare [10], având vârstă de debut variabilă.

Principalele modele de intervenție sunt de natură: comportamentală, cognitivă și de dezvoltare. Intervențiile didactice pot adopta strategii suplimentare (vizuale) de consolidare pentru completarea instruirii verbale, desfășurate alături de colegii care se dezvoltă în mod tipic. Un accent pus pe predarea limbajului, a procesului cognitiv și a strategiilor de generalizare eficiente prin diferite grade de structură concepute pentru a se potrivi cu cele ale copilului.

Copiii cu dificultăți de vorbire, limbaj și comunicare sunt caracterizați în termeni de întârziere sau tulburare de dezvoltare. Mulți copii au întârzieri în dezvoltare care le afectează vorbirea sau limbajul. Pentru majoritatea, aceste dificultăți se rezolvă până la maturitate și/sau ca rezultat al terapiei. O tulburare de limbaj este suspectată a fi prezentă atunci când există o discrepanță între capacitatea cognitivă verbală și non-verbală. Abordările și strategiile de predare se concentrează în general pe intervenție și programe de învățământ diferențiate și individualizate pentru fiecare copil. Tipul de intervenție variază în funcție zona de afectare, indiferent dacă vorbirea, tulburările de limbaj și comunicare sunt primare sau secundare altor dificultăți, de ex. probleme de comportament sau dificultăți de atenție. Copiii pot fi înscriși în

învățământul de masă, beneficiind de măsuri suplimentare de sprijin, mai ales în învățământul primar, dar și cu posibilitatea continuării în învățământ gimnazial.

Pentru copiii cu dificultăți de comunicare și interacțiune asociate cu dificultăți profunde și multiple de învățare, îmbunătățirea comunicării este fundamentală pentru participarea și dezvoltarea lor în toate domeniile curriculumului. Abordările s-au îndepărtat de sarcini, în esență comportamentale, către o poziție constructivistă socială. Predarea abilităților se realizează în afara contextului prin aderare la liste de verificare de dezvoltare semnificative și relevante pentru fiecare copil. Este utilă o abordare „senzorială” folosită pentru oportunități de explorare și interacțiune cu medii multi - senzoriale sau pentru interacțiune intensivă și utilizarea „obiectelor de referință” și a altor posibilități de comunicare formală și informală

Referitor la tulburarea de spectru autist (TSA), există o mare varietate de abordări didactice cuprinzătoare și specifice utilizate pentru copii. Metodele actuale includ [9;11]: analiza comportamentului aplicat (Lovaas terapie), aromaterapie, artterapie, modelare comportamentală, învățare asistată de computer, dietă, dramaturgie, comunicare facilitată, terapie de susținere, masaj, terapia prin interacțiune muzicală, schimbul de imagini - sistem de comunicare (PECS), integrare senzorială, povești sociale, logopedie, terapia pentru copii cu handicap (TEACCH). Unii cercetători menționează [11] că este necesară o abordare complexă, practica fiind influențată de experiența și expertiza personalului și a profesioniștilor în terapia copilului cu TSA (terapeuți în limbaj, psihologi educaționali). Unele abordări didactice au fost cercetate și raportate ca având numeroase efecte benefice: analiza comportamentului aplicat (ABA) și terapia și educarea copiilor cu dizabilități de autism și comunicare (TEACCH).

b) cogniție și învățare

Tehnicile specifice se pot aplica nu numai copiilor care au dificultăți generale sau specifice de învățare, dar și copiilor cu deficiențe fizice și senzoriale și celor din spectrul autist. Este recunoscut faptul că unii copii pot avea dificultăți senzoriale asociate, fizice și comportamentale care le agravează nevoile [8]. În abordarea CES este necesar să se țină seama de o serie de factori de interacțiune și valori conexe: biologice, psihologice, sociale și culturale - pentru a înțelege și a răspunde în mod adecvat copiilor identificați ca având dificultăți de învățare în școală. Se axează în general pe copiii care au o dificultate primară în domeniul de învățare academic, de obicei în aspecte privind atenția, memoria, rezolvarea de probleme, raționamentul, transferul în învățare, limbaj și alfabetizare. Pot apărea dificultăți asociate în motivație, încredere în sine și relații sociale. Educatorii se concentrează pe copiii care fie sunt identificați ca având dificultăți specifice de învățare, fie care au un sindrom frecvent asociat cu dificultăți de învățare (sindromul Down).

Metodele de intervenție se concentrează pe dezvoltarea proceselor cognitive de bază pentru manipularea informațiilor (memorie; prelucrare fonologică), conștientizarea executivă „metacognitivă” și controlul gândirii și învățării („abilități de gândire”, strategii de învățare și „a învăța cum să înveți”) și, uneori, cu privire la inter-relația dintre aceste aspecte ale cunoașterii (legăturile între citirea cuvintelor și înțelegerea lecturii). Perspectiva constructivistă socială asupra învățării, are o viziune asupra copiilor ca elevi activi, curioși, care sunt motivați să se alăture altor oameni pentru a rezolva probleme, a dezvolta cunoștințe și a contribui la dezvoltarea comunității de învățare de care aparțin. Elevii beneficiază de atenția și sprijinul atent al altor persoane care le oferă cunoștințe și îndrumări de specialitate

interiorizate treptat pentru a permite autoreglare. Pentru copiii cu dificultăți de învățare este posibil să apară probleme în orice etapă a acestui proces referitoare la motivație, comunicare și interacțiune cu alte persoane, abilitatea profesorului. Strategiile bazate pe predare receptivă se concentrează de obicei pe diferite aspecte ale interacțiunii profesor-elev, dialog în clasă, rezolvarea „reală” a problemelor și activități practice la clasă, alegerea elevilor și reflecție asupra învățării [16].

c) comportamentul, dezvoltarea emoțională și socială

Comportamentul nu poate fi înțeles decât în contextul în care apare și utilizarea etichetelor sau categoriilor pentru a face distincția între copiii cu diferite tipuri de nevoi comportamentale, emoționale și/ sau sociale sunt controversați. Ne vom referi în principal la două „grupuri” de copii - cei menționați ca având dificultăți sociale, emoționale și comportamentale (DSEC) și cei diagnosticați cu tulburare de deficit de atenție / hiperactivitate (ADHD).

Termenul de dificultăți emoționale și comportamentale sociale este frecvent utilizat pentru a descrie gama de copii și tineri al căror comportament provine dintr-o tulburare emoțională/ psihiatrică și pentru cei al căror comportament este mai frecvent o reacție la circumstanțele exterioare [7]. Dificultățile iau forme diferite, incluzând comportamentul agresiv, comportamentul fobic și retras. Alte exemple comune includ implicarea în infracțiuni, abuzul de substanțe, depresie și auto-vătămare [3].

Tulburarea de deficit de atenție/ hiperactivitate este un diagnostic medical care se aplică copiilor și adulților care întâmpină dificultăți legate de atenție, hiperactivitate și impulsivitate [1]. Deși este o altă categorie de diagnostic, există o tulburare de deficit de atenție, definită ca „ADHD”, termen inclusiv pentru a descrie tulburarea de deficit de atenție cu sau fără hiperactivitate, deoarece există o valoare mică în a distinge între cele două diagnostice atunci când se discută despre strategii și abordări didactice. Astfel, modelele explicative ale DSEC variază de la cel medical la cel social.

Trei tipuri de abordări sunt recomandate în abordarea copiilor cu DSEC [5]:

- modele comportamentale, care utilizează principiile de întărire și pedeapsă pentru a reduce comportamente inadaptative sau inadecvate și sporesc comportamentele adaptative;
- modele cognitiv-comportamentale, în care se ține seama de capacitatea indivizilor de a înțelege și de a reflecta asupra comportamentului lor (în special concentrarea asupra modului în care vorbirea internalizată servește la reglarea comportamentului);
- modele sistemice, care țin cont de contextul organizațional în care apare un comportament inadecvat și încearcă să schimbe comportamentul prin modificarea contextului (de exemplu, amenajarea mediului clasei pentru a minimiza distragerea atenției).

d) senzorial și/ sau fizic

Copiii afectați senzorial și/ sau fizic sunt diferiți în ceea ce privește nevoile lor educaționale. În această categorie regăsim copii cu deficiențe de vedere, de auz, multisenzoriale și cu dizabilități fizice. Sunt mulți copii ale căror nevoi pot fi satisfăcute prin adaptare de către profesorul de la clasă. Cu toate acestea, există alții ale căror nevoi sunt foarte mari, complexe și care necesită unele contribuții de la un profesor de specialitate înalt calificat: psihopedagog, cadru didactic de sprijin, terapeut, kinetoterapeut.

Deși, fiecare dintre aceste categorii are implicații asupra specificului eficacității strategiilor și metodelor de predare, în cadrul oricărei subcategorii există, de asemenea, o

mare varietate a nevoilor educaționale ale copiilor și în abordările didactice. Deficiențele fizice pot fi, de asemenea, legate de afecțiuni medicale. Epilepsia, de exemplu, este o afecțiune medicală cronică importantă care afectează copiii.

Principalele teorii abordate în educația copiilor cu deficiențe senzoriale și fizice sunt constructivist-sociale, comportamentale și sistemice. Teoria constructivist-socială se concentrează pe modalități de îmbunătățire a calității interacțiunii, de obicei prin metode de învățare active sau participative (lucru în grup mic etc). Această abordare găsește un puternic sprijin teoretic în conceptul lui Vîgotsky, „zona de dezvoltare proximală”. Teoriile comportamentale implică accent pe modalități de consolidare a unor abilități particulare, de ex. abilități de viață, utilizarea unui raportor, a unui instrument sau tehnologiei. Teoria sistemică are în vedere crearea de sisteme, organizarea clasei și a mediului școlar pentru a crea o atmosferă propice învățării (afișarea la înălțimea ochilor pentru copiii cu tulburări de vedere, săli accesibile pentru copiii cu handicap locomotor, cultură pentru incluziune). Principalele recomandări pentru intervenția educațională se referă la oferirea de oportunități pentru dezvoltarea abilităților care promovează independența copilului, interacțiunea socială și accesul la mediul local, utilizarea tehnologiei, integrarea dezvoltării emoționale și sociale cu cea academică și cognitivă, utilizarea de alternative și comunicare, stabilirea ținutelor personale de învățare și auto-monitorizarea progresului etc.

Concluzii: Există o mare varietate a nevoilor educaționale ale copiilor și o înțelegere tot mai mare a acestora ajută cadrele didactice în utilizarea unui model de predare adecvat. Cercetătorii arată un interes tot mai mare al conexiunilor psihologice și educaționale între diferite abordări teoretice ale predării și învățării și între cele sociale, aspectele emoționale și cognitive ale experienței educaționale. Strategiile și abordările didactice sunt asociate, dar nu neapărat legate de aceste categorii de CES, existând preocupare din partea cadrelor didactice pentru cunoașterea profilurilor de învățare ale anumitor copii și cunoașterea diferențelor individuale. Strategiile didactice utile în învățarea copiilor cu nevoi educaționale speciale trebuie să ia în considerare diversitatea contextelor educaționale și aici ne referim la școli care funcționează în circumstanțe foarte diferite și se confruntă cu gamă mare de provocări legate de condițiile socio-culturale locale, grupuri minoritare etc. Acest lucru este deosebit de important pentru promovarea eficientă a modelelor de succes în școli. Ceea ce este îmbucurător este faptul că există o acceptare din ce în ce mai mare a necesității de a situa educația copiilor cu CES în cadrul politicii și practicii incluzive, cu accent pe îmbunătățirea întregului mediu de învățare și pe combinarea proceselor de predare și învățare aplicabile tuturor copiilor.

BIBLIOGRAFIE

1. AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*. Washington: 2000, APA. ISBN 978-0-89042-025-6.
2. BRONFENBRENNER, U. and MORRIS, P.A. The ecology of developmental process. In: R. Lerner (ed.) *Handbook of child psychology, 5th Ed., Vol 1: Theoretical models of human development*. New York: 1998, John Wiley and Sons.
3. COOPER, P. *We Can Work It Out: What Works in Education for Pupils with Social, Emotional and Behavioural Difficulties Outside Mainstream Classrooms?* Essex: 2001, Barnardo's. ISBN 978-0902046733.

4. COUPE O'KANE, J. and GOLDBART, J. *Communication Before Speech – development and assessment* (2nd ed.). London: 1998, David Fulton Publishers. ISBN 978-1138173750.
5. DAVIS, P., FLORIAN, L., al, *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping , Study*, 90 p. Queen's Printer, 2004. ISBN 184478 183 6.
6. DEE, L., BYERS, R., HAYHOE, H. and MAUDSLAY, L. *Enhancing Quality of Life – facilitating transitions for people with profound and complex learning difficulties: a literature review*. London: 2002, Skill/ Cambridge: University of Cambridge. ISBN 0-415-27621-7.
7. DfEE *The Education of Children with Emotional and Behavioural Difficulties*, Circular 9/94, Nottingham, 1994, DfEE Publications.
8. DfES, *Special Educational Needs Code of Practice*. London: 2001, DfES.
9. Drudy, S. *Educational Provision and Support for Persons with Autistic Spectrum Disorders: The Report of the Task Force on Autism*, 2001, Ireland, Ministry for Education and Science. 383 p. disponibil în:
<https://www.sess.ie/sites/default/files/Autism%20Task%20Force%20Report.pdf>
10. HOWLIN, P. *Children with Autism and Asperger Syndrome: A Guide for Parents and Practitioners*, Chichester, 1998, Wiley. ISBN: 978-0-471-98328-6.
11. Jordan, R., Jones, G. and Murray, D. *Educational Interventions for Children with Autism: A Literature Review of Recent and Current Research*. DfEE Research Report RR77, Nottingham, 1998, DfEE. 168 p. ISBN 0 85522 838 5.
12. MINISTERUL MUNCII, MINISTERUL SĂNĂTĂȚII ȘI MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE ȘI CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE, Ordinul comun Nr. 1.985/1.305/5.805 din 2016, pp.4-5, publicat în [Monitorul Oficial nr. 1019/ 19 dec. 2016](#).
13. ORGANIZAȚIA NAȚIUNILOR UNITE, *Declarația Universală a Drepturilor Omului*, din 10 decembrie 1948, publicat în: Broșura din 10 decembrie 1948, 4p., disponibil la: http://www.anr.gov.ro/docs/legislatie/internationala/Declaratia_Universala_a_Drepturilor_Omului.pdf. Accesat la data: 15.04.2021.
14. ORGANIZAȚIA NAȚIUNILOR UNITE PENTRU EDUCAȚIE, ȘTIINȚĂ ȘI CULTURĂ, Declarația de la Salamanca (Spania) asupra educației cerințelor speciale, adoptată la Conferința Mondială „Acces și calitate” organizată de UNESCO și Ministerul Educației din Spania, în perioada 7-10 iunie 1994. În: <https://www.renincro.ro/images/Declaratia%20de%20la%20Salamanca.pdf>. Accesat la data: 15.04.2021.
15. TOMBLIN, J., RECORDS, N., BUCKWALTER, P., ZHANG, X., SMITH, E. and O'BRIEN, M. Prevalence of speech and language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 1997, 49, 1245-1260.
16. WATSON, J. Social Constructivism in the Classroom. *Support for Learning*, 2001, 16 (3), 140-147. DOI:[10.1111/1467-9604.00206](https://doi.org/10.1111/1467-9604.00206).

CONSECINȚELE TULBURĂRILOR DE LIMBAJ ASUPRA PERSONALITĂȚII COPIILOR

CONSEQUENCES OF LANGUAGE DISORDERS ON CHILDREN'S PERSONALITY

*Victoria Maximciuc, dr., conf.univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Ioana-Dana Purcaru, logoped, drd,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Victoria Maximciuc, associate professor, PhD,
„Ion Creangă” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0001-7331-9133*

*Ioana-Dana Purcaru, speech therapist, Ph.D. student,
„Ion Creangă” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0002-8636-2875*

CZU: 376.37

Abstract

Language development is very important in the evolution of the child and in the harmonious development of his personality. The impossibility of communicating through verbal language causes delays in the development of the communication and knowledge for the child. Language disorders have serious consequences in the development of children's personality.

Key-words: language disorders, personality, language, children, preschoolers.

1. Limbajul în ontologia timpurie

Carolina Bodea [1, p. 56] consideră limbajul „un sistem de semne convențional selectate astfel încât să asigure materializarea funcției de comunicare, de schimb informațional.”

Constantin Rădulescu-Motru [9, p. 386] explică modul de învățare a limbajului considerând că la origine, limbajul este fondat pe expresiile emotive, adică pe instincte și apoi pe funcțiile cerebrale îl transformă într-un instrument pentru transmiterea gândurilor abstracte și obiective. Copilul învață repede limbajul deoarece pentru copil limbajul este legat de expresiile sale emotive, cu care se naște și pe care le înțelege.

Copilul, subliniază autorul, preîntâmpină și înlesnește învățarea limbajului prin activitatea sa spontană. Limbajul fiind inclus în expresiile emotive se învață ușor și pe măsură ce se învață, el devine automat. Din cauza faptului că limbajul este la început o expresie emotivă, copilul înțelege cuvântul din însăși structura gestului. El nu poate pătrunde înțelesul cuvântului, ci înlănțuirea emoțiilor din care face parte cuvântul.

De la naștere, copilul nu are moștenită necesitatea de comunicare. M. Lisina consideră că necesitatea de comunicare apare pe parcursul dezvoltării copilului și că abia spre sfârșitul primei luni de viață se formează primele componente structurale ale necesității de comunicare [8, p. 35].

La sfârșitul lunii a doua de viață are loc formarea definitivă a acesteia. Atunci începe să se manifeste mai clar în comportarea copilului un activism orientat spre omul matur ca obiect în cadrul comunicării. Astfel, se evidențiază două condiții ale apariției necesității de

comunicare: necesitatea obiectivă a pruncului de a se bucura de grija celor din jur și conduita adultului față de copil [8, p. 101].

Iulia Racu, [8 p. 102] subliniază faptul că necesitatea de comunicare reprezintă baza pentru apariția imitării sunetelor vorbirii umane evidențiind două laturi în dezvoltarea vorbirii: vorbirea pasivă și vorbirea activă.

La început copilul înțelege vorbirea adultului și apoi pronunță primele cuvinte. În vorbirea pasivă, dezvoltarea începe de la intonație. La început, copilul prinde intonația cu care cuvintele sunt pronunțate, tonul emotiv general, nu sensul cuvintelor.

Până la vârsta de 1 an, intonația cu care este pusă întrebarea determină înțelegerea de către copil a vorbirii. La sfârșitul primului an de viață copiii își însușesc anumite legături între obiect și denumirea lui, iar pe baza instructajului auzit, copilul poate îndeplini anumite acțiuni.

După primele 6 luni de viață copilul începe să pronunțe primele silabe (ma, pa, na, ba, da) și la sfârșitul primului an de viață copilul începe să pronunțe primele cuvinte.

Cercetările au arătat că în această perioadă, cu cât activitatea verbală a copilului este mai intensă, cu atât probabilitatea ca el să dispună, mai târziu, de un coeficient de inteligență mai ridicat este mai mare. De aceea este necesar ca adulții să stimuleze cât mai mult activitatea verbală a copilului în această perioadă.

În primele 18 luni de viață copilul utilizează diferite cuvinte cu înțeles de propoziție completate prin gesturi sau intonație.

La vârsta de 2 ani sunt construite propoziții rudimentare, formate din puține cuvinte, fără respectarea regulilor gramaticale. [5, p. 42].

În dezvoltarea psihică a copilului rolul limbajului este enorm. Prin intermediul lui copilul își exteriorizează propriul univers și astfel, limbajul oferă posibilitatea copilului de a fi înțeles și ajutat. [3, p. 70]

În perioada copilăriei fragede, copilul începe să-și însușească structura gramaticală a limbii materne. La început folosesc propoziții dintr-un singur cuvânt, în a doua jumătate a celui de-al doilea an de viață copiii încep să-și însușească structura gramaticală a propoziției astfel încât, la sfârșitul antepreșcolarității în vocabularul copiilor se întâlnesc aproape toate părțile de vorbire, copiii trecând la propoziții compuse [8, p. 115].

În perioada preșcolarității (3-6/7 ani) copilul începe să realizeze o comunicare curentă, inteligibilă deoarece se dezvoltă partea fonetică a limbajului. Conceperea normelor de pronunție creează condițiile necesare pentru însușirea corectă a pronunțării cuvintelor. Copiii încep să diferențieze sunetele vorbirii, ceea ce reprezintă o mare importanță pentru însușirea în viitor a cititului și scrisului și se continuă cu dezvoltarea vocabularului.

La această vârstă se dezvoltă una dintre cele mai importante funcții ale limbajului și anume, comunicarea. [8, p. 131]

La vârsta de 4 ani limbajul oral este perfecționat deși sunt prezente deformări și omisiuni ale unor sunete sau bâlbâială. La această vârstă, acestea sunt primite ca deficiențe normale.

La vârsta de 5-6 ani apare limbajul asonor, cu sine și pentru sine, ca urmare a interiorizării limbajului oral.

Debutul învățării scrisului și cititului are loc la vârsta de 6-7 ani când se învață progresiv citirea mesajelor scrise și copilul începe să dobândească deprinderi de scriere. (5, p. 42)

Până la vârsta de 5 ani tulburările de limbaj nu pot fi considerate ca făcând parte din defectologie deoarece întreaga structură a copilului este în curs de maturizare și abia după vârsta de 5 ani se termină procesul de mielinizare care este în strânsă legătură cu capacitățile motricității [7, p. 8].

2. Tulburările de limbaj – concepții moderne

Carolina Bodea Hațegan [1, p.17] subliniază faptul că primele atestări cu privire la abordarea problematicii tulburărilor de limbaj și comunicare datează din anul 1825 și sunt atribuite lui Franz Gall, cel care a descris pentru prima dată copiii cu tulburare de limbaj expresiv și receptiv, realizând o destinație clară între copiii cu tulburare de limbaj și copiii cu dizabilități cognitive.

Paul (2007) consideră că începuturile preocupărilor legate de explicarea tulburărilor de limbaj și comunicare au fost dominate de o abordare medicalizată, focalizate pe componenta anatomică. Acesta îl numește pe neurologul Samuel T. Orton (1937) întemeietor al practicii moderne în abordarea tulburărilor de limbaj și comunicare, acesta fiind preocupat nu numai de a evidenția etiologia de natură neurologică a tulburărilor, ci și implicațiile comportamentale de natură psihologică ale acestora. Paul (2007) realizează o listă cu principalele cercetări în domeniul limbajului și al comunicării [3, p. 22]:

- Gesell și Amatruda (1947) sunt considerați „deschizători de drumuri” în domeniul studiului afaziei
- Ewing (1930), Mc. Ginnis, Kleffner și Goldstein (1956), Myklebust (1954) sunt specialiști care au fost preocupați de domeniul educării limbajului în contextul dizabilității auditive.
- Morley (1957) este considerată prima cercetătoare preocupată de abordarea tulburării de limbaj în contextul dezvoltării tipice
- Myklebust (1954) a manifestat un interes crescut în realizarea diagnosticului diferențial între copiii care aveau tulburare de limbaj ca urmare a unei dizabilități cognitive sau senzoriale și cei care aveau dezvoltare tipică dar prezentau deficite în structurarea limbajului. Myklebust a fost considerat primul cercetător care a fost preocupat de relația dintre structurarea limbajului oral și a limbajului scris-citit.

În România se constată în ultima perioadă o tendință spre stabilirea unei relații între domeniul ORL (unde foniatria este o supraspecializare) și domeniul reabilitării limbajului. [1, p. 21]

3. Etiologia și clasificarea tulburărilor de limbaj

„Prin tulburări de limbaj înțelegem toate abaterile de la limbajul normal, standardizat, de la manifestările normale tipizate unanim acceptate în limba uzuală, atât sub aspectul reproducerii cât și al percepției, începând de la dereglarea diferitelor componente ale cuvântului și până la imposibilitatea totală de comunicare orală sau scrisă”. [4, 1974]

Iolanda Mititiuc p. 13 consideră că un prim indiciu, pe baza căruia putem suspecta un copil ca având tulburare de limbaj îl constituie frecvența ridicată a dificultăților de exprimare față de posibilitățile medii pentru vârsta respectivă.

Georgeta Rusu-Manea prezintă clasificarea tulburărilor de limbaj [4, p. 13]:

După criteriul anatomofiziologic: tulburări ale analizatorului verbomotor, verboauditiv; tulburări centrale sau periferice; tulburări organice sau funcționale.

După criteriul structurii lingvistice afectate: tulburări de voce, tulburări de ritm și fluență, tulburări ale structurii fonetico-fonemate, tulburări complexe lexico-gramaticale, tulburări ale limbajului scris.

După criteriul periodizării – vârsta când se manifestă tulburările de limbaj: perioada preverbală – 2 ani, perioada de dezvoltare a vorbirii – 2-6 ani, perioada verbală – 6 ani.

După criteriul psihologic: gradul de dezvoltare a funcției comunicative a limbajului, devieri de conduită și tulburări de personalitate.

Florin Verza, 2002 clasifică tulburările de limbaj astfel [13, p. 31]:

- Tulburări de pronunție/articulație: dislalia, disartria, rinolalia.
- Tulburări de ritm și fluență: bâlbâiala, logonevroza, tahilalia, bradilalia, aftongia, tulburări pe bază de coree.
- Tulburări de voce: mutația patologică a vocii, fonastenia și pseudofonastenia, disfonia, afonia.
- Tulburări ale limbajului citit – scris: dislexia, disgrafia, alexia, agrafia.
- Tulburări polimorfe de limbaj: alalia, afazia.
- Tulburări de dezvoltare a limbajului: mutismul electiv (voluntar), mutism psihic.
- Tulburări ale limbajului având la bază disfuncții psihice: dislogii, ecolalii, jargonafazii, bradifazii.

E. Verza [12, p. 22] consideră că nu mereu se pot stabili cu exactitate cauzele care au provocat o tulburare de limbaj, de cele mai multe ori la baza unei dereglări sau nedevelopări normale se află un complex de cauze. Astfel, tulburările de limbaj pot apărea prin acțiunea unor procese complexe în perioada intrauterină a fătului (intoxicații), în timpul nașterii sau după naștere.

După același autor, cele mai multe cauze acționează după naștere și anume:

- a) Cauze organice (anomaliile dento-maxilo-faciale, infecțiile și intoxicațiile cu substanțe chimice, medicamentoase)
- b) Cauze funcționale
- c) Cauze psiho-neurologice care influențează subiecții care, congenital, au o construcție anatomo-fiziologică cu implicații patologice
- d) Cauze psihosociale.

Dintre tulburările de articulație sau de pronunție, cea mai frecvent întâlnită la copiii de vârstă preșcolară și școlară este dislalia care se manifestă prin deformarea, omiterea, substituirea, înlocuirea și inversarea sunetelor. În formele grave de dislalie, aceste fenomene se produc și la nivelul silabelor și chiar a cuvintelor.

Florin Verza [13, p. 156] consideră că dintre cele mai frecvente dislalii, grupa sigmatismelor și a parasigmatismelor ocupă un loc central și constau în deformări, substituiri, omisiuni ale sunetelor siflante și șuierătoare: s, ș, j, z, t, ce, ci, ge, gi.

O altă formă dislalică, cu o frecvență mare, o constituie rotacismul și pararotacismul care se manifestă prin deformarea, omisiunea, inversiunea și înlocuirea sunetului „r”. Rinolalia este tot o formă a tulburărilor de pronunție care se manifestă ca urmare a unor malformații localizate la nivelul vălului palativ sau insuficienței dezvoltării acesteia. [12, p. 86]

Dintre tulburările de ritm și fluentă bâlbâiala a fost remarcată de către oamenii de știință din cele mai vechi timpuri și se manifestă prin „repetarea unor sunete sau silabe la începutul și mijlocul cuvântului cu prezentarea unor pauze între acestea sau prin repetarea cuvintelor ori prin apariția spasmelor la nivelul aparatului fonoarticulator care împiedică desfășurarea vorbirii ritmice și cursive. [12, p. 87]

Bâlbâiala se poate transforma în logonevroză „atunci când există sau apare un fond nevrotic ca urmare a conștientizării handicapului și a trăirii acestuia ca o dramă, ca un moment de frustrare a posibilităților pe care le are individul” [13, p. 163]

Dintre tulburările limbajului citit-scris, dislexia și disgrafia influențează cel mai mult dezvoltarea psihică a copilului și mai cu seamă, rezultatele la învățătură și constă în incapacitatea copilului de a învăța citirea și scrierea. Dislexia și disgrafia constau în „ apariția de confuzii frecvente între grafemele și literele asemănătoare, inversiuni; adăugiri și substituirii de cuvinte sau chiar sintagme, deformări de litere sau grafeme, plasarea defectuoasă în spațiul paginii a grafemelor, neînțelegerea completă a celor citite și scrise, lipsa de coerență logică a ideilor în scris” [6, p. 22]

Întârzierile în dezvoltarea generală a vorbirii reprezintă o altă formă de tulburare de limbaj frecvent întâlnită la copiii care nu reușesc să atingă nivelul mediu al dezvoltării vorbirii pentru vârsta respectivă. Această tulburare de vorbire poate cuprinde aspecte fonetice, lexicale și gramaticale.

4. Consecințe asupra personalității copiilor

Tulburările de limbaj pot exista cu grade diferite și proporții atât la subiecții cu intelect normal cât și la cei cu alt handicap [3, p. 188]

Toate tulburările de limbaj pot determina în special la copiii de vârste mici modificări comportamentale negative, dificultăți de integrare în colectiv și de relaționare cu cei din jur precum și inhibiție în dezvoltarea activității. Toate acestea pot conduce la dezorganizarea personalității.

Structura însușirilor de personalitate pot îmbrăca forme negative care pot duce la comportamente neintegrative.

Cu cât tulburarea de limbaj este mai gravă, cu atât subiectul va trăi acest fenomen în planul psihic ca pe o dramă. Numărul relativ mare al subiecților la care au apărut tulburări comportamentale se explică prin trăirea dramatică al tulburării de limbaj pe fondul hipersensibilității și a atitudinilor negative a celor din jur [12, p. 99]

La școlarii mari; la preadolescenți și adolescenți, existența tulburărilor de limbaj conduce la intensificarea tulburărilor de personalitate și de aceea, aceștia devin deprimați, anxioși, nervoși, rigizi, necooperanți, negativisti, dezvoltându-li-se complexe de inferioritate. Cei care sunt mai sensibili ajung să refuze să mai meargă la școală adoptând o atitudine negativă față de învățătură conducând la eșec școlar. Aceste stări stresante pe care le trăiesc pot provoca tulburări afectiv-emoționale și voliționale.

E. Verza [13, p. 101] consideră că toate tulburările de limbaj, începând cu dislaliile pot provoca dezorganizarea personalității și dezordini comportamentale. Efectele negative constau în blocaje psihice, rețineri în vorbire și dezorganizarea constituirii însușirilor personalității.

Școlarii mari, preadolescenții și adolescenții nu înțeleg că frământările în care se zbat nu conduc la înlăturarea tulburării ci o accentuează. Aceștia având impresia că familia, colegii, prietenii nu-i înțeleg, adesea intră în conflict cu ei.

E. Verza, [13, p. 101] precizează că la cei cu handicap de intelect, toate aceste fenomene nu ne mai apar atât de complicate întrucât aceștia nu reușesc decât parțial să conștientizeze situația în care se află.

Cei cu tulburare de limbaj pot manifesta ca urmare a complexelor de inferioritate și anxietății dezvoltate un comportament manifestat prin instabilitate, prin mari oscilații de la o situație la alta, de perceperea stimulilor din jur în mod exagerat prin amplificarea și recepționarea lor ca factori negativi.

Din momentul în care are loc intrarea în școală a copilului cu tulburări de limbaj, tabloul manifestărilor psihice se modifică ac urmare a solicitării copilului să vorbească în fața colectivului de elevi și imposibilitatea acestuia de a se exprima corect.

Referitor la particularitățile temperamentale, vârstă, educație, dezvoltare mintală Emil Verza, [13, p. 102] subliniază faptul că acestea pot provoca și o excitație psiho-motorie care se manifestă prin agitație permanentă, mișcări dezorganizate și indisciplină.

În ceea ce privește personalitatea psihologii au avut în atenție deteriorarea acesteia din cauza factorilor stresanți. Pe fondul stării de inerție, rigiditate și a fobiei vorbirii personalitatea subiectului cu tulburare de limbaj se poate dezorganiza.

Aceste tulburări se pot înlătura o dată cu corectarea tulburării de limbaj ceea ce va contribui la dezvoltarea armonioasă a personalității.

BIBLIOGRAFIE

1. BODEA HAȚEGAN CAROLINA *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*. București. Trei. 2006. 639 p. ISBN 978-606-719-722-8.
2. CAIN, K. *Abilitatea de a citi. Dezvoltare și dificultăți*. Cluj-Napoca. ASCR. 2012. 33 p. ISBN 978-606-8244-62-4.
3. GOLU P., ZLATE M., VERZA *Psihologia copilului*. Manual pentru clasa a XI-a. Școli Normale. București, Didactică și Pedagogică, 1997, 220 p. ISBN 973-30-5916-1.
4. GUȚU, M. *Curs de logopedie, Curs de litografiat*. Cluj-Napoca. Universitatea Babeș-Bolyai. 1974.
5. LUPȘA, E, BRATU, V *Psihologie*. Manual pentru clasa a X-a, Deva: Corvin, 2005, 104 p., ISBN: 973-622-187-3.
6. MITITIUC, I; PURLE, T. *Incursiune în universul copiilor cu tulburări de limbaj*. Iași. CDRMO. 2005. 370 p. ISBN 973-85703-8-7.
7. MOȚEL, D. *Tulburările de vorbire la copil*. București. SemnE. 2012. 78 p. ISBN 978-606-15-0239-4
8. RACU I., RACU I. *Psihologia dezvoltării*, Chișinău, Univ. Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2013. 212 p. ISBN 978-9975-71-478-5
9. RĂULESCU-MOTRU, C. *Curs de psihologie*. București. Esoteria. Vox. 1996. 400 p. ISBN 973-97593-6-X.
10. RUSU-MANEA, G. *Exerciții pentru corectarea vorbirii la preșcolari*. Bacău. Egal. 2006. 96 p. ISBN 973-7649-21-4. ISBN 978-973-7649-21-8.
11. VERZA E, VERZA F *Psihologia vârstelor*, București, Pro Humanitate, 2000, 307 p. ISBN 97399734-4-2.

12. VERZA, E. *Psihopedagogie specială*. Manual de clasa a XIII-a Școli normale. București. Didactică și Pedagogică. R. A. 1996. 136 p. ISBN 973-4141-6.
13. VERZA, FL., E. *Introducere în Psihopedagogia specială și în asistență socială*. Editura Fundației Humanitas. 2002. 315 p. ISBN 973-85164-3-9.
14. VRĂȘMAȘ, E. *Învățarea scrisului*. București. Arlequin. 2011. 216 p. ISBN 973-606-92778-3-6.

CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ A PĂRINȚILOR CARE EDUCĂ COPII CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST ÎN CONDIȚIILE DE PANDEMIE

PSYCHOPEDAGOGICAL COUNSELING OF PARENTS EDUCATING CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN PANDEMIC CONDITIONS

Victoria Maximciuc, dr., conf.univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău,

Nadejda Corcevoi, învățător clasele primare,

Liceul Teoretic cu Profil Tehnologic pentru copiii cu vederea slabă

Victoria Maximciuc, associate professor, PhD,

„Ion Creangă” SPU, Chisinau

ORCID: 0000-0001-7331-9133

Nadejda Corcevoi, primary school teacher,

Lice Theoretically with a Technological Profile for visually impaired children

ORCID: 0000-0002-9344-5222

CZU: 376.3:616-36.21

Abstract

In this article is described the problem need for psycho-pedagogical assistance in the distance education of children with autism spectrum disorder. The whole problem consists in the almost total lack of sources in the field, that is: the problem of parental counseling (organization and contents), the organization of distance learning; application of distance learning methods, specially adapted educational platforms. The article analyzes the negative and positive characteristics of distance learning. Training methods are proposed that can be applied to children in distance learning conditions.

Key-words: autism spectrum disorder; distance learning; psycho-pedagogical assistance; education methods; psycho-pedagogical consultancy; motivation; pandemia; structuring, visualization.

Situația creată de pandemie COVID-19 din martie anului 2020 a influențat nefast a supra tuturor domeniilor de activitate [7]. În prezent crește necesitatea de consilierea psihologică a diferitor grupuri de populație, inclusiv și a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) [2, p. 1]. Acest fapt se explică prin lipsa accesibilității serviciilor de sprijin în situația creată. Este bucurător faptul că treptat se dezvoltă realizarea asistenței psihopedagogice pentru copiii cu CES și familiile acestora la distanță. Putem menționa că în Republica Moldova s-a pus bun accent pe instruirea cadrelor didactice privind aplicarea diferitor platforme în procesul educațional, în condițiile de pandemie dar, aceasta mai mult se referă la copiii cu dezvoltarea tipică însă și mai puțin pentru sprijinul copiilor cu CES. Implementarea serviciilor la distanță pe plan internațional se realizează foarte intens, drept exemplu în Italia serviciile de asistență psihologică și psihiatrie (mental health services) lucrează la distanță, 90% din cazuri sunt realizate online [3, p.1]. Conform informațiilor a ONU „Impactul COVID-19 asupra copiilor” copii cu CES sunt incluși în grupul de risc de

traumatizare psihologică secundară [5, p. 3]. Dar totuși trebuie să menționăm că în ultimii 20 de ani în literatură de specialitate abordarea problemei de asistență psihopedagogică a copiilor cu TSA (tulburarea din spectru autist) la distanță practic nu este nimic. Problema instruirii la distanță a copiilor cu TSA este pusă pe plan internațional.

În urma realizării intervențiilor psihopedagogice la copii cu TSA au fost menționate din practică anumite dificultăți de lucru: comunicare verbală deficitară, interacțiune socială afectată și comportament stereotip. Mijloacele educaționale la distanță nu sunt populare și folosite la această categorie de copii din cauza: lipsei de contact fizic cu elevul, sunt mari dificultăți în stabilirea unui echilibru dintre profesor elev, dificultăți în obținerea, monitorizarea și menținerea unor performanțe, această formă de educație nu este potrivită pentru toți copiii îndeosebi pentru cei cu dizabilitate severă (limbaj deficitar, comportamentul instabil-stereotip, lipsa abilităților de comunicare).

Profesor И.А. Костин [11, p. 2] menționează despre o vulnerabilitate a copiilor cu TSA în condițiile de pandemie și anume:

- schimbări neprevăzute care deseori sunt percepute de către aceasta categorie ca un stres foarte mare;
- majoritatea elevilor cu TSA au însușit regulile și particularitățile de viață la școală pot percepe stoparea lecțiilor ca ceva ce i-ar dezechilibra emoțional și psihologic;
- pentru alții apare o problemă majoră - menținerea activității sau restabilirea după finalizarea instruirii la distanță.

La fel autorul atenționează cu ce se poate de venit în ajutorul aceste categorii de copii în pandemie menționând următoarele: menținerea unei stări emoționale pozitive a celor apropiați și din jur; structurarea (aplicarea orarului vizual), ritmicitatea, respectarea realizării rutinelor de la școală; succesiunea diferitor tipuri de activități în timpul zilei (activitatea de învățare, ludică, casnică) care poate fi realizată împreună cu părinții sau independent; aplicarea dozată a internetului: ore video, materialelor de lucru.

Pentru realizarea și organizarea activităților la domiciliu în timp de pandemie e necesar de pus accentul pe: organizarea locului de muncă a copilului; dacă copilul primește o sarcină ea este discutată și plasată în orarul individual al copilului; ajutorul celor din jur trebuie să fie dozat corect și cu conținut, rezultate obținute trebuie consolidate iar stăruințele depuse de copil în timpul realizării sarcinilor trebuie evidențiate. La nivelul copilului e necesar de elaborat materiale simple și explicite cum trebuie de protejat de infecție; de elaborat o istorioară socială despre COVID-19; starea de anxietate trebuie de orientat într-o activitate practică (de prelucrat mânerile la ușa de intrare, de avut grijă de vecinii în etate). Un rol important este păstrarea relațiilor sociale: organizarea relaționării cu rude și cu prieteni prin surse de socializare, înainte de a începe întâlnirea on - line de planificat tema discuției (de scris un plan), cu ce impresii se poate de împărtășit.

Cercetătorul rus atenționează că izolarea în condițiile de pandemie poate avea și rezultate benefice printre care poate fi: însușirea unor deprinderi de autodeservire; însușirea deprinderilor de comunicare (de exemplu convorbirea la telefon); realizarea unei activități comune; organizarea timpului liber: jocuri cu anumite reguli; citirea literaturii artistice și diverse discuții în baza celor citite; vizionarea desenelor animate, vizualizarea pozelor de familie și alcatuirea unor povestioare.

Problemă asistenței psihopedagogice în condițiile de pandemie o putem analiza din mai multe poziții:

- ❖ consilierea psihologică a părinților;
- ❖ organizarea regimului de instruire în condițiile casnice;

Realizarea procesului educational a căzut pe umerii părinților, care putem spune că dintre ei sunt o parte foarte mică care au o idee despre cum se întâmplă acest lucru. Din cauza aceasta părinții au nevoie de consiliere psihopedagogică. Activitatea de consiliere la distanță este descrisă de către mai mulți autori [6, p. 272] în forma individuală și de grup, dar totuși pentru desfășurarea acestei consilieri este nevoie de un specialist competent care are experiență de lucru cu așa copii și realizează această consiliere conform unui algoritm. Organizarea consilierii poate fi realizată pe telefon, WhatsApp, Viber, Skype, Zoom, platforme online, poșta electronică și după durată poate fi: unică, de scurtă durată și asistență de lungă durată. Trebuie să menționăm că în contextul activităților cu copiii cu TSA în surse bibliografice naționale și internaționale lipsește descrierea algoritmilor de desfășurare a consultațiilor la distanță. În sursele rusești există numai organizarea consultării la distanță la nivelul intervenției timpurii, descrierea aplicării instrumentelor necesare și trecerea treptată de la asistență fizică la cea la distanță [15, p. 6]. În organizarea orelor de consiliere trebuie luate în considerare aspectele etice cât și probleme care pot fi: legate de copil, terapeut și societate.

În literatura de specialitate sunt menționate și efectele benefice în urma realizării consilierii psihologice la distanță, cu scopul diminuării problemelor afective și depresive, însă evaluarea eficacității consilierii la distanță cu copiii cu TSA sunt foarte limitate: evaluarea rezultatelor intervenției psihopedagogice la distanță [2, p. 1114], instruirea părinților intervențiilor psihopedagogice pentru categoria aceasta de copii [6, p.582].

În literatura de specialitate autorii С.Н Панцырь Е.Ф., С.Н, Шведовский [15, p.17] pentru organizarea consilierii la distanță trebuie de avut în vedere următoarele condiții:

- competențe profesionale a specialistului;
- particularitățile mediului familial (implicarea familiei);
- prezența unor caracteristici măsurabile pentru evaluarea eficacității consilierii;
- particularitățile relaționării of - line până la pandemie.

O metodă interesantă și interactivă poate fi crearea abecedarului personal [13, p. 51]. Dezvoltarea semnificației necesită folosirea unui material important personal; organizarea condițiilor de instruire care vor permite copilului să conștientizeze fiecare sarcină, fiecare acțiune și în final să înțeleagă fiecare deprindere însușită. Este importantă legătura maximală a instruirii cu experiența personală a copilului, legătura lui cu familia și cu cei apropiați. Elaborarea „abecedarului personal” presupune studierea consecventă orientată spre însușirea conștientă. Instuirea pentru așa tip copii se începe cu litera “E”, și nu cu „A”. De obicei, copilul cu TSA vorbește despre sine la persoana a treia. Copilul mai bine conștientizează obiectele, relațiile, evinamentele care au fost importante în viața lui. Prezentăm activitatea cu abecedarul: luăm o foaie A4, în pătratul superior din stânga este o fereastră pentru literă, în partea dreaptă trei linii pentru a scrie cu litere de tipar. În partea inferioară trei ferestre pentru imagini și inscripțiile deasupra obiectelor, obligator litera trebuie să fie de tipar în acest abecedar. După studierea literei „E” trecem la literele din prenumele copilului, apoi literele “M” și “A” cu poza mamei din album, apoi “T” – tata. Explicăm că litera preferată poate fi la

începutul, la mijlocul și la sfârșitul cuvântului. Acasă, copilul, împreună cu părinții, pregătește acest tabel pe foaie. Pe fiecare pagină este o literă aparte. Maturul scrie litera mare în fereastră, apoi pe prima linie, alături face conturul literei și copilul trebuie să urmeze traseul cu creionul colorat, apoi pe a doua linie trebuie să unească punctele, iar pe a treia linie să scrie independent, sau se pot folosi trafaretele literelor și copilul memorează imaginea. De obicei, o parte din sarcină se realizează în clasă, iar cealaltă acasă. După aceasta maturul numește trei cuvinte unde această literă se întâlnește la început, la mijloc și la sfârșitul cuvântului. Apoi împreună cu copilul, se desenează contururile obiectelor și copilul le colorează acasă. Important e ca copilul să facă legătura dintre acest obiect și propria experiență: la cuvântul „măr” el desenează tot aceeași farfurie ca acasă unde sunt merele etc. Scrierea cuvintelor se bazează pe explicarea vizuală și apariția interesului către limbajul scris. Consecvența activităților cu abecedarul are următoarele etape: 1) studierea literei noi, litera este scrisă de către matur sau de matur împreună cu mâna copilului; 2) desenarea obiectelor la denumirea cărora este această literă; 3) înscrierea denumirii obiectelor. Pentru fiecare literă se preconizează 1-2 lecții.

И.А. Костин [12, p. 104] și О.С. Никольская [14, p. 1] propun studierea comună a literaturii artistice și filmelor cu copiii cu TSA în pandemie. Autorul dă următoarele recomandări: activitatea trebuie să fie realizată în mod lent, cu recapitularea materiei de la lecția anterioară. Textele ce au fost studiate de către copil ca să nu se uite trebuie reamintite lui în diferite contexte. Este important de legat evinamentele din text sau film cu experiența copilului cu TSA, pentru aceasta pot fi aplicate următoarele întrebări: „Cu cine seamănă acest erou din prietenii tăi?” „Ai avut ocazia să fii tot în aceiași situație?” „Cum tu procedai în așa situație?” „A - i putea tu să prietenești cu acest erou?” Din cauza dificultăților cu care se confruntă copiii cu TSA este necesar de înregistrat informația despre personajele studiate. Se recomandă aplicarea literaturii artistice conform vârstei cronologice a copilului. Pentru adolescenți sau persoane tinere cu intelect mai păstrat sunt actuale amintiri despre școală. Pentru înțelegerea mai bună și memorarea textului este binevenită vizionarea filmului, desenului animat sau studierea textului după vizionarea desenului animat.

În realizarea temelor pe acasă în literatura de specialitate este descrisă metodologia acestei activități [8, p. 33; 9, p. 41]. Motivarea copilului: *formarea unei dispoziții pozitive* – aplicarea ludo- și a meloterapiei. *Formarea exemplului pentru imitare*: exemplu pentru imitare pot fi și alți membri ai familiei. Se creează o situație de joc „la școală”, unde în afară de copil participă și alți membri ai familiei în rol de elevi. Partenerii de joc au aceleași rechizite școlare, stau unul lângă altul. Cu timpul poate fi realizat jocul – copilul – în rolul profesorului. *Formarea spațiului educațional*, care presupune mobila special adaptată, iluminarea, structurarea spațiului și timpului. Important ca toate manualele și caietele la o disciplină anumită să fie învelite în aceleași învelitori. Copilul trebuie singur să se orienteze în agendă la care disciplină are de realizat teme pentru acasă. Pentru a ușura activitatea și ușurarea temelor există scheme sau tabele. În continuare prezentăm exemplul:

1. Ce mi s-a dat astăzi la școală?
2. Deschid agenda.
3. Caut data.
4. Îmi aduc aminte ce lecții am avut astăzi.
5. Prima lecție –

6. Mi s-a dat tema pentru acasă –

În acest mod logic și la următoarele lecții. Aceste scheme sunt necesare pentru formarea acțiunilor de învățare de bază: pregătirea rechizitelor și materialelor pentru școală, căutarea paginii necesare sau a sarcinii necesare.

În timpul realizării temelor pe acasă trebuie de ținut cont de [9, p. 41]:

1. Crearea atmosferei favorabile de lucru. În timpul realizării temelor pentru acasă trebuie de ținut cont de particularitățile perceperii copilului (este hipo- sau hipersensibil), precum fundalul sonor – folosirea căștilor cu evitarea sunetelor sau aplicarea căștilor cu muzica preferată. La fel și aromaterapia. În timpul realizării temelor pentru acasă copilul trebuie să se liniștească, sau invers să se concentreze cu ajutorul stimulării proprioceptive și a celei tactile. Pentru aceasta se folosește fotoliul cu rotație, suport pentru picioare. Este necesar de atras atenția și asupra confortului care este creat la atingerea rechizitelor de birou.

2. Planificarea timpului. De la început, pentru realizarea sarcinii este nevoie de a fi împărțită pe etape, cu pauze între etape. Deseori, pentru măsurarea timpului se aplică ceasul de nisip. Pauzele trebuie să fie vesele - dinamice. În continuare ele pot fi aplicate ca recompensă în realizarea temelor pentru acasă.

3. Valorificarea independenței. Pentru dezvoltarea independenței este necesar aplicarea tuturor tipurilor de sprijin: scheme, tabele, poze. Copilul trebuie să fie învățat să aplice tot felul de sprijin. Când copilul a însușit aplicarea acestui sprijin, pe parcurs el nu trebuie să fie luat în seamă. Pentru aceasta este necesar de respectat trei reguli:

1. Când copilul realizează sarcina independent, maturul tace, nu comunică cu gesturi, se află în afară câmpului vizual. De exemplu, copilul trebuie să copie un text și să găsească vocalele. Cu prima parte copilul se isprăvește, pentru a doua parte a sarcinii se folosește vizualizarea cu aplicarea tabelului, unde vocalele sunt subliniate.

2. Evitarea insuccesului.

3. Recompensa acțiunilor independente.

4. Repartizarea responsabilităților presupune organizarea locului de muncă, determinarea consecvenței executării sarcinilor, selectarea rechizitelor necesare, verificarea calității executării și ordinea la locul de muncă. Deseori părinții pun accent pe realizarea sarcinii de învățare, însă trebuie de început de la acțiuni mai simple, cum este realizarea ordinii la locul de muncă. Pe parcurs copilul se perfecționează, lui îi este dat un volum de lucru tot mai mare. Responsabilitatea duce la posibilități noi, iar posibilitățile noi cresc responsabilitatea.

5. Importanța rezultatului. Pentru fiecare abilitate dobândită copilul trebuie să fie recompensat. Recompensa poate fi diferită: medalie, certificat, diplomă. Toate rezultatele obținute trebuie plasate pe un „perete de onoare” în camera copilului.

6. Instruirea prin joc. Se folosesc câteva strategii. Acasă copilul se joacă de-a școala, de exemplu, îi imită pe profesori. Tot în joc poate fi introdus și comportamentul social și problemele de la matematică, textele literare, verbe, adjective, substantive, care nu sunt înțelese de către copil. De aceea se recomandă de găsit o poză sau un video, de pe acest manual și de jucat cu el indicații funcționale.

7. Consolidarea relațiilor cu cei apropiați. În realizarea temelor pentru acasă trebuie să respecte următoarele reguli: dispoziția bună al părintelui și a copilului; maturul este un exemplu de imitare; organizarea spațiului de învățare trebuie să fie conform cerințelor tuturor

membrilor familiei; organizarea pauzelor trebuie să fie dinamice; stimularea independenței și responsabilității; înțelegerea importanței rezultatului; folosirea ludoterapiei în timpul pregătirii lecțiilor.

În final menționăm următoarele: pandemia cu COVID-19 a introdus multe schimbări în toate domeniile inclusiv și în activitățile cu copiii cu TSA; organizarea instruirii la distanță pentru această categorie de copii este o adevărată provocare din cauza particularităților individual tipice a acestor copii; organizarea și realizarea instruirii la distanță cere posedarea competențelor psihopedagogice speciale nu numai din partea specialiștilor dar și a părinților; în majoritatea cazurilor toate activitățile la distanță stau pe umerele părinților de aceea părinții trebuie să fie susținut psihologic și din punct de vedere acordării asistenței psihopedagogice speciale copiilor lor; ar fi mai bine că unele neclarități să fie rezolvate în video conferințe cu supervisor de asemenea cu participarea terapeutului și părintelui; în literatura de specialitate menționăm puține elaborări privind metode de intervenție la distanță, aplicarea unor platforme special adaptate pentru copiii cu CES inclusiv celor cu TSA; este important: organizarea disciplinei emoționale a membrilor familiei; structurarea spațiului și timpului; succesiunea diferitor tipuri de activitate; realizarea diferitor tipuri de activitate împreună cu maturii.

BIBLIOGRAFIE

1. BENSON, S.S., DIMIAN, A.F., ELMQUIST, M., SIMACEK, J., MCCOMAS, J.J., SYMONS, F.J. Coaching parents to assess and treat selfinjurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2018, 62, 12, p. 1114—1123. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/> (vizitat 15.04.2021)
2. COURTENAY, K., PERERA, B. COVID-19 and People with Intellectual Disability: impacts of a pandemic. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 2020, p. 1—21. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/> (vizitat 12.04.2021)
3. FAGIOLINI, A., CUOMO, A., FRANK, E. COVID-19 diary from a psychiatry department in Italy. *The journal of Clinical Psychiatry*, 2020, 81, 3, p. 20. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/> (vizitat 02.04.2021)
4. FERGUSON, J., CRAIG, E.A., DOUNAVI, K. Telehealth as a model for providing behaviour analytic interventions to individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of autism and developmental disorders*, 2019, 49, 2, 582—616. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/> (vizitat 02.05.2021)
5. POLICY BRIEF: The Impact of COVID-19 on children: 15 April 2020 / United Nations. URL: <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children>. <https://unsdg.un.org/> (vizitat 01.04.2021)
6. SLONE, N.C., REESE, R.J., MCCLELLAN, M.J. Telepsychology outcome research with children and adolescents: A review of the literature. *Psychological Services*, 2012, 9, 3, 272—292. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/> (vizitat 02.04.2021)
7. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 — 11 March 2020. URL: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> (vizitat 12.03.2021).
8. БОГОРАД, П.Л., ЗАГУМЕННАЯ, О.В. В помощь учителям и родителям: рекомендации по выполнению домашних заданий. Когда? Где? В каком настроении? *Аутизм и нарушения в развитии*, 2015, 1, 33-37. ISSN: 1994-1617

9. БОГОРАД, П.Л., ЗАГУМЕННАЯ О.В. В помощь учителям и родителям: рекомендации по выполнению домашних заданий. Когда? Где? В каком настроении? *Аутизм и нарушения в развитии*, 2015, 2, с. 41-47. ISSN: 1994-1617
10. ГУСЕВА, Н.Ю., ПИСКАРЕВА, О.С. Применение дистанционных технологий в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушение развития*, 2020, 2, с. 6-13. ISSN: 1994-1617
11. КОСТИН, И.А. Организация домашнего режима школьника с РАС в условиях дистанционного обучения. <https://ikp-rao.ru/distancionnoe-obuchenie-detej-s-ovz> (vizitat 05.04.2021)
12. КОСТИН, И.А. Совместное изучение художественных книг и кино как метод коррекционной работы с эмоциональной сферой при расстройствах аутистического спектра. *Клиническая и специальная психология*, 2017, 6, 3, с.104-115. ISSN: 2304-0394
13. ЛАВРЕНТЬЕВА, Н.Б., ЛИБЛИНГ, М.М. Создание «личного букваря» как метод коррекционно-развивающего обучения для детей с РАС. *Воспитание и обучения детей с нарушениями в развитии*, 2016, 3, с. 51-60. ISSN 0130-3074.
14. НИКОЛЬСКАЯ, О.С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения. Альманах Института коррекционной педагогики, 2014. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/psihologicheskaja-pomosch-rebenku-s-autizmom> (vizitat 30.04.2021)
15. Панцырь, С.Н, Шведовский, Е.Ф. Возможности и условия дистанционного консультирования, семей воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения в развитии*, 2020, 18, с. 14-20. ISSN: 1994-1617

PARAMETRI ȘI VALORI ALE TRANSDISCIPLINARITĂȚII ÎN EDUCAȚIE ȘI INSTRUIRE

PARAMETERS AND VALUES OF TRANSDISCIPLINARITY IN EDUCATION AND TRAINING

Ludmila Mokaň-Vozian, dr., conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ludmila Mokaň-Vozian, PhD, Associate Professor,

"Ion Creanga" SPU of Chisinau

ORCID: 0000-0001-5350-4921

CZU 378.03:001.2

Abstract

The contemporary education system actively supports the multilateral development of pupils/ students. In addition to the standard curriculum, educational institutions around the world offer its beneficiaries the opportunity to participate in transdisciplinary projects that help the pupil/ student to see the researched phenomena from the most unusual points of view, outside the framework of scientific disciplines.

Transdisciplinary projects have their beginnings not in a particular discipline, but come from a subject, a problem, a recreated situation or skills of the pupils / students that need to be developed. As a result, from a narrow range of problems within a discipline, one is traversed in an environment of everyday problems.

Key-words: transdisciplinarity, project, education, discipline, education system.

Termenul *transdisciplinaritate* a fost aplicat pentru prima dată de psihologul și filosoful Jean Piaget în anii '70 ai secolului trecut. Conceptul presupune modalitatea de a extinde viziunea asupra lumii științifice, care constă în studierea unui anumit fenomen în afara cadrului oricărei discipline științifice [4]. Or, se stabilește relația între diferite fapte, oameni,

fenomene, particularități culturale și tot ceea ce se intersectează și unește diferite domenii ale cunoașterii.

Mai actual, *transdisciplinaritatea* presupune abordarea integrată a curriculumului prin centrarea pe probleme importante ale vieții reale, așa cum apar ele în context cotidian, cu focalizare pe identificare de soluții, rezolvare de probleme ale lumii reale, în scopul dezvoltării competențelor pentru viață [Apud 5].

Potrivit lui L.Kiyashchenko [4], în literatura științifică urmărim mai multe tipuri de transdisciplinaritate:

Prima semnificație este considerată o declarație de drepturi egale pentru toți oamenii de știință (eminenți și începători), din toate domeniile (științe exacte sau discipline creative), toate religiile și culturile aflate în proces de cercetare a tuturor fenomenelor existente. Orice opinie care nu contrazice legile științei este protejată de conceptul de transdisciplinaritate.

A doua semnificație a conceptului de transdisciplinaritate este o caracteristică a cunoștințelor unei persoane care este versată în multe domenii. O astfel de cunoaștere este considerată universală, iar o persoană care prezintă un astfel de potențial poate fi numită „enciclopedie”.

În cazul celui de-al treilea concept, este vorba despre regulile de studiu ale lumii înconjurătoare. Condițiile transdisciplinarității sunt considerate îndeplinite dacă obiectul este investigat pe mai multe niveluri sau domenii (de exemplu, teoretic și mental).

Al patrulea concept prezintă principiul organizării procesului de cercetare, în care oamenii de știință au posibilitatea să depășească disciplinele lor fără a fi acuzați de amatorism. În acest caz, transdisciplinaritatea ajută la extinderea granițelor interacțiunii dintre diferite discipline în procesul studierii legilor naturii și a problemelor societății.

În al cincilea concept, transdisciplinaritatea este explicată ca una dintre metodele abordării sistemice. Această metodă a apărut datorită nevoii urgente de rezolvare a problemelor multifactoriale, care erau examinate din punctul de vedere al diverselor discipline.

Se crede, conform opiniei lui L.Kiyashchenko [4], că primele patru concepte nu pot explica pe deplin semnificația transdisciplinarității. Acest lucru se datorează faptului că conceptul modern de cercetare este asociat cu o abordare monodisciplinară, ceea ce nu implică depășirea unei discipline specifice.

Cât privește domeniul educației, abordarea transdisciplinară a devenit mai relevantă în legătură cu creșterea sporită a informației pe care o consumăm. Devine evident că și în continuare cantitatea de informație doar va crește. Astfel, elevul/ studentul de azi trebuie să studieze atât informațiile pe care se bazează cunoștințele moderne, cât și informațiile care au fost descoperite ulterior. Cunoașterea experienței din trecut nu este întotdeauna relevantă și este necesar să se găsească un mod eficient de a reorganiza procesul de învățare astfel încât elevul să aibă suficient timp pentru a însuși cunoștințe productive. Una dintre ideile transdisciplinarității constă în căutarea celei mai scurte căi pentru atingerea obiectivului. În acest proces, semnificativă este capacitatea profesorului de a identifica cunoștințele din domeniul său și de a lucra în colaborare cu alți profesori.

În acest context, remarcăm și posibilele dezavantaje existente, care sunt asociate, în special, cu particularitățile percepției informației de către generațiile tinere. Problema poate apărea în cazul analizei profunde a diferitelor fenomene, deoarece elevii/ studenții de azi

deseori „smulg” doar informațiile de care au nevoie și mulți ar putea să nu manifeste capacitatea de gândire sistematică, pentru a-și forma o viziune științifică asupra lumii. Mulți elevi/ studenți percep informația, dar nu întotdeauna o corelează cu careva fenomene, respectiv, aceste informații nu sunt convertite în cunoștințe. O abordare transdisciplinară ajută la analiza acestor informații, asimilarea și transformarea lor în cunoștințe. Astfel, elevul/ studentul va analiza un fenomen sau altul nu doar din punctul de vedere al unei anumite discipline [3].

Avantajele acestei abordări sunt:

- colaborarea mai profundă între profesor-elev/ student și elev-elev/ student-student;
- crearea de relații între discipline;
- deprinderea cu procesul de cercetare, documentare a faptelor, experimentare;
- dezvoltarea la elevi/ studenți a abilității de a-și exprima opinia;
- contribuirea la un studiu mai profund al disciplinei și al domeniului experimental;
- participarea activă a elevilor/ studenților în procese de explorare, creare, planificare, documentare, argumentare, colaborare;
- deschiderea instituției de învățământ către societate, implicând diverși specialiști, părinți și alți participanți la activitatea sa.

Deși conceptul de transdisciplinaritate are deja o istorie de cinci decenii, elaborarea proiectelor transdisciplinare este încă inovatoare pentru sistemul educațional din republică.

Ca oricare altul, proiectul transdisciplinar cunoaște mai multe etape de planificare și implementare [cf. 1]:

- alegerea unui subiect (aici putem implica activ elevii/ studenții, astfel încât procesul de implementare a proiectului să fie cât mai interesant pentru ei);
- evaluarea inițială și prezentarea imaginii generale a proiectului;
- identificarea scopului și a obiectivelor;
- planificarea intervalului de timp pentru implementarea proiectului;
- pregătirea materialelor necesare;
- planificarea activităților tematice;
- desfășurarea activităților tematice;
- evaluarea rezultatului activității.

Astfel, valorificând etapele enumerate, ne putem crea o imagine de ansamblu cu privire la planificarea proiectelor transdisciplinare.

O importanță majoră, credem, au și factorii care contribuie la dezvoltarea cu succes a unui proiect transdisciplinar:

- implicarea elevilor/ studenților în procesul de alegere a unui subiect;
- alegerea unui subiect care va fi relevant pentru grupul care implementează proiectul;
- axarea pe cunoștințele și abilitățile pe care elevii/ studenții deja le au;
- implicarea elevilor/ studenților în activități de diferite tipuri pentru atingerea scopului și realizarea obiectivelor avansate;
- finalizarea sarcinii în timpul alocat proiectului;
- disponibilitatea materialelor și resurselor necesare.

În procesul de stabilire a scopului, obiectivelor și conturării imaginii generale a unui proiect transdisciplinar, trebuie implicați toți profesorii, pentru a determina în comun

conexiunile dintre discipline, dar și oportunitățile fiecărei discipline în parte. În acest proces, dacă este cazul, pot fi implicați și elevii/ studenții.

Un pas important este conceptualizarea întregului proiect și pregătirea datelor de bază: fapte, informații, teme/ subiecte etc. La această etapă, ar fi efectiv brainstorming-ul cu elevii/ studenții, care ar putea identifica mai multe conexiuni existente și ajuta la îmbunătățirea proiectului.

În procesul de lucru la un proiect este foarte important să ne bazăm pe abilitățile deja formate/ dezvoltate ale elevilor/ studenților, dar să le găsim noi aplicări și să le arătăm elevilor/ studenților că acestea pot fi utile în alte situații. Scopul unor asemenea proiecte constă în autoevaluarea de către elevi/ studenți a propriilor cunoștințe și abilități, precum și posibilitatea de a le combina pentru a găsi o soluție la o problemă sau pentru a finaliza o sarcină [3].

O resursă importantă de care depinde succesul proiectului este timpul. Unele proiecte pe termen scurt pot necesita o lecție, în timp ce pentru altele este nevoie de o săptămână, o lună, un semestru sau chiar un an academic complet. Este foarte important inițial să calculăm corect timpul necesar realizării proiectului, dar este mai bine să lăsăm anumită marjă pentru circumstanțe neprevăzute sau totalizare.

Or, putem concluziona că orice proiect este indicat să fie pregătit în prealabil. Echipa de pregătire ar trebui să găsească surse care să ajute la colectarea materialelor și informațiilor necesare: literatură, materiale video și audio, acces la Internet, o cantitate suficientă de materiale necesare pentru muncă (de exemplu, rechizite de birou, mijloace materiale pentru artă), atenția mass-media, în cazul în care tematica proiectului o sugerează.

În procesul de planificare și implementare a unui proiect, specialiștii trebuie să creeze un mediu adecvat care să stimuleze învățarea, atât prin metode interactive, cât și comunicare, cooperare, tentând elevii/ studenții spre activitate, reieșind din cunoștințele și abilitățile lor. Astfel, de exemplu, un grup de elevi/ studenți care lucrează la un proiect, ce va implica discipline precum Educația plastică, Educația tehnologică, Informatica, își pot împărți forțele și se pot manifesta în disciplina în care se consideră a fi mai de succes și ar putea ajuta echipa. Elevii care sunt la fel de competenți în toate disciplinele pot contribui la găsirea unor relații comune și la îmbunătățirea abilităților în fiecare domeniu, fără a se simți dezavantajați.

Drept finalitate logică a proiectului va servi prezentarea lui. Se recomandă implementarea acestei etape ca un eveniment public, în care elevii/ studenții (posibil, cu sprijinul coordonatorului) își prezintă proiectul și răspund la toate întrebările din partea publicului. Coordonatorul de proiect ar trebui să pregătească elevii/ studenții din timp pentru această situație, posibil stresantă. Atât aspectele teoretice, cât și cele practice (dacă există) ar trebui să fie ușor de înțeles de către elevi/ studenți și să constituie baza proiectului lor și nu o parte a documentației profesorului. Pentru a înțelege mai bine sarcina proiectului transdisciplinar, profesorul le poate sugera elevilor/ studenților să elaboreze un portofoliu de grup. Este recomandabil ca structura acestui element să fie dezvoltată împreună cu toți profesorii care participă la proiect, pentru a introduce datele necesare în acesta. De exemplu, un portofoliu poate conține un plan de lucru detaliat cu date inițiale și finale pentru fiecare etapă. Aici, profesorul poate atașa, de asemenea, exemple de analiză a produselor la care lucrează elevii, o descriere a sarcinilor și obiectivelor acestui proiect, date de bază pe care elevii se pot baza la începutul proiectului și o listă de materiale pe care echipa ar trebui să le

pregătească pentru finalul proiectului (răspunsuri la întrebări, chestionare completate, ideile și observațiile lor, impresii, fotografii ale procesului de lucru). Portofoliul trebuie să conțină coperta cu detalii despre coordonatorii proiectului, elevii/ studenții care lucrează în echipă și date despre proiectul în sine. După prezentarea rezultatelor, elevii trebuie să primească o analiză detaliată a activității lor, a criteriilor de evaluare a acestora. Aici, fiecare profesor trebuie să-și explice punctul de vedere cât mai transparent posibil și să evalueze munca elevilor/ studenților, pentru a le stimula dorința de a participa la alte proiecte [cf. 1].

După cum am menționat mai devreme, un proiect transdisciplinar necesită o pregătire de înaltă calitate, din care rezultă că toate persoanele implicate în proiect trebuie să aibă grijă de modul în care va derula acesta.

În procesul de cooperare, trebuie luate în considerare toate caracteristicile disciplinelor care vor fi incluse în proiect. Primul pas pentru a începe cooperarea dintre specialiști este propunerea unui profesor sau a unui grup de profesori de a iniția un proiect pe un subiect, care ar putea fi de interes pentru elevi/ studenți și care ar ajuta subiecții să-și dezvolte abilitățile și să învețe cum să le aplice în diferite situații și discipline. Într-un astfel de caz, este indicat să se organizeze o întâlnire la care să fie invitați specialiștii care au posibilitatea de a ajuta la implementarea proiectului.

Aici pot fi invitați, de asemenea, diriginții de clasă ai elevilor care vor fi implicați în proiect și psihologul școlar care ar ajuta la determinarea anumitor caracteristici specifice pe care specialiștii le pot întâlni în procesul de lucru cu copiii. În majoritatea cazurilor, profesorul de clasă este cel mai familiarizat cu imaginea de ansamblu a elevilor lui și poate ajuta la repartizarea elevilor pe grupuri, în baza abilităților de la disciplinele cu care vor interacționa. Astfel, este posibil să se evite situațiile în care, de exemplu, într-unul dintre grupuri elevii nu vor avea abilități în domeniul informaticii, iar în celălalt toți copiii le vor avea, ceea ce poate servi la schimbarea mediului psihologic și atmosferei stabile în clasă.

De exemplu, unele echipe pot simți că nu se descurcă suficient cu sarcina. Un psiholog școlar poate oferi asistență semnificativă în procesul de lucru la un proiect, care poate lucra atât cu copiii, cât și cu posibile situații-problemă între profesor-elev, care pot apărea în procesul de lucru la un proiect transdisciplinar. De asemenea, un psiholog, familiarizat cu toate informațiile necesare despre viitorul proiect, poate recomanda profesorilor diferite metode de lucru și activități, care ar ajuta elevii să nu sesizeze „arderea” în procesul de lucru la un proiect pe termen lung.

Este posibil să fie nevoie de ajutorul unui psiholog și în legătură cu posibile probleme în cadrul echipelor care vor lucra la proiect. Se pot întâmpla conflicte interne între grupuri care sunt nevoite să lucreze împreună. Motivul conflictului poate fi caracteristicile de vârstă ale elevilor, relațiile lor, precum și stresul care poate apărea în procesul de lucru, dacă un astfel de proiect este realizat de elevi pentru prima dată sau își vor da seama că abordează un subiect important în care ceva nu este clar sau nu se reușește. Pasul potrivit pentru proiectele pe termen lung ar fi consultarea periodică a unui psiholog pentru a identifica din start posibilele probleme și conflicte [cf. 2].

În activitatea dintre specialiști, există, de asemenea, câteva caracteristici care trebuie luate în considerare atunci când se planifică și se lucrează la un proiect. În primul rând, specialiștii trebuie să găsească puncte de contact, relația dintre discipline, despre care vor relata elevilor și să elaboreze cu atenție un plan de lucru. Fiecare specialist ar trebui să aibă o

idee despre ceea ce vor face elevii săi cu alți profesori ale căror discipline sunt implicate în proiect. Adesea, din cauza neînțelegerii, specialiștii pot avea o idee greșită despre o altă disciplină, nu înțeleg posibilitățile și termenii de realizare a unei anumite sarcini în cadrul altei discipline, fapt ce poate duce la întârzieri, neînțelegeri și realizarea necalitativă a sarcinilor de către elevi.

De exemplu, un profesor de informatică cu care elevii vor lucra la proiectarea unui experiment folosind programe de calculator poate să nu-și imagineze cât de mult poate dura ca elevii să implementeze experimentul la educația plastică și să aloce mai puțin timp pentru proiectare. Similar, un profesor de educația plastică poate să nu știe cât va dura proiectarea experimentului la lecțiile de informatică, bazându-se pe propria experiență și neavând nicio idee despre nivelul de cunoștințe al copiilor la această disciplină. Pentru a evita astfel de situații, este o idee bună a începe cu un plan detaliat și menținerea unei colaborări continue pe tot parcursul proiectului, lucru care poate fi realizat prin organizarea unor întruniri regulate sau prin realizarea unor note generale la care au acces toți profesorii implicați în proiect.

O etapă importantă este planificarea, conform căreia profesorul își desfășoară activitățile. Mulți profesori se întreabă cum un proiect transdisciplinar poate fi încorporat în proiectarea lor didactică dacă există subiecte obligatorii incluse în curriculumul național. Aici specialistul va analiza subiectele disponibile în curriculumul național și planul proiectului transdisciplinar. Care este produsul final pentru elevi? Poate fi studiat un subiect sau altul, astfel încât să se dovedească a fi interactiv și interesant pentru elevi? Dar, poate că există posibilitatea de a studia un întreg modul în acest proiect?

Desigur, ideală ar fi ocazia de a desfășura activități și cercuri suplimentare, caz în care vorbim despre educație non-formală și despre posibilitatea de a organiza instruirea și procesul de cercetare, depășind cadrul unei lecții standard, chiar cu implicarea mai multor specialiști. Elevii vor avea posibilitate să inițieze discuții active și să descopere o anumită disciplină dintr-o nouă latură.

Drept concluzie, *abordarea transdisciplinară* în educație și instruire nu se bazează pe discipline individuale ale curriculumului, ci pe acțiuni intelectuale, care conduc la situații de intersecție a problemelor acestor discipline și creează situații pentru a învăța cum să rezolve o problemă și să acumuleze abilități pentru viață. Prioritare sunt interesele și procesul de dobândire a cunoștințelor elevilor/ studenților, datorită cărora aceștia își dezvoltă responsabilitatea în procesul de găsire a unor soluții la probleme și participă mai eficace în toate activitățile.

BIBLIOGRAFIE

1. *Ghid de proiectare transcuroriculară*. Iași: Spiru Haret, 2015. 84 p. ISBN 978-973-579-258-9.
2. HIRSCH HADORN, G., HOFFMANN-RIEM, H., BIBER-KLEMM, S., GROSSENBACHER, W., JOYE, D., POHL, C. *Handbook of Transdisciplinary Research*. Heidelberg: Springer, 2008. 448 p. ISBN 978-1-4020-6699-3.
3. *Transdisciplinarity in Philosophy and Science: Approaches, Problems, Prospects* (Editors Bazhanov, V., Scholz, R.W.). M.: Navigator Publishing House, 2015. 564 p. ISBN 978-5-903309-10-8.
4. КИЯЩЕНКО, Л. П. *Феномен трансдисциплинарности/ опыт философского анализа*. Институт философии РАН. М.: Наука, 2006. ISBN 5-02-033857-5.

5. Transdisciplinaritatea – o nouă abordare a învățării. În: Revista Didactica, Nr. 2, 2008. <https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/TRANSDISCIPLINARITATEA-O-NOUA-417.php> (vizitat 17.03.2021).

ELEONORA ROMANESCU – „BARD” AL NEMURIRII NEAMULUI. IN MEMORIAM

ELEONORA ROMANESCU – "BARD" OF OUR NATION'S IMMORTALITY. IN MEMORIAM

Ana Gobjila, lector universitar, UPS „Ion Creangă”

Ana Gobjila, university lecturer, „I. Creangă” SPU

ORCID: 0000-0002-6132-5568

CZU 75(478)

Abstract

Eleonora Romanescu, a personality placed on the pedestal of those who have left a mark on the history of our country and far beyond. A faithful "singer" of the beauty of Bessarabian landscapes, which occupy the main place in her creation. This painter is a real poet of chromatics. She was an outstanding artist and a connoisseur of Bessarabian traditions, as well as an exceptional performer of romances and old Romanian songs. Our emerald hills and picturesque villages, primeval forest edges, besides a series of rural architectures and churches, appear on Eleonora Romanescu's canvases. This is how the love for the homeland, for Moldova, for its people, lives in the soul of this great artist. After contemplating her masterpieces, one can easily realize that although the content of the paintings has its roots in reality, it has got a universe in itself, by transfiguration according to the sensitivity and originality of the painter.

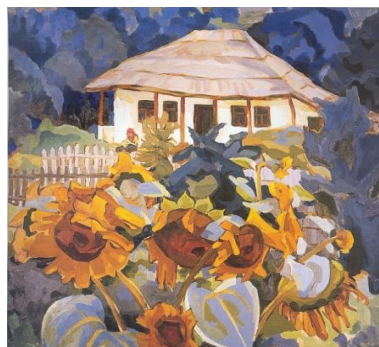
Eleonora Romanescu's descendants inherited a valuable lesson of dedication through creation, a lesson of love for nature and the people of this land.

Key-words: painter, landscape, color, feeling.



Eleonora Romanescu, un nume sonor auzului, hărăzit pentru a fi bine cunoscut meleagurilor noastre și nu numai. O personalitate care, pe bună dreptate, este plasată pe pedestalul celor ce au lăsat o urmă în istoria țării. Este o valoare în istoria artei basarabene, cea mai bună pictoriță a peisajului panoramic, el ocupând locul principal în creația sa, creații de un stil inconfundabil. O fidelă „cântăreață” a frumuseții meleagului basarabean. O mare artistă și cunoscătoare a tradițiilor, o excepțională interpretă a romanțelor, liedurilor și vechilor cântări românești.

Epitete, epitet, epitete... și toate i s-ar putea atribui!



Biografia Eleonorei Romanescu începe în anul 1926, la 26 aprilie. Se naște într-o familie unde Cultura era la ea acasă, unde tradițiile erau păstrate cu sfințenie, unde cântecul era leagăn sufletului. După absolvirea școlii primare din sat, își continue studiile la gimnaziul de fete din Chișinău (1937-1940). Apoi la liceul „Reuniunea fetelor rămâne” (1941-1944). Din cauza războiului face o Întrerupere după care revine la studii la școala de arte „Ilia Repin” din Chișinău, actualul Colegiu de Arte „Al. Plămădeală” Din 1953 activează ca profesoară la Școala

Pedagogică din Soroca apoi în perioada 1959-1957 frecventează cursurile de restaurare (pictură) în cadrul Atelierelor Centrale de Stat „I. Grabari” de la Moscova, Rusia.

Eleonora Romanescu este angajată ca pictor-restaurator la Muzeul de Artă din Chișinău. Principalele lucrări restaute de autoare sunt multiplele icoane de la Mănăstirea Răciula, icoane care au fost salvate ca prin minune de restricțiile vremurilor. În anii 1991-1992 restaurează iconostasul Capelei Seminarului Teologic din cadrul Universității de Stat din Republica Moldova. Tot Eleonora Romanescu a pictat și iconostasul de la Biserica „Sfinții Împărați Constantin și Elena” din Chișinău.

Un dar aparte a fost rolul de profesor al liceului republican de arte din Chișinău (1969-82). Educată însăși în școli de prestigiu din țară apoi la Moscova, insista mereu să cultive în sufletele și conștiința noastră (or printre discipolii D-ei mă aflu și eu), în primul rând, simțul patriotismului și respectului de neam și pământ pe care ne-am născut. Apoi a sădit în inimi acel grăunte al frumosului, a implantat în noi simțul culturii, al culorii și a tot ce e bun și valoros. A adus un prinos de culoare vieții trăind sub deviza: „zilele fără culorile vieții sunt o eternitate nefericită”.

Urma să treacă niște ani până a debuta la o expoziție de arta. S-a întâmplat în 1960 cu tabloul „Șezătoarea”. Startul a fost de bun augur, nelipsită fiind de la toate expozițiile, taberele de creație și simpozioane de arta naționale și internaționale. În 1958 devine membru al UAP. În 1976 i se conferă titlul Maestru în Artă al Republicii Moldova, iar în 1982 i se acordă Premiul de Stat pentru ciclul „Meleag natal”. În 1986 i se conferă titlul de Artist al Poporului din Republica Moldova, iar în 1996 – Ordinul Republicii. Artista plastică Eleonora Romanescu s-a afirmat demn în mediul artistic basarabean, a avut norocul să fie recunoscută și apreciată la justa sa valoare încă fiind în viață. În anul 2013, pentru realizări în cultură și artă pictoriței Eleonora Romanescu i-a fost acordat Premiul Național al R. Moldova.

Creațiile artistei le putem regăsi și admira în Muzeul Național de artă al Moldovei, In muzeele de artă din Romania, Rusia, Ucraina, Tadjikistan precum și în colecții particulare.

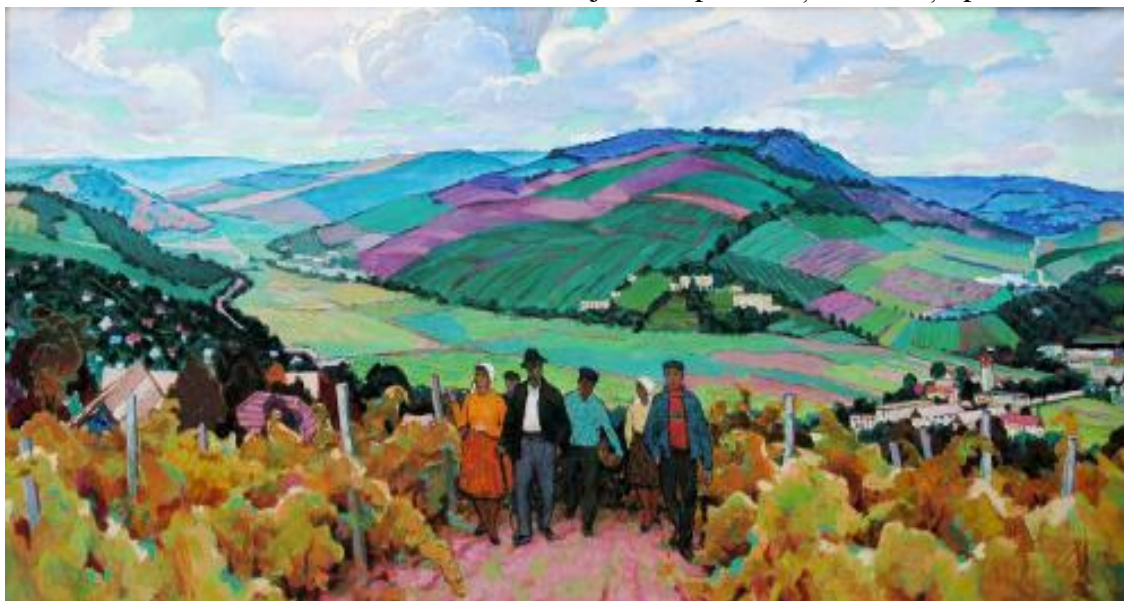


Fig.1 „Stăpânii pământului natal”

Natura mereu s-a încăpățânat să demonstreze că tot ce avem nevoie pentru ca sufletul și mintea să fie liniștite și împăcate se găsește în sânul ei. Acest adevăr pictorița la înțelese de timpuriu. Născută într-o casă plasată pe un deal, chiar sub aripa codrilor din satul Leușeni,

județul Orhei, a pătruns în tainele naturii, iar ele o bucurau ca un copil. Artista a trăit în conformitate cu natura. Desigur, frumusețea naturii este egalată numai de frumusețea sufletului. Avea dreptate N. Karamzin care spunea că „Numai în liniștea vieții de la țară, numai în sânul Naturii, poate un suflet sensibil să se bucure de toată plenitudinea iubirii și a duiosiei”. Artista a știut să privească natura, să o iubească, să o găsească frumoasă pretutindeni și în orice ipostază de timp, a știut să se bucure de frumusețea ei și să transmită în pânzele sale bucuria de a trăi. A fost un scop al vieții de a potrivi bătăile inimii cu ritmul universului, de a se potrivi cu natura și de a lăsa, drept moștenire urmașilor, zbulciumul și freamătul sufletului expus pe pânză.

Pictura E. Romanescu este plină de spirit, de autenticitate, de căldură, de soare, de culoare, de frumusețe, de esență, de energie, de intensitate, de viață. Un amalgam de stări ce trezește admirația spectatorului, influențează imaginația, provoacă stări de mândrie și regrete. Regrete că se pierde frumusețea satului de cândva, a satului ce trăia după legile naturii, hrănit de un aer pur (fig.1 „Stăpânii pământului natal”). Efectele pe care le obține autoarea în pânzele sale, înlănțuind trecutul și prezentul, realul și fantasticul, au ceva din atmosfera misterioasă a locurilor prezentate. Tablourile, excepțional de valoros realizate, sunt de o ireală consistență. Ele au o anumită atmosferă care odihnesc sufletul.



Fig..2 „Toamna târzie”

Pe pânzele Eleonorei Romanescu apar dealurile noastre, satele cu pomii lor, marginile de codru, seria de arhitecturi rurale, bisericile. Astfel trăiește în sufletul acestei mari artiste dragostea de baștină, de Moldova, de oamenii acestui ținut. Artista a pictat într-un mod specific, tablourile par a fi privite de la înălțimea unui zbor de pasăre.

Să admirăm tabloul „Toamna târzie” (fig.2). Câtă lumină și câtă culoare! Bucuria naturii din pânzele autoarei cuprinde toată suflarea omenească. Pictorița este un autentic poet al cromaticii. Orice peisaj are o cheie care se deschide cu o trăire. Calmul naturii este atât de dens iar liniștea naturii atât de profundă, încât îți poți auzi pulsul inimii. Câmpia din fața noastră nu are un capăt, jocul de culori surprins de pictor a înghițit totul în jur, a ajuns până la linia orizontului și pare să pună stăpânire asupra cerului. După un moment de contemplație realizăm că pictura își are rădăcinile în realitate însă mimează un univers în sine stătător, prin transfigurare potrivit sensibilității și originalității pictorului.

Culorile care ne învăluie devin sentimente, iar albul pictează în noi fericirea. Atâta timp cât pe pânză există și puțin alb orice culoare pare mai plină, mai frumoasă și mai caldă. Când privești mai profund meleagurile pline de culoare gândurile bune coboară peste tine ca o renaștere a sufletului. Să lăsăm mintea să alerge și sufletul să viseze, să vibreze!



F.3 „Peisaj la Leușeni”

Se pare că anotimpul preferat al artistei era toamna. În pânzele Eleonorei Romanescu culorile toamnei au un aspect aparte, pădurea pare poleită cu aur ca o regină mândră în culoare, iar toamna pare o zână bună a belșugului, a bucuriei, a fericirii (fig.3). Frunzișul des al copacilor, colorat în auriu, reflectă o culoare gălbuie asemănătoare unor flăcări, astfel încât copacii par niște lumânări aprinse care treptat se sting în nemurire pentru a da loc altui frunziș, altei vieți. Din când în când, apar dăre lungi brăzdate pe ogor ce dau impresia că dacă mergi pe aceste urme, vei ajunge să atingi norii, pufoși, care au acoperit cerul. Copacii se resimt de pe urma greutateii frunzișului care-i apasă pe umeri.

Privind pentru mai multe clipe acest tablou simți cum te scufunzi în natură cu toată ființa. Auzi cum șoptesc și freamătă gândurile, se trezește amintirea. Dacă știi să privești, să asculți, tabloul îți vorbește despre frumusețea naturii și despre istoria încărcată a locurilor. Structura acestui tablou, așezarea în pagini a elementelor și combinarea culorilor face ca pictura să devină de o mare valoare iar gândul te duce la adevărul că tabloul este realizat de un mare pictor. Tablourile Eleonorei Romanescu te trimit cu gândul la pictura românească de epocă.



Fig.4. „De pe culmile înalte”

Aceleași dealuri, aceleași ogoare, aceleași vii regăsim, sar părea, în toate peisajele realizate de autoare. Dar cât de diferite ca cromatică, ca compoziție, ca stare de anotimp!

În tabloul „De pe culmile înalte”(fig.4) resimțim trezirea din hibernare a naturii. Copacii deja înfloriți sunt dornici de reînviere dar recele aerului încă domină peste lanuri. Această stare se datorează jocului de nuanțe de albastru-verzui și al movului spre roz. Asemenea peisaje sunt o excepție în coloritul artei naționale.

Un alt tablou este „Turnul vânturilor” (fig.5). Nenumărați pictori au immortalizat frumusețea acestui turn ! Și totuși, tabloul Eleonorei Romanescu este inconfundabil. Maniera stilistică de interpretare a tabloului, ușor stilizat, un pic chiar decorativ, coloritul bine armonizat, dau acel suflu de autenticitate. Copacii și gardurile de piatră înșirate într-o ordine perfectă, par a fi șiraguri de mărgelice ce înfășoară elegant dealul. Norii pe cer joacă o horă în două părți. Coloritul, și el este bine gândit, simbolic plasat. Partea de jos a tabloului este în culori de roșu ce

simbolizează etapa tinereții cu ritmurile ei fierbinți. Cu cât urcăm mai sus culorile devin mai complicate, dar oarecum mai palide, asemeni vârstei a treia. Încununează vârful în culori albastre-gri-violete întunecate, culori a înțelepciunii mature. Iar clopotnița din deal este un apogeu, o încununare a vieții. Si doar cerul e plin de nuanțe de lumină.



Fig.5. „ Turnul vânturilor. Stroeneț”

Aceasta a fost, este și va rămâne Eleonora Romanescă, un „bard” al cântării plaiului cu ajutorul paletii de culori, un simbol al iubirii de neam, al înțelepciunii transcrise cu pensula, o artistă consacrată în totalitate creației.

Cele expuse sunt doar crâmpeli din creația sa. Or autoarea s-a remarcat și prin compozițiile figurative, și prin autoportretele și portretele celor apropiați, a bătrânilor pe chipul cărora citim istoria trăirilor de o viață. Despre pictorița Eleonora Romanescu, Anatol Ciocanu spunea: „Pictorița Eleonora Romanescu a cules culorile cu oglinzile ochilor, cu bătăile inimii, cu dragostea tainică pentru ele, care o poartă mereu în suflet și ne-a făcut-o un al nostru, al tuturor și nu numai al nostru, ci și al celor în lume. Astfel pânzele pictoriței călătoresc pe meridianele planetei, purtând ca niște oglinzi multicolore, sufletul Moldovei, de ieri, de azi și de mâine.”

E. Romanescu confirmă o realitate precum că ADN românesc este foarte puternic. Pictorița a trăit o viață lungă, în concepția zilelor de azi, o viață lucidă, o viață încărcată de spirit, de trudă și dăruire. A fost mult prea modestă și cu bun simț .A oferit o lecție de viață și o mare lecție de dăruire prin creație, o lecție de dragoste de baștină, de oamenii acestui ținut. S-a remarcat prin atitudinea deosebită față de satul natal or, puțini sunt cei ce își dăruiesc lucrările celor de la baștină. Gimnaziul din satul de baștină, Leușeni, poartă numele Eleonorei Romanescu. Aici, plasticiana a organizat o Sală de expoziții permanentă și a donat școlii 44 de lucrări din colecția personală.

Sufletul neobosit s-a ridicat spre înalțuri la vârsta de 93 de ani. Iar spiritul ei rămâne aici, pe pământ, în inimile noastre dar, mai cu seamă, în opere sale inconfundabile.

BIBLIOGRAFIE

1. BIBLIOTECA NAȚIONALĂ A REPUBLICII MOLDOVA. *Eleonora Romanescu: Biobibliografie*. Alcăt. Svetlana Miron. ISBN 978-9975-4493-7-3
2. https://eleonoraromanescu.com/?page_id=811&lang=ro

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ ДЛЯ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА: ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ, ПРЕЗЕНТАЦИИ, НАВЫКИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

PROFESSIONAL SKILLS FOR A FUTURE DESIGNER: TIME-MANAGEMENT, PRESENTATIONS, WRITING SKILLS

*Ana-Maria Postolache, asistent universitar,
Facultatea Arte Plastice și Design, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Ana-Maria Postolache, university assistant,
Faculty of Fine Arts and Design, SPU "Ion Creanga"
ORCID: 0000-0001-9274-7387*

CZU 747:378.04

Rezumat

Acest articol atinge tema importanței unor abilități profesionale precum managementul timpului, importanța prezentărilor și capacitatea de a conduce un dialog în mod competent. Conexiunea acestor abilități practice, talente și abilități profesionale îi ajută pe designeri cu gândire independentă să distribuie corect sarcini și să rezolve cele mai complexe probleme.

Organizat și disciplinat, competent și capabil să-și prezinte în mod corespunzător proiectul și să-și apere propriile idei, indiferent dacă este un designer angajat sau un freelancer care lucrează acasă, va fi mereu apreciat și reușit în cariera sa.

Cuvinte-cheie: competențe, time-management, strategie, prezentare, documentare.

Abstract

This article touches the importance of professional skills such as time management, the importance of presentations and the ability to lead a dialogue competently. The connection of these practical skills, talents and professional skills helps independent thinking designers to distribute correctly their tasks and solve the most complex problems in the field of design.

Organized and disciplined, competent and able to present properly his project and defend his own ideas, whether he is an employed designer or a freelancer working from home, he will always be appreciated and successful in his career.

Key-words: professional skills, time-management, strategy, presentation, documentation.

Что такое личная эффективность, рабочие привычки и планирование времени? Это основы для творческой, организованной и успешной личности. Связь практических суждений и правильного планирования времени (тайм-менеджмента) помогают независимо мыслящим дизайнерам правильно распределить нагрузку и разобраться в самых сложных профессиональных проблемах.

Современный дизайнер это и дипломат, и бизнесмен, и эстет, и исследователь. Одним словом - универсальный человек. Тем не менее, большинство необходимых дизайнеру качеств можно свести к трем важнейшим, которые следует поставить в один ряд с талантом и профессиональным умением – умение планировать свое рабочее и свободное время, культурная осведомленность и коммуникабельность. Три основополагающие, ведущие к таким профессиональным навыкам, как: тайм-менеджмент, презентации, стратегии, исследования, навыки письменной речи.

- Что такое тайм-менеджмент?

Это процесс управления временем, его организации, с целью распределить, упорядочить и распланировать время для максимального повышения эффективности его использования.

Хороший тайм-менеджмент способствует выполнению запланированного в кратчайшие сроки. Неспособность управлять своим временем наносит ущерб эффективности и вызывает стресс.

Будущему или новоиспеченному дизайнеру стоит быть готовым к мириадам факторов, многие из которых невозможно контролировать: плохие и постоянно изменяющиеся брифы от клиентов, поздно сданные в работу материалы и частые корректировки технического задания, зависимость от типографии и т.д.

Все дизайнерские проекты начинаются с *брифа* [Бриф (от английского *brief* «инструкция, сводка») — краткая письменная форма согласительного порядка между планирующими сотрудничать сторонами, в которой прописываются основные параметры будущего программного, графического или какого-либо иного проекта.]. В следствии это экономит много времени и недомолвок с клиентом. Правильно-составленный бриф, лучше письменный, способствует тщательному изучению темы. Для дизайнера изучение каждого брифа – задача первостепенной важности. Если не вдуматься во все детали, даже самый хороший дизайнер рискует зря потратить время, не поняв до конца чего именно ждет от него клиент.

После чтения и вникания в бриф дизайнер переходит к творческому процессу, на который приходится самое большое количество времени. Основной причиной, почему дизайнерам так сложно планировать свое время – это конечно же поиск идеи. Никакой регламент не может гарантировать появление хорошей идеи. Один из способов не приблизиться к сроку сдачи проекта с нулевыми результатами – это разбивать проект на небольшие и легко-преодолимые этапы и делить каждую работу на последовательность маленьких шагов. Таким образом контроль над временем усиливается.

Еще один важный аспект планирования времени – порядок, в котором дизайнер будет выполнять работу. Из чего можно заключить, что творческий процесс стоит разбить на этапы, такие как исследование, стратегия и наброски концепта, отрисовка вариантов и финальный результат. Следование таким определенным этапам, как плану – оставляет дизайнера организованным и снижает стресс, избавляет от страха перед началом проекта, когда часто сомневаешься и не знаешь с чего начать.

- *Важность исследования. От идеи до концепта.*

Исследование самого дизайна, исследование в дизайнерских целях, а также исследование посредством дизайна – три основных типа, выделяемые в области дизайна. На данном этапе стоит сфокусироваться на исследовании ради дизайна. Это практическо-активный процесс изучения, обеспечивающее нам идеи и дальнейший концепт будущего дизайна продукта. Это своеобразное решение проблемы для дизайнера, ведь это основной источник информации о тенденциях, местном и интернациональном рынке и конечно же – конкурентной продукции.

Анализ данных – изучение задокументированной информации в целях выявления стереотипов поведения. С помощью анализа дизайнер могут увидеть возможности и способы создания нового и необычного. Они могут взять эту информацию и использовать ее для создания чего-то, чего еще не было. Исследование и творчество должны идти рука об руку, ибо нужно сочетать изучение (чтение, опрос, сравнение, осмотр) с интуицией и вдохновением.

«Наша деятельность строится на глубоком понимании клиентов и потому у нас работают люди, пришедшие из стратегических и деловых кругов. Однако, когда начинается исследование, дает о себе знать и интуиция. Все-таки это творческий

процесс, от начала и до конца противоположный процессу пошаговому и логическому, поскольку, следуя одной только логике, вы неизбежно получаете сухой результат. В то время как некоторые из наших результатов лежат за пределами логических процессов.»

Брайан Бойлан, компания Wolff Olins [1, стр. 40]

• Творческий процесс и презентации.

С чего начинать оформление или переоформление работы?

Существует несколько нюансов, которые дизайнер рассматривает в первую очередь при создании той или иной работы:

1) Начало с точки фокуса. Стоит определить, что потребитель должен увидеть в первую очередь. Если не планируется создание очень гармоничного дизайна, то стоит создать точку фокуса с использованием сильного контраста. Если все на странице окажется крупным, жирным и бросающимся в глаза, то контраста не будет. Независимо от того, обеспечивается ли контраст путем использования шрифта, который крупнее и жирнее или мельче и светлее, главное – чтобы наблюдалась разница, которая будет привлекать внимание.

2) Распределение информации по логическим группам – определение с взаимосвязями между этими группами. Показать эти взаимосвязи можно с помощью близкого расположения групп друг относительно друга – принцип приближенности. При этом при упорядочивании текста и графики на странице создается и поддерживается строгое выравнивание.

3) Создание повторений и поиск элементов, между которыми может иметься повторяющаяся взаимосвязь. Использовать жирный шрифт, либо линейку, либо неалфавитный символ, либо пространственное расположение. [3, стр. 222]

После создания дизайна, вне зависимости на каком этапе карьеры находится дизайнер – он обязан уметь грамотно продемонстрировать свои идеи другим. Дизайнер, будучи как студентом, так и наемным работником, показывает и защищает свои работы преподавателю или начальнику через презентации. И когда он демонстрирует идею коллегам – это тоже презентация. Есть официальные и неофициальные презентации, но принцип у них один – чем лучше дизайнер их проведет, тем больше вероятность, что его идею воспримут должным образом, оценят и одобряют. Готовя презентацию, нужно быть честным, уверенным, а презентуя ее – оставаться собой. Вредно все, что тормозит поток убедительности.

• Навыки письменной речи. Термины и определения.

Очевидно, что навык письменной речи – полезное умение для каждого дизайнера.

Если от дизайнера требуется убедительный текст, к примеру, при общении с клиентом через электронную почту, то:

1) Закончив писать – поменять шрифт и увеличить его размер. Перечитать текст. Сразу исправить несуразности, ошибки. То, что дизайнер несомненно творческая личность, не дает ему право писать максимально неграмотно и вальяжно. Это выдает непрофессионализм и посредственное отношение к работе.

2) Стоит изъясняться простым языком и избегать жаргонных слов.

3) Использование слишком сложной профессиональной лексики может затруднить общее понимание написанного для клиента.

4) В конце концов, дизайнеры работают в сфере услуг, их задача - оказывать услуги клиентам, поэтому стоит относиться к ним с таким уважением, какого они заслуживают. Это значит, что при общении с клиентом желательно придерживаться уважительной формы общения. [1, стр. 47]

Ниже приведены некоторые термины и определения, которые, естественно, должен знать дизайнер и которыми он может оперировать при написании текста, заведомо уточнив клиенту их значение в случае, если тот с ними не знаком. Это упрощает текст, дела его менее объёмным, но не менее информативным:

СМУК - цветовая модель, основанная на четырех основных цветах – голубом, пурпурном, желтом и черном.

RGB - цветовая модель, используемая для передачи компьютерного изображения и основанная на трех основных цветах – красном, зеленом, синем.

Верстка – монтаж страниц из различных элементов дизайна – текста, иллюстраций, таблиц. Версткой так же называют оформление веб-страниц в веб-дизайне.

Глубокая печать – способ печати, при котором образуются рельефные элементы изображения. В основном используется для печати иллюстраций и упаковки.

Засечка – короткий, часто перпендикулярный штрих, которым заканчивается основной штрих буквы. Бывают шрифты с засечками и без засечек.

Концепция – дизайнерская идея, которую предстоит воплотить в жизнь.

Логотип – эмблема/ знак/ символ, используемые для обозначения организации или торговой марки.

Макет – модель объекта, на примере которой можно оценить его будущий вид. Обычно используется для демонстрации пользователям или заказчиками.

Монотипная печать – основная механизированная система печати, при которой отливались отдельные буквы.

Офсетная печать – печать, при которой краска переносится с печатной формы на материал через промежуточный цилиндр.

Растр – точечно-матричная структура графического изображения, зависящая от разрешения, вследствие чего при изменении размера качество изображения может ухудшиться.

Цветопроба – имитация офсетной печати на цветном принтере, позволяющая оценить будущую печать.

Экспортирование – сохранение файла в другом формате для использования в другой программе. [2, стр. 215-219]

Заключение: Рассмотрев такие профессиональные навыки для дизайнера, как планирование времени, умение презентовать свой продукт и знание азов этикета при общении с клиентом – упрощают профессиональную деятельность и помогают улучшить как собственную продуктивность, так и взаимоотношения с коллегами и клиентами в целом. Организованный и дисциплинированный, грамотный и умеющий правильно преподнести свой проект и защитить собственные идеи, будь то наемный дизайнер или фрилансер, работающий сам на себя – всегда будет оценен по достоинству и успешен в карьере.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. SHAUGHNESSY, A. *How to be a graphic designer without losing your soul*. Laurence King Publishing, USA, 2015. ISBN 978-5-496-00854-9.
2. КЛЕБЕР, Ф. *Профессия Дизайнер. 10 шагов на пути к успеху*. Рипол Классик, Москва, 2016. ISBN 978-5-386-09337-2.
3. УИЛЬЯМС, Р. *Дизайн – книга для недизайнеров, 4-е издание*. Питер, Санкт-Петербург, 2017. ISBN 978-5-496-01804-3.
4. УЭЙНШЕНК, С. *100 новых главных принципов дизайна, как удержать внимание*. Питер, Санкт-Петербург, 2016. ISBN 978-5-496-02239-2.

Surse Web:

Материал из Википедии — свободной энциклопедии. Определение слова.

<https://ru.wikipedia.org/wiki/Бриф> (vizitat 15.03.2020).

SUBSTRATUL SIMBOLIC AL ORNAMENTICII ȘI DECORULUI LOCUINȚEI TRADIȚIONALE MOLDOVENEȘTI

SYMBOLIC SUBSTRATE OF ORNAMENTATION AND DECORATION OF MOLDOVAN TRADITIONAL DWELLINGS

*Vitalie Malcoci, dr., conf. univ.,
Institutul Patrimoniului Cultural
Vitalie Malcoci, PhD associate professor
The Institute of Cultural Heritage
ORCID: 0000-0001-5528-4723*

CZU 72.04.016(478)

Abstract

Rustic architecture, with all its components, plays the most important role in the life of villagers, and remains the most admirable and significant field of Moldovan popular art. This intimate space contains many symbolic connotations, where the decor and architectural ornament, remarkable by the image of its motives, are the key to interpreting and understanding the world that the Romanian peasant has lived through over the centuries. Reconstitution of the symbolic meaning of the decor and its shape will allow understanding the local archaic conception about life, about the aesthetic vision of the peasant and the characteristics of popular artistic creation.

Key-words: décor, ornament, symbol, shape, semantics, popular architecture.

Arhitectura țăărăneasă, cu toate componentele sale, joacă cel mai important rol în viața sătenilor, rămânând cel mai admirabil și semnificativ domeniu ale artei populare. Acest spațiu intim, conține o mulțime de conotații simbolice, unde decorul arhitectural, remarcabil prin imaginea motivelor sale, constituie cheia interpretării și înțelegerii lumii pe care țăranul o trăiește de-a lungul secolelor. Reconstituirea semnificației simbolice a decorului și a formei acestuia va permite înțelegerea concepției arhaice autohtone despre viață, despre viziunea estetică a țăranului și trăsăturile caracteristice ale creației artistice populare.

Neglijarea substratului simbolic al locuinței tradiționale a condiționat clasificarea ei doar sferei culturii materiale, sfera spirituală fiind omisă în întregime. Din aceste considerente este necesară reconstituirea substratului simbolic al casei cu toate conotațiile ce o determină.

Cele mai esențiale forme arhitecturale ale casei țăărănești implică niște micro sisteme culturale ce au fost cifrate în semne și simboluri, care constituie repertoriul motivelor ornamentale. Acestea îndeplinesc rolul de mesageri ideatici transmițând și explicând sensul existenței, creând o imagine complexă despre universul spiritual al țăranului. Astfel, poporul

roman, pe parcursul întregului proces de constituire culturală a format un imens substrat de structuri mitofolclorice care constituie fondul de bază al folclorului plastic.

Cele mai semnificative și cel mai des folosite elemente de decor și ornamentație țin de cultul solar. „Viața în întregime, cu tot ce se naște, crește și se înmulțește, moare și putrezește, depinde de soarele considerat de popor, până spre începutul sec. XX, sfânt, adevărat zeu, la care adesea oamenii se închinău. Cultul soarelui este atestat arheologic în spațiul carpato-ponto-danubian încă din neolitic” [1, p. 38]. Până în prezent cultura populară românească păstrează o mulțime de reminiscențe ale cultului solar, reminiscențe care pot fi ușor identificate în plastica țărănească, folclor și obiceiuri.

Pornind de la structura morfologică și de la conținutul semantic, motivele solare sunt reprezentate atât ca motive simple care constituie simbolurile ideogramice, cât și ca motive asamblate sau complexe. Discursul nostru se referă doar la primul grup de simboluri, care este cel mai arhaic substrat al fondului lor iconografic – ideogramele solare în formă de *cruce grecească* (+); în formă de S și soarele în varianta *Roata lui Jupiter* (Ж).

Varianta în formă de cruce grecească, își trage originile din străvechiul cult solar al *taurului ceresc*. Acest simbol este întâlnit în asociere cu pomul vieții, păsările solare sau alte reprezentări de origine cosmogonică (fig. 2). În context semantic, soarele sau taurul ceresc se manifestă ca divinitate germinală și ca simbol al supremației cosmocrate. Variantă, sub formă de cruce grecească, exercită funcția atât ca forță germinativă, cât și ca forță binefăcătoare și ocrotitoare a ambientului.

Reprezentarea imaginii soarelui în formă de S este o altă interpretare cunoscută atât în arta tradițională a popoarelor lumii, cât și în cultura tradițională românească. Este vorba de semnul *supremei suveranități cosmocrate și cosmogonice*. Astfel, În acest sens, astrul suveran reprezintă conceptul predestinației Cosmosului și al Universului întreg. S-ul apare la streășina caselor de locuit în partea superioară a stâlpilor prispei sau pe frontoanele caselor, fiind deseori asociat pomului vieții (fig. 1).



Fig. 1. Fronton, or. Comrat.



Fig. 2. Bold de fronton, s. Strășeni. Foto M. Livșiț.

Popularizare mai mare cunoaște ideograma soarelui în varianta roata lui Jupiter (Ж). Dăinuirea acestui simbol poate fi observată pe parcursul întregii istorii a omenirii. Acest semn solar este o reminiscență a ideogramei greco-romane a zeului solar Apollo Apotropaos. Ideogramele solare, S-ul și roata lui Jupiter îndeplineau doar funcții apotropaice, deci de apărare. Nu în zădar, în arhitectura populară, începând cu stâlpii și porțile de intrare, continuând cu prispa, colonetele și capitellurile lor și terminând cu streășina, frontonul și coama casei, toate sunt împodobite cu simbolurile ideogramelor sus numite. Acestea stăteau de strajă la intrarea porților din ogradă și cea a casei de locuit.

O categorie universal de imagini, care țin de cultul solar și în care sunt cifrate multiple conotații simbolice este *rozeta*. Semantica rozetei este atribuită grupului imaginilor simbolice solare din care derivă o mulțime de însemne, printre care principale sunt: *cercul*, *roata* și *spirala*. Acest simbol complex, cu semnificații polisemantice, legat de sistemul conceptual heliocentrist al Universului și de regimul ciclic al Soarelui, ca obiect cosmic, are implicații directe în ce privește fenomenele naturii legate de activitatea acestui corp divinizat de nivel cosmic.

Din totalitatea riturilor, obiceiurilor, datinilor și manifestărilor mito-folclorice ce țin de cultul solar (măsurarea timpului, periodicitatea anotimpurilor a zilei și nopții, bioritmurile, hora etc.) putem susține cu certitudine că, la baza lor se află configurația cercului, unde întrezărim imaginea rozetei ca simbol formulat iconografic al Realității absolute, al vieții intuite ca totalitate.

Rozeta, cu atâtea conotații simbolice, întruchipează în sine valorile sacre ale macro- și microcosmosului. Imaginea este sporită prin nenumărate valențe, este un centru de energie cosmică. Era suficient contactul direct cu această reprezentare, pentru ca prin ea omul să fie integrat într-o unitate cosmică. Prin intermediul imaginii rozetei se crează legătura dintre cer și pământ generată de fluxul și refluxul energiei cosmice.

Un concept destul de semnificativ ce ține de forțele germinale ale vieții, este *Pomul vieții*. Arborele vieții era conceptul oglindirii miraculoaselor forțe germinale ale vieții reflectate prin energia forțelor naturii, era simbol al vieții și fecundității, prototip al tuturor plantelor miraculoase care învie morții, vindecă bolile, redau tinerețea etc., fiind cunoscut în mitologia majorității popoarelor.

Ca imagine plastică, pomul vieții se întâlnește în trei tipare plastice fundamentale: tiparul *elenistic al Kantharosului*, al arborelui vieții *Iranian* și tiparul autohton al pomului vieții sub formă de *brad* (traco-dacic).

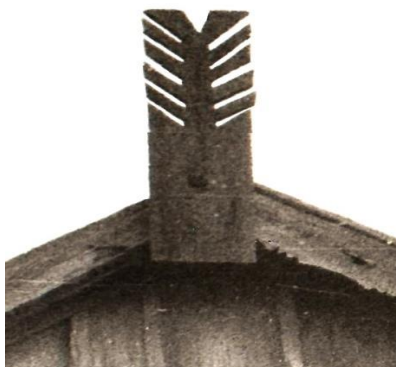


Fig. 3. Bold de fronton, s. Chircăieștii Noi (Căușeni).

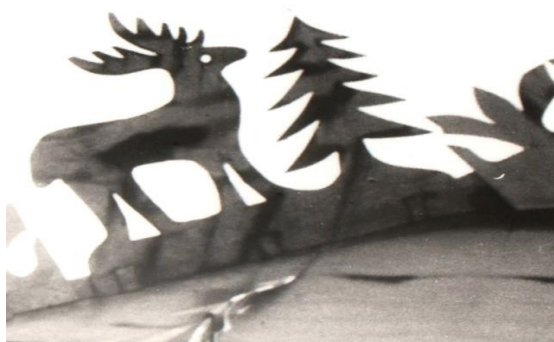


Fig. 4. Pomul vieții pe acoperișul unei case din s. Lozova (Strășeni).

Primul reprezintă un butuc de viță de vie în care stau două păsări și ciugulesc. Uneori la baza vasului stau două animale sau păsări ce păzesc pomul. Al doilea tipar plastic este figurat ca un copac cu coroană, rădăcina căruia este îngroșată ca un triunghi, bi- sau trifurcată, sau uneori cu un gol la rădăcină simbolizând izvorul vieții. Copacul este păzit lateral de păsări, animale sau în cazuri foarte rare de figuri antropomorfe. În cultura tradițională românească imaginea pomului vieții sub formă de brad poate fi întâlnită sub formă de brăduț sau ram de brad.

Toate cele trei categorii genealogice ale pomului vieții s-au înrădăcinat adânc și în cultura spațiului basarabean. În decorul arhitectural al artei populare tipurile sus-menționate se întâlnesc, sau în anumite cazuri s-au făcut simțite având o influență reciprocă, însă nu toate sunt reprezentate în aceeași măsură și sub aceeași formă.

Cel mai vechi dintre aceste tipuri este cel traco-dacic, fenomen atestat de o serie de date iconografice, paleoetnografice etc. Incontestabil este faptul, că varianta primordială a pomului vieții pe teritoriul țării noastre a fost „brăduțul”. În arhitectura populară bradul, ca element de decor, apare de cele mai multe ori scrijelat pe capitелurile și consolele colonetelor sau pe frontoanele caseor, în imaginea sa prescurtată sub forma unui ram de brad, ori reprezentat ca arbore executat în tehnica reliefului și traforului (fig. 3 - 4).



Fig. 5. Bold de fronton, s. Chircăieștii Noi (Căușeni)

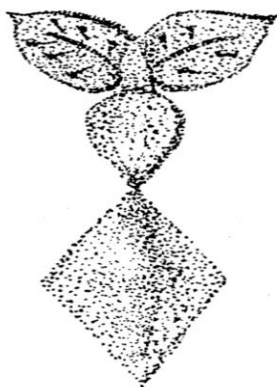


Fig. 6. Imaginea Pomului vieții pe un stâlp de poartă, s. Horodiște (Rezina).

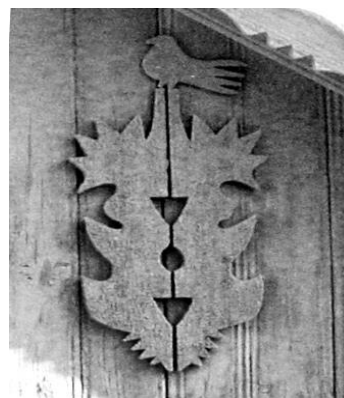


Fig. 7. Imaginea Pomului vieții pe fronton, or. Comrat

Bradul, sub formă de arbore, este emblema conceptului mitologic care include în conținutul său întregul cosmos și este numit arborele cosmic. Pe lângă acesta mai există și arborele ceresc, care idează o forță terestră ce susține bolta cerească să nu se prăbușească. Cu alte cuvinte, arborele ceresc presupune o formă reductivă a celui cosmic. Astfel apare conceptul mitologic al arborelui vieții, care exprimă una din principalele trăsături ale arborilor *cosmic* și *ceresc*.

Uneori imaginea brăduțului apare în ipostaze morfologice rezolvate destul de neobișnuit. Astfel, putem urmări câte o pereche de brăduți repartizați vertical, într-o formă răsturnată după principiul oglindirii. Forma răsturnată a pomului după principiul oglindirii era folosită în cultura universală din cele mai vechi timpuri. La sfârșitul epocii bronzului și începutul celei de fier, cosmosul a fost imaginat de oameni ca un arbore imens, rădăcinile cărui erau înfipite când în pământ, când în cer. Imaginea arborelui cosmic răsturnat cu rădăcinile în cer și coroana în pământ figurează simbolul unui influx cosmic pe pământ, iar arborele cosmic cu rădăcinile în pământ și coroane în cer figurează emergența capacității vitale a vegetației, în cosmos, ca simbol al vieții terestre.

În cazul imaginii brăduțului răsturnat după principiul oglindirii, este revelat rolul cosmocrat al arborelui cosmic emanând energie cosmică, ce redă simbolul succesiunii timpului cosmic și al mișcării ascendente a creației terestre în cosmos, amintind imaginea pozitiv-negativă. Aceste exemple reprezintă imaginile celui mai vechi tip al pomului vieții – tipul traco-dacic, motiv autohton care mai târziu a fost puternic influențat de tipul mediteranean.

Imaginea Pomului vieții în cultura autohtonă apare și sub imaginea *viței de vie, floare, frunză* sau alte compoziții dezvoltate. Însă foarte interesantă apare imaginea Pomului vieții sub denumirea de „rădăcina vieții” sau ”sfeclă”. Această imagine își face apariția în decorul arhitecturii populare destul de târziu (adoca jumătate a secolului trecut). Ca simbol al germinalității naturii, este frecvent întâlnită în covoarele basarabene în diverse variante, de unde imaginea probabil a și fost calchiată și adaptată formei în dependență de metoda și tehnica de execuție în material.

Imaginea a fost depistată pe ancadramentul frontonului din s. Ecaterinovca (Cimișlia) și pe stâlpii porților din s. Horodiște (Rezina) (fig. 6). Observăm o interpretare naturalistă a sfeclei, rădăcina căreia vine în asociere cu imagine rombului (simbol al pământului). Înrudirea motivului dat cu tiparul iranian pare a fi incontestabilă, însă redarea naturalistă a sfeclei ne sugerează ideea că aceasta este una dintre cele mai târzii variante ale rădăcinii vieții. Simbolul forțelor germinale ale naturii în cazul dat, este accentuat prin legătura motivului cu romb, fapt ce atribuie rădăcinii o funcție duală.

Cel mai des imaginea *rădăcinii vieții* apare în forme stilizate sau compoziții dezvoltate. Astfel, putem exemplifica imaginea sfeclei pe pimpanul frontonului din or. Comrat (fig.7) și pe boldul frontonului din s. Chircăieștii Noi (Căușeni) (fig. 5). Ultima reprezintă câte o runză dispuse lateral, două avântate în sus și rădăcina bifurcată lateral cu imaginea *izvorului vieții* în mijloc.

Cu o frecvență mare în decorul arhitecturii populare, își face apariția motivul numit „floare”, care tot tine de forțele germinale ale vieții. Acesta apare pe terminațiile stâlpilor de poartă, pe stâlpișorii intermediari ai parapetului, prispei sau pe căciula hogoagurilor.



Fig. 8. Terminație al stâlpului de Poartă, s. Mașcăuți (Criuleni).



Fig. 9. "Floare în piatră", imagine de pe parapet.



Fig. 10. Hogeag al unei case din s. Ustea (Dubăsari).

BIBLIOGRAFIE

1. GHINOIU, I. *Vârstele timpului*. Chișinău, 1994.
2. MALCOCI, V. *Decorul arhitectural în piatră din arta populară moldovenească (sfârșitul sec. al XIX-lea – sec. XX)*. Ch.: Știința, 2000. 96 p. ISBN 9975-67-160-8.
3. MALCOCI, V. *Decorul în lemn din arhitectura populară moldovenească*. Ch.: Cartea Moldovei, 2006. 220 p. ISBN 978-9975-60-044-6.

CONSTRUCȚII ANATOMICE ÎN PORTRETELE REALIZATE DE SCULPTORUL ALEXANDRU PLĂMĂDEALĂ

ANATOMICAL CONSTRUCTIONS CREATED IN PORTRAITS OF THE SCULPTOR ALEXANDRU PLĂMĂDEALĂ

Eleonora Brigalda, dr., profesor univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Eleonora Brigalda, PhD, university professor

ORCID: 0000-0001-7117-9165

Ana Marian, dr., Institutul Patrimoniului Cultural

Ana Marian, PhD, The Institute of Cultural Heritage

ORCID: 0000-0002-1530-0765

CZU 730(478)

Abstract

The sculptural portrait in Moldova has its origins in the art of Moldovan folk crucifixes. And only at the end of the XIX - beginning of the XX centuries, thanks to the efforts of artists and teachers as Terenty Zubku and Vladimir Okushko, European art was presented for the study of young talents, among them was Alexander Plamadeala. He studied at the art courses of the communal school of drawing, which was led by Vladimir Okushko, then, at the School of Painting, Sculpture and Architecture in Moscow in 1912-1916. He returned to Bessarabia in 1918, and, in 1919, was appointed director of the School of Fine Arts in Chisinau. Through his activities, he contributed to the education and formation of knowledge in plastic anatomy among young talents in the interwar Bessarabia.

Key-words: anatomical constructions, sculpture, portrait, psychological aspects, stylistic diversity.

Portretul sculptural în spațiul actualei Republici Moldova își are începutul în arta troițelor populare moldovenești și cunoaște două tehnici și materiale: lemnul și piatra. Lipsa cunoștințelor în domeniul anatomiei plastice au făcut aceste chipuri să poarte amprenta unor sensuri creștine și ale artei autohtone primitive.

Doar la sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea, prin eforturile cunoscuților artiști plastici și pedagogi Terentie Zubcu și Vladimir Ocușco, arta europeană academică este adusă spre asimilare tinerelor talente din Basarabia. Printre aceștia era și tânărul artist plastic Alexandru Plămădeală (1888-1940), care urmase cursurile de artă de la Școala comunală de desen din Chișinău, condusă de Vladimir Ocușco. Anume aici, după unele date, el modelează *Portretul lui N.V. Gogol* în lut, la aniversarea de 100 de ani de la nașterea scriitorului – un prim portret sculptural creat într-o școală, unde nu exista o clasă de sculptură[3, p. 7]. Apoi, în anii 1912-1916, Alexandru Plămădeală a studiat la Școala de pictură, sculptură și arhitectură din Moscova, unde i-a avut în calitate de profesori pe Serghei Volnuhin și Konstantin Korovin[2, p. 3]. Studiile anatomice, care se practicau în această instituție academică, i-au permis tânărului plastician să deseneze și să modeleze în diverse materiale, la un nivel înalt de măiestrie, asemenea artiștilor plastici europeni, la care el se alinia. Alexandru Plămădeală, revine în Basarabia în 1918, și în 1919 este numit în funcția de director al școlii de Arte Plastice din Chișinău[2, p. 4].

Școala academică de modelare poate fi resimțită în celebrul său *Monument al lui Ștefan cel Mare și Sfânt* (1928, bronz, piatră de Cosăuți, Chișinău)[4, p. 27]. Detaliile portretistice în acest monument sunt convingătoare și semnificative, exprimând demnitatea, voința și dârzenia domnitorului. Sunt cunoscute încă două variante-schițe ale acestui monument. Pentru a realiza aceste trei variante, sculptorul a studiat portretele votive din fresce și cele de pe tapiseria de epocă, călătorind în nordul Moldovei, la mănăstirile ctitorite de Ștefan cel Mare.

Astfel, chipul elaborat de Alexandru Plămădeală a devenit un etalon, un model ușor recognoscibil al reprezentării marelui voievod pentru alți sculptori. Printre ei a fost și sculptorul Valentin Kuznețov, care, în perioada de renaștere națională, în anii 1988-1991, a înlocuit chipul lui F.E. Dzerjinski de pe cartușul, tot de el modelat, al Școlii de miliție, astăzi Academia de Poliție *Ștefan cel Mare*, prin chipul domnitorului.

Reușita ultimei variante a *Monumentului lui Ștefan cel Mare*, datând cu anul 1928, se datorează și elaborării anatomice riguroase a detaliilor portretistice, prin care autorul a redat seninătatea și măreția chipului[4, p.23]. Aceste calități lipsesc în cele două eboșe realizate anterior, în care gestul și formele corpului se lecturează primordial, detaliile de portret rămânând în umbră.

Din linia principalelor realizări ale sculptorului se evidențiază *Portretul lui Alexe Mateevici* (1933, bronz patinat). Foarte generalizat, cu o textură mată, cu trăsături evanescente ale feței, chipul este plin de lumină interioară a poetului-preot basarabean. Estomparea trăsăturilor feței portretizatului este un procedeu plastic, la care sculptorul recurge pentru a evidenția impresia generală a efigiei. Este evident faptul că construcția anatomică este adusă tribut expresivității și alurii generale de mister al chipului.

Portretul lui Bogdan Petriceicu Hasdeu (1936, ghips patinat) este redat impresionist. Marele scriitor și gânditor al epocii sale este întruchipat sub povara gândurilor, cu privirea înălțătoare și învăluită de suferință. În acest portret mușchiul venter frontalis redă fruntea ridată, *mușchiul orbicularis oculi* scoate în evidență privirea obosită, iar *mușchii caninus și masseter* determină mimica efigiei.

În același context se înscrie și lucrarea *Alexandru Donici* (1935, bronz, pierdută în 1940), în care chipul fabulistului este redat laconic. Construcțiile anatomice contribuie la reliefarea formelor sculpturale în consonanță cu umbrele căzătoare moi și finețea chipului.

Redarea portretului în relief, în special în miniaturi, cum ar fi, spre exemplu, *Portretul domnișoarei Zalkind din Riga* (1916, marmură), cere o anatomizare supusă legilor miniaturii. Eleganța aristocratică, amintind de portretul rus de salon din secolul XIX, este caracteristică acestui portret.

De asemenea, profilul aristocratic din miniatura sculpturală *Portretul cântăreței S. Aivaz* (1922, fildeș) este redat în suprafețe ușor evidențiate una față de alta, având coafura modelată din bucăți, parcă lipite succesiv – toate amintind de gemele în stil grecesc.

Spre deosebire de aceasta, miniatura cu denumirea *Portretul Elenei Teodorescu-Sion* (1925, fildeș) este redată și mai laconic, grațios și elegant. Formele anatomice dictează linia parcă desenată care conturează chipul și determină aspectul detaliilor portretistice ușor proeminente ca suprafețe una față de alta.

Deși diverse ca procedee plastice aplicate, o serie întreagă de miniaturi: *Portretul generalului Vasile Rudeanu, comandantul Corpului III al Armatei Române în Basarabia* (1926, bronz), *Portretul Anastasiei Sucevean* (1927, fildeș), *Portretul interpretei Lidia Lipcovschi* (1932, fildeș) – toate cuceresc spectatorul prin maniera calmă, cultă a tratării formelor exterioare, ce adevăresc cunoașterea profundă a anatomiei, ascunsă cu măiestrie sub suprafețele modelate cu ușoare rotunjiri și diferențieri a unei forme față de alta.

Astfel, în basorelieful funerar *Portretul lui Vasile Cijevschi* (1934, bronz) se revarsă experiența acumulată în redarea chipurilor miniaturale în fildeș.

De asemenea, *Portretul Olgăi Plămădeală* (1926, fildeș) întrunește exigențele miniaturii devenite clasice: chipul în profil, relieful ușor bombat, suprafețele cu succedări line una în alta, construcțiile anatomice fiind ascunse privirii spectatorului, dar inevitabil existente și contribuabile la elaborarea chipurilor.

Cameea *Autoportret cu Olga Plămădeală* (1926, fildeș, lemn), o miniatură dublă, este redată în stilul miniaturilor egiptene antice, dar conținând chipuri de oameni de rând.

Tratarea anatomică riguroasă este specifică portretelor lui Alexandru Plămădeală realizate în sculptura de șevalet. Astfel, *Portretul soției Olga Plămădeală* (1924, lemn) este o tratare la interferența stilurilor clasic și modern. Detaliile de portret redată cu exactitate fac chipul ușor recognoscibil, iar postamentul repetă generalizat formele corpului protagonistei. Școala clasică de anatomizare, pe care o urmărește sculptorul, i-a permis să modeleze cu lux de amănunte chipul: *mușchii sterno-cleidomastodieni* încordați, *mușchii orbiculari oculi* dictând formele exterioare ale orbitelor ochilor, *mușchii caninus și masseter* determinând formele feței protagonistei.

Un model preferat de Alexandru Plămădeală pentru desene și portrete sculpturale este Valentina Poleacov-Tufescu. Laconică ca interpretare plastică, dar nu și ca expresie, este lucrarea *Portretul Valentinei Poleacov-Tufescu* (1932, lemn). Acest bust conține ecoul studiilor într-o școală clasică: claviculele evidențiate, *mușchii sterno-cleidomastodieni* redați cu precizie, mușchii feței abia intuiți sub suprafața pielii. Astăzi este greu de stabilit ce desene au precedat lucrările în plastica de șevalet, dar *Portretul Valentinei Tufescu* (începutul anilor 1930, cărbune pe hârtie gri) reprezintă una dintre cele mai grațioase și atrăgătoare chipuri desenate de Alexandru Plămădeală și are valoare de lucrare autonomă.

Tot la genul portretului poate fi atribuită și sculptura cu denumirea *Sapho* (1934, lemn). Pentru a realiza acest chip, Alexandru Plămădeală n-a avut surse exacte, doar mărturiile contemporanilor și legendele despre ea. Astfel, sculptorul a redat-o pe Sapho ca pe o contemporană a sa. Ușor dezgolindu-și corpul, acest personaj vizează un subiect complicat, care apare ca un preludiu pentru afirmarea feminismului în secolul XX.

Pentru cercetarea manierei sculpturale a lui Alexandru Plămădeală prezintă interes desenele sale, în care chipurile, predominant feminine, sunt modelate prin linie și patinare. Sunt relevante două modele de reprezentări: primul – nuanțate, cu treceri line în tonuri și semitonuri, al doilea – tratate pe suprafețe clare, geometrice. Indiferent de modul de tratare grafică, anatomizarea joacă un rol important.

În desenul *Portret de femeie* (1929, cărbune pe hârtie lipită de carton) *mușchii sterno-cleidomastodieni* sunt redați cu precizie, iar formele feței sunt determinate de mușchii ușor acoperiți cu piele. Iar în desenul *Fată cu pălărioară* (anii '30, cărbune pe hârtie), datorită alurii de romantism, trăsăturile feței sunt estompate, ținuta capului, totuși, evidențiind *mușchii sterno-cleidomastodieni*.

În *Portretul de femeie* (1937, cărbune pe hârtie) linia conturează formele feței, anatomic corecte. Iar contrastul puternic între alb și negru pune în evidență formele în *Portretul lui Miriam Sadagurski* (anii 1930, cărbune pe hârtie). În *Portret de femeie* (1931, cărbune pe hârtie lipită de carton) volumele sunt puse în evidență prin linie și ușoară patinare.

În desenul *Novice de la Mănăstirea Curchi* (1931, cărbune, pastel pe hârtie gri cu filigran) și *Portretul Olgăi Țurcanu-Mironescu* (1933, cărbune pe hârtie gri cu filigran)

autorul caută să surprindă caracteristicile psihologice ale celor portretizați: în primul caz – prin asimetria chipului, în al doilea caz – printr-o redare echilibrată.

Tonul are locul său edificator în *Portretul Claudiei Jușcov* (1931, cărbune pe hârtie), iar *Portretul plasticianului Moisei Kogan* (1932, cărbune pe hârtie) este redat în suprafețe geometrice, plate, cu contraste puternice între lumini și umbre. O abordare similară a unei doamne în etate se atestă în *Portretul Anastasiei Sucevean* (sfârșitul anilor '20, cărbune pe hârtie).

Tratarea anatomică riguroasă apropie desenele maestrului de abordările clasice, asemănătoare cu cele create de Michelangelo Buonarroti. Aceste tendințe pot fi remarcate în *Portretul Elenei Danilenco* (1933, cărbune, pastel pe hârtie gri).

Astfel, tratarea anatomică în opera lui Alexandru Plămădeală ocupă un loc important, decisiv pentru desenele sale, conținând preponderent chipuri feminine, în care se resimt mușchii care dictează formele exterioare. La fel, lucrările în plastică de șevalet sunt redade cu o cunoaștere profundă a anatomiei, care le conferă vitalitate [1, 220-285]. De asemenea, este inestimabil aportul sculptorului Alexandru Plămădeală la instruirea și formarea generației tinere de plasticieni din Basarabia interbelică, la familiarizarea lor cu anatomia plastică, fapt care a contribuit la evoluarea artelor plastice ulterior, în cadrul realismului socialist din RSS Moldovenească. Moștenirea lăsată ca prin minune de Alexandru Plămădeală ne permite să apreciem contribuția sa la propășirea domeniului portretului sculptural.

BIBLIOGRAFIE

1. BARASCHI, C. *Tratat de sculptură*. Buc: Editura Meridiane, 1964.
2. BOBERNAGA, S. PLĂMĂDEALĂ, O. *Alexandru Plămădeală* Ch: Literatura artistică, 1981.
3. BRAGA, T. *Alexandru Plămădeală. Maeștri basarabeni din secolul XX*. Ch: Editura ARC, 2004. ISBN 978-9975-61-162-6
4. PLĂMĂDEALĂ O., PLĂMĂDALĂ A. M. *Жизнь и творчество*. Ch: Cartea moldovenească, 1965.

SIMBOLURI DE COMUNICARE ÎN ARHITECTURA POPULARĂ

COMMUNICATION SYMBOLS IN POPULAR ARCHITECTURE

*Ludmila Moisei, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Ludmila Moisei, PhD, university lecturer,
SPU „Ion Creangă”, Chisinau
ORCID: 0000-0003-0856-7186*

CZU 398.34

Abstract

Being understood as a form of social consciousness, having its roots in the deepest horizons of material and spiritual life, in the worldly conception of man in the traditional environment, the problem of cultural communication in popular art has always been in the attention of the scientific community. Today, however, the value of the village has other connotations, we no longer communicate through codes, traditional values have been affected by the process of cultural dynamism. The dynamics of social life determined a whole series of mutations at the level of the act of communication. Today they communicate differently because they think differently.

Key-words: mutations, cultural communication, symbol, village, popular architecture.

Fiind înțeleasă ca formă a conștiinței sociale, avându-și rădăcinile în cele mai adânci orizonturi ale vieții materiale și spirituale, în concepția despre lume a omului din mediul tradițional, problema comunicării culturale în arhitectura populară mereu s-a aflat în atenția comunității științifice. Abordată încă de marii filozofi ai culturii române, Lucian Blaga, Mircea Eliade, apoi de alți cercetători preocupați de acest domeniu, etnografi din România și Republica Moldova: Nicolae Dunăre, Tancred Bănățeanu, Alexandru Dima, Ion Cherciu, Georgeta Stoica, Eugen Bâzgu, Vitalie Malcoci ș.a, dimensiunea etnografică a comunicării culturale prin arhitectura tradițională a fost studiată preponderent prin prisma simbolului, iar cercetările asupra acestui mecanism au scos în evidență importanța simbolismului pentru gândirea arhaică și, totodată, rolul lui fundamental în viața oricărei societăți tradiționale.

Potrivit marelui filozof al culturii române, Mircea Eliade, „*simbolul este într-un fel structura absolută, absoluta condiție a oricărei gândiri a lui homo sapiens. Simbolul, imaginea, țin de substanța vieții spirituale, relevează anumite aspecte ale realității, răspund unei necesități și îndeplinesc o funcție: dezvăluirea celor mai secrete modalități ale ființei. Simbolul se adresează ființei umane în întregul ei, nu doar inteligenței*[5, p.13]. Ori, aceasta ne face să credem că, tocmai acea împletire armonioasă și enigmatică a funcționalului cu esteticul, a formei cu decorul, despre care menționează G. Stoica și Maria Bocșe în *Dicționarul de artă populară românească*, [17, p.13] au suscitată mentalitatea umană în vederea perceperii și explicării acestor două întreguri (funcționalul și esteticul), destinate să împlinescă trebuințele materiale și spirituale ale indivizilor și colectivităților în materie de organizarea interiorului, mobilier, țesături, ceramică, unelte, port popular, prelucrarea materialelor, pictura, arhitectură.

Trebuie să menționăm că, arhitectura tradițională reprezintă unul dintre cele mai vechi meșteșuguri legate de cele dintâi trepte de civilizație. Or, ridicarea adăpostului ca nevoie vitală a suscitată, chiar din cele mai vechi timpuri, spiritul inventiv al omului, iar măiestria de a construi din lemn, piatră sau din pământ, dezvoltată și amplificată de-a lungul anilor de meșterii acestor meleaguri, în strânsă legătură cu elementele de veche cultură spirituală, reprezintă dovezi ce probează existența unor originale creații arhitectonice țărănești.

Prin urmare, trebuie să menționăm că, domeniul arhitecturii populare a cunoscut o vastă arie de cuprindere, fiind mereu îmbogățit de faptele varietății, de invenție, totul sub comanda factorului economic, dar supus totodată, inevitabil, mitologiei. Arta de a construi a concretizat aici gustul pentru frumos al oamenilor locului, dezvoltând în timp și un interesant dialog cu mitologia locală, dialog în urma căruia simbolurile sacre primesc, implicit, valențe estetice [10]. Ierarhizarea valorică a simbolurilor străvechi s-a contopit într-un sincretism ce aparține unui creștinism cosmic de factură populară [2]. În urma dialogului permanent dintre om și natură, dintre mitologie și realitate, s-a dezvoltat în timp o interesantă concepție, chiar de natură filosofică, despre viață și rostul omului în univers.

Nici un alt gen de artă nu s-a dezvoltat și transpus mai bine în mediul local ca arhitectura tradițională și, în mod special, casa țărănească. Pentru că, ridicarea adăpostului,

dintotdeauna a cerut îndrăzneală, intuiție, un simț artistic și inventiv, încărcătură simbolico-mitică, încă de la alegerea locului pentru viitoarea construcție.¹

Casei, ca spațiu de aleasă intimitate, de concentrare maximă a vieții, i s-au acordat treptat și unele valențe magice prin implantarea în diverse puncte a unor reprezentări simbolice cu rol apotropaic, dar și constructiv-decorativ, toate avându-și rădăcinile în vremuri preistorice [3].

Însăși organizarea elementelor arhitecturale prin ornamentica și cromatica pe care le conține, face trimitere la cele trei spații ale universului: subteran, terestru și celest, fapt confirmat prin conținutul limbajului plastic al arhitecturii tradiționale ce cuprinde atât elemente geometrice precum: cercul, rombul, triunghiul, liniile drepte, frânte, curbe, cât și motive vegetale, zoomorfe, antropomorfe și cosmogonice stilizate [14]. La origine, unele dintre ele nu au fost simple forme decorative, ci simboluri cu funcție magică și religioasă, care astăzi nu mai sunt înțelese ca atare, datorită procesului de desacralizare survenit în decursul timpului. Cu toate acestea, ele continuă a împodobi nucleul vieții de familie, iar rosturile estetice sunt bine ancorate în prezent.

Casa tradițională a încorporat multe simboluri și spații sacralizate, acestea fiind instituite fie în interior (vatra, ca altar casnic), fie în exteriorul casei (pragul, ferestrele, ușile și elementele decorative de la fațada casei sau de la acoperiș) [13]. Surprinzând, la o primă vedere, dar mai ales la o aplecare atentă, ușile lucrute în tăblii romboidale, decorate cu rozete crestate, stâlpii de prispă, fruntariile, colțurile caselor, acoperișul, toate încărcate cu simboluri venite de departe și implantate aici, în jurul vetrei, adevărat altar simbolic al casei. Încă din vremuri ancestrale, semnele primare ca și derivatele acestora au devenit sacre: soarele, luna, arborii din natură (bradul), păsările și diferite animale (calul, berbecul) [12]. Transpuse și la case, ele au purtat o tentă simbolistică de natură mitică.

Dintre elementele simbol întâlnite în perimetrul casei tradiționale, unele având și funcții constructive, mai frecvent întâlnite sunt: *stâlpii de prispă, consolele de la colțurile casei, boldurile de la coama acoperișului*, precum și motive decorative ca: *rozeta, morișca, capul de cal, pomul vieții, funia, pasărea*, la care se adaugă elementele geometrice primare: *cercul, pătratul, rombul, dreptunghiul etc.*

Unul dintre elementele specifice casei tradiționale, sunt stâlpii de la prispele caselor vechi. Simbolistica stâlpului e legată și de cea a lui *axis mundi*, exprimând o relație dintre diferite nivele cosmice și un focar de iradiere a energiei universale [11]. Stâlpii sunt plantați de-a lungul prispei, mărginind casa la fațada principală, sau pe părțile laterale, constituind un prim prag care apăra casa ca un filtru. În ornamentica stâlpilor de casă întâlnim succesiuni de poliedre cu alternanțe de brățări de legătură sau stâlpi lucrați în sistem funie cu fusul ușor bombat. În afara motivelor unghiulare reticulare în zig zag ce marchează începutul unor

¹ Alegerea locului de casă era o condiție prioritară pentru omul societății tradiționale, condiție ce trebuia să urmeze preceptele simbolice ale vremii și să nu se abată cu nimic de la normele impuse de comunitatea respectivă. O primă condiție era răscumpărarea simbolică a locului de la forțele care-l dominau și-l aveau în stăpânire. După obținerea încuviințării acestora, urma curățirea simbolică, sacralizarea și implicit consacarea locului. Odată locul de casă fiind ales, se bătea un țărș, un stâlp, iar mai târziu o cruce de lemn. Aceste semne deveneau simboluri ale medierii între pământ și cer, imortalizând prin sacralizare locul viitoarei construcții ce devenea la rândul ei un „axis mundi” în centrul Universului. Prin baterea stâlpului (stâlpirea) se simboliza ideea antropocentristă, pe această cale omul fiind integrat într-un cosmos pur.

mitologii[1] pe suprafețele brățărilor apar și stilizări geometrizzante, simbolizând astrul solar redat prin rozete și vârtejuri (morișca).

Un alt element arhitectural este soarele, reprezentat prin rozetă, vârtej (morișca), cerc, punct, roata solară și romb. Soarele este ilustrat în arhitectura caselor ca un element aparținând cosmosului, ca astru care a influențat viața și activitatea diurnă, intrând demult în vizorul spiritual al omului și adoptat ca simbol sacru. Simbolul solar nu este un element abstract și nici un element mistic, deoarece simbolistica solară a fost întotdeauna în strânsă legătură cu viața omului, fiind o emblemă a binelui, o puternică sursă de rodire prin căldură și lumină [7]. În viziunea populară, soarele călătorește însoțit de caii albi care aleargă în față și care trag carul solar pe un traseu ce poate lumina întreg pământul [6]. Poate că din aceste motive, simbolul soarelui reprezentat prin rozete apare aici transpus pe capetele terminale ale grinzilor lucrate *în cap de cal*.

De multe ori, simbolurile solare de factură geometrizzantă evoluează spre o redare figurativă, antropomorfă. Supraviețuirea acestor elemente cu valoare mitică trebuie pusă în legătură cu persistența credințelor populare care atribuiă soarelui însușiri umane, cu rol apotropaic, de apărare a casei și a spațiului de forțele malefice.

Un loc aparte îl reprezintă decorul solar prin tehnica stucaturii. Pe fațadele caselor și chiar ale unor anexe gospodărești, simbolurile solare apar prin delimitări cromatice, reprezentate prin cercuri, cercuri concentrice cu puncte în centru, cercuri cu crucea înscrisă, romburi sau rozete. Considerăm totuși, că face casă bună, în cazul unei construcții, desfășurarea firească a elementelor decorative de pe stâlpii din lemn, pe fondul unor frize în stucatură, într-o mare varietate de forme și interpretări geometrice sau florale.

Un alt element cu semnificații mitologice este calul. Calul constituie unul dintre motivele (simbolurile) arhetipale fundamentale pe care lumea le-a inclus în memoria spirituală. Ca simbol al măreției, păstrează și imaginea frumuseții desăvârșite [4].

Simbolul calului este redat prin cioplirea a două bârne de la colțul construcției, una rămânând drept consolă de susținere, iar cealaltă arcuindu-se puternic, sugerând ambele un cap de cal. De multe ori și terminalul grinzilor de la case redă tot capul de cal prin prelucrarea acestora cu toporul sau securea.

Având în vedere prestigiul calului mitologic ca apărător al locuinței (izgonitorul duhurilor rele și purificator al aerului), prezența sa în chip simbolic la consolele și la colțurile vulnerabile ale caselor este pe deplin justificată.

Un rol important în arhitectura casei îl are torsada (sau frânghia, funia), motiv ornamental în formă de funie răsucită sau de spirală, folosit frecvent în arhitectură și în artele decorative. Torsada ar putea simboliza împletirea vieții cu moartea sau, când este așezată vertical, legătura între spațiul divin și cel uman, dobândind în acest caz o semnificație ascensională, asemenea scării [15]. Funia împletită e sculptată în lemn prin respectarea principiilor simetriei: același pas, același ritm și aceeași grosime. Ea apare la porți, pe fruntare, grinzi interioare sau la ancadramentele ferestrelor. Singulară sau însoțită de alte simboluri sacre, tot cu rol apotropaic, funia apare pe grinda meșter a caselor, în camera de curat ("casa cea mare") care este și un spațiu de prezentare folosit numai în anumite momente festive din an sau din viața localnicilor.

Un alt element decorativ semnificativ este pomul vieții, simbol al ascensiunii spre cer, instituit la alte popoare prin esențe lemnoase considerate sacre (stejarul la celți, teiul la

germani, frasinul la scandinavi, măslinul în Orientul islamic, mesteacănul la siberieni, întruchipează prin bradul românilor niște viziuni ale irealizabilei "tinereții fără bătrânețe și vieții fără de moarte" [16].

Reminiscență a dendrolatriei, legat de existența unor vechi credințe, simbolul pomului este prezent prin imaginea tiparului elenistic, cea a vasului cu flori sau în viziunea dacică, locală, a brăduțului. De multe ori, el apare sub forma unei flori trifurcate, în redare simetrică, într-o cană cu toartă.

Elemente avimorfe, prezente în universul ornamenticii arhitecturale sunt păsările. Simboluri ale sufletului și nemuririi acestuia, mediator între cer și pământ, prezența păsărilor au un loc aparte în perimetrul locuinței tradiționale. Acest simbol apare sub forma stilizărilor avimorfe reprezentate prin "ciocârlanii" de la coama acoperișurilor care apar în trei sectoare: unul central, și două grupuri laterale ce se desfășoară până la extremitățile coamei [12]. Pasărea se opune șarpelui așa cum simbolul lumii celeste se opune celui al lumii terestre. De asemenea, zborul lor le predispune, bineînțeles, să servească de simbol relației între cer și pământ.

Cel mai frecvent element din arhitectura populară rămâne a fi cocoșul. Animal solar, cocoșul îndeplinea probabil o funcție de protecție, îndepărtând forțele malefice care ar fi acționat asupra gospodăriei [4]. Utilizarea acestui motiv ornamental ar putea fi legată de obiceiul sacrificării unui cocoș la construcția casei, prin zidirea capului său la temelia clădirii, pentru asigurarea durabilității acesteia.

Elementul este prezent nu numai în ornamentica populară, dar și în poveștile românești, unde cocoșul are rolul paznicului de pe culmea casei sau de după ușă. Când vin diavolii (sau animalele pădurii), cocoșul îi lovește cu aripile peste cap [16].

Alte simboluri de comunicare culturală în arhitectura locuinței sunt boldurile de la capetele acoperișului, având o înălțime de 50-60 cm., lucrate din lemn în volume suprapuse (etajate), având crestate pe ele rozete, romburi, x-uri sau alte reprezentări simbolice, redau verticalitatea, tendința spre înălțimi și ancorează casa în universul cosmic. Boldurile caselor sunt ca niște sulite îndreptate spre cer, transmițând energia terestră către divinitate. Dar, în viziunea locală, boldurile sunt considerate a fi și protectorii casei împotriva trăsnetelor. Ele îndepărtează grindina, oferind totodată construcției un statut de "axis mundi", credință larg răspândită în spațiul românesc și nu numai [5].

Simbolul berbecului, corespondent și al berbecului zodiacal, exponent al ascensiunii soarelui, al trecerii de la frig la cald, este și el atestat în decorul casei tradiționale. Chiar dacă în mitologie, berbecul a fost considerat un purtător al energiei descătuseate, un simbol al curajului, el are și calități apotropaice asupra casei și animalelor, din moment ce-l întâlnim și astăzi sub forma craniilor cu coarne arborate deasupra ușilor sau a grajdurilor, precum și în stilizările din traforurile aplicate la colțurile caselor sau la balcoanele mansardate.

Întâietatea printre cele mai semnificative culte în cultura populară românească o deține cea a șarpelui. Cultul șarpelui era frecvent la toate popoarele vechi, încărcat treptat de semnificații diferite, uneori contradictorii. Este simbol arhetipal și totalizator, un adevărat model simbolic în concepțiile și în reprezentările arhaice despre univers [6]. Unul din cultele credincioase pe care le deține șarpele, este cel al „șarpelui ocrotitor”. Aceasta este o credință străveche într-un șarpe al casei ce manifestă bunăvoință și prietenie omului. Șarpele, la toată casa unde e șarpe, e noroc la casă, merge bine și nici un rău, nici un farmec nu se apropie

[8]. Anume șarpele casei mai poate păstra astăzi ecouri vagi ale vechiului cult. Multiple materiale documentare, etnografice și de artă populară denotă importanța acestei reprezentări mitologice. Cultul referitor la șarpele casei este extrem de vechi și răspândit în spațiul indo-european. Reprezentări ale șarpelui pot fi întâlnite în decorul casei țărănești pe diferite forme: pe tăbliile porților de intrare, pe stâlpii de susținere a streșinii, pe coama acoperișului sau pe fronton în asociere cu Pomul vieții. De regulă aceste fapte sunt reprezentate în pereche, motiv des răspândit în ornamentica tradițională.

Alt motiv pe care nu-l putem trece cu vederea este cel al peștelui. Peștele este unul dintre cele mai active și mai frecvent întâlnite simboluri ale mitologiei universale. În folclorul românesc peștele este un motiv tradițional fiind aparent pe multe din formele și pe suprafețele arhitecturii rurale). Peștii, de rând cu celelalte viețuitoare, apar în simbolismul religios aproape al tuturor popoarelor, deoarece forma și comportamentul lor, precum și mediul în care viețuiesc se află în strânsă conexiune cu forțele regenerative și germinale ale naturii [13]. Astfel, anticii, înțelegând că viața a provenit din apă, au ridicat peștele la rangul de simbol germinal al vieții. Nominalizăm și faptul că peștele a fost printre primele simboluri folosite în arta creștină. Iisus deseori era simbolizat prin pește. Astfel, în literatura creștină timpurie Iisus este numit „Pește”, iar creștinii „pescari”. Semnul peștelui a fost prima monogramă a lui Hristos. Tainicul nume grecesc Iisus, ΙΧΘΥΣ, înseamnă „pește”. [13].

În ansamblul arhitectural tradițional, poarta împreună cu împrejmuirea casei creează o adevărată centură de apărare și încă de la începutul apariției acesteia trebuie să fi avut un rol întreit: utilitar, estetic și magico-simbolic. Dacă casa reprezintă elementul central structurat în jurul vetrei ca-n jurul unui altar casnic, porții îi revine rolul celui de al treilea prag de trecere (privit din interior către exterior), după cel al ușii de la intrare în casă și cel al prispei [12]. Tradiția a impus aici calități maximale porții, prin prescripții și interdicții de ordin magic. Astfel, ca și la casă, sub pragul porții se puneau substanțe sau obiecte cu rol apotropaic (sare, piper, tămâie, bani), având menirea de a feri casa de agresivitatea nocturnă a „lucrului rău”. Poarta era și un spațiu vulnerabil al casei și al gospodăriei, prin poartă putând penetra spiritele malefice din afară. De aceea, în anumite momente-cheie, când agresivitatea spiritelor malefice din aer era considerată maximă, în poartă se arborau ramuri verzi, cu puteri apotropaice. Acest aspect se înregistrează și astăzi la Florii, Duminica Mare, Sfântul Gheorghe, Armindenii, Ispas.

Aspectul artistic al porților este redat atât prin elevație, dar mai ales prin repertoriul motivelor decorative care se substituie simbolisticii acestui obiect.

Simbolurile decorative cultivate la porți, cum ar fi soarele (rozete, cercuri, vârtejuri), "pomul vieții" (brăduțul) sau altele sunt redade cu multă discreție.

În arhitectura populară, la fel ca și în celelalte domenii ale artei tradiționale, se regăsește întregul ansamblu de sisteme simbolice. Aidoma vorbirii, acestea pot fi considerate instrumentele prin care omul își exprimă gândurile, sentimentele, emoțiile.

Așadar, confirmăm la o mare distanță de timp, că înaintașii noștri își asigurau comunicarea culturală prin simbol, inclusiv când vorbim despre ornamentica arhitecturii tradiționale. Simbolurile și obiectele care-l reprezintă colportă în ele spiritul riturilor, ceremoniilor, tradițiilor în cadrul cărora erau percepute.

Trebuie să fim de acord cu ideea potrivit căreia, prin intermediul comunicării, omul își descoperă și redescoperă locul său în lume, iar cunoașterea corespondențelor, a semnelor, a

semnăturilor reprezintă fără îndoială o educare, un preambul al pregătirii spirituale și o punere în stare de receptivitate a mesajelor venite din Univers. Astăzi avem însă o altă realitate. Dinamismul social a determinat o serie de mutații pe dimensiunea actului comunicării, atât în cadrul mediilor tradiționale, cât și rurale. Astăzi se comunică altfel pentru că se gândește altfel. Simbolul ca formă de comunicare și-a pierdut forța acțiunii. El reprezintă doar un semn decorativ, alicat inconștient (adesea cu ajutorul tehnicilor artei decorative), dar care fuzionează cu starea interioară a creatorului. Imaginile simbolice nu mai sunt înțelese ca atare, datorită procesului de desacralizare și desemantizare survenit în decursul timpului.

BIBLIOGRAFIE

1. JACOB, A. Comunicarea prin simboluri în arhitectura populară românească. https://www.researchgate.net/publication/270589698_Comunicarea_prin_simboluri_in_arhitectura_populara_romaneasca_Communication_through_symbols_in_popular_Romanian_architecture_Romanian_Sociology_vol_VII_32009_121-134 (vizitat 10.05.2021).
2. CAUNE, J. *Cultură și comunicare*. București: Editura Cartea Românească, 2000. 256 p. ISBN 978-9975-9976-9-0
3. CIAUȘANU, Gh. *Superstițiile poporului român în asemănare cu ale altor popoare în conștiința și cultura populară*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2006, p. 69.
4. CHEVALIER, J., GHEERBRANT, A., *Dicționar de simboluri*, vol. III, București, 1995, p. 267. ISBN 978-9975-9976-9-9.
5. ELIADE, M. *Imagini și simboluri*. București: Humanitas, 1994. 216 p. ISBN 973-5063-3-28.
6. EVSEEV, I. *Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale*. Timișoara: Amarcord, 1994, p. 89. ISBN 9789737811899.
7. EVSEEV, I. *Enciclopedia semnelor și simbolurilor culturale*. Timișoara: Amarcord, 1999, p. 246. ISBN 978-9975-9976-8-0
8. Gorovei Artur. Șarpele de casă. *Cercetări de folclor, Memoriile Secției literare*, seria a II -a, tom XI, București, p. 36.
9. KAGAN, M. *Morfologia artei*. București, Meridiane, 1979. 596 p. ISBN 465IPFBMO.
10. KERNBACH, V. *Universul mitic al românilor*. București: Lucman, p. 35. ISBN 978-9975-9976-9-0
11. MALCOCI V. *Decorul arhitectural în piatră din arta populară moldovenească* : (sfârșitul sec. al XIX-lea - sec. XX). Ch: Știința, 2001. ISBN 9975-6716-0-8
12. MALCOCI V. *Decorul în lemn din arhitectura populară moldovenească*. Ch: Cartea Moldovei, 2006. ISBN 9975600441.
13. MALCOCI V. Iconografia zoomorfă în decorul arhitecturii tradiționale. În: *INTERTEXT*, 3-4, 2014. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Iconografia%20zoomorfa%20in%20decorul%20arhitecturii%20traditionale.pdf (vizitat 5.04.2021).
14. MOISEI, L. Tradiția valoare versus tradiția proces: acțiuni culturale de revitalizare a tradiției. În: *Revista de Etnologie și culturologie*, 2018, Vol XXIV, pp.48-53. ISSN 2537-6152.
15. PETRESCU, P., SECOȘAN, Elena. *Arta populară*, București, 1966. 325 p. ISBN 973-506-33-2-8.
16. VULCANESCU, R. *Mitologie română*, București, 1987, p. 370. ISBN 978-9975-9976-9-0.
17. STOICA, G, BOCȘE, M. *Dicționar de artă populară românească*. București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1985. 375 p. ISBN 978-9975-9976-9-9.

EMOȚIE ȘI RAȚIUNE ÎN CREAȚIA VALENTINEI RUSU-CIOBANU

EMOTION AND REASON IN THE CREATION OF VALENTINA RUSU CIOBANU

Rodica Ursachi, dr. în studiul artelor, conf. univ.,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rodica Ursachi, PhD associate professor

ORCID: 0000-0001-6084-9506

CZU 75(478)

Abstract

Valentina Rusu-Ciobanu through his creation brought an invaluable contribution to the development of fine arts in the republic and paved the way for the inclusion of the painting school in Moldova in a new history of Romanian art.

Starting the path of creation in the interwar period, the plastic artist, along the way, knew several sources of influence and possibilities of manifestation - from the aesthetics of "socialist realism", to that of modern European art, and that with roots in the tradition of folk art. The thematic subject approached by the artist varies from static natures, to portraits, genre recompositions, "historical" and contemporary compositions, etc.

V. Rusu-Ciobanu's creation through the amalgam of trends and ways of expression, through the conceptual relationship and metaphorical perception of the world, through the "modern" character of the plastic formula, diversified the aspect of national painting and opened the way to globalization.

Key-words: fine arts, painting, plastic language, stylistics, color treatment.

Reieșind din ideea că, ființa umană este o fire curioasă, atrasă mereu de nou, deducem că artiștii plastici sunt permanent deschiși spre descoperirea noului, spre găsirea soluțiilor în rezolvarea anumitor probleme, spre schimbarea viziunii despre lume, unicul impediment al acestei tendințe intrinseci fiind condițiile social-politice și istorice în care activează ei. Un asemenea spirit „neliniștit” aparține plasticienei **Valentina Rusu-Ciobanu** care anul curent a împlinit vârsta onorabilă de 100 ani (n. 28.10.1920).

Evoluând în diferite segmente cronologice, și indiferent de conjunctura politică, ideologică, culturală a fiecărui din ele, D-ei și-a urmat traseul profesional (anevoios dar totodată fericit) și a reușit să „scrie” o pagină deosebită în arta plastică a țării noastre.

Inițial pictura sa, ca și întreaga cultură din spațiul post-sovietic, reflecta ecoul esteticii „realismului socialist” cu reglementările sale normative impuse în materie de tematică, stilistică, tratare coloristică etc. Aceste restricții impuse mențin arta basarabeană în limitele tradițiilor academiste, în parte, ale picturii „peredvijniciste”, iar imaginea lumii înconjurătoare este reprezentată cu mijloace plastice specifice viziunii realiste, unde concretul imaginativ este narativ și redat prin intermediul clarobscurului. Treptat, pictorii, chiar dacă respectă principiul narativului impus de organele de control, își modifică optica artistică. Plasticienii tinerei generații își realizează, deseori, lucrările prin prisma viziunii impresioniste, inspirată din creația lui N. Grigorescu sau mai târziu, acelei postimpresioniste, foviste.

Într-o cheie „impresionistă” sunt rezolvate lucrările *Fata la fereastră* (1954-1955), *Portretul Mariei Brovina* (1958-1959), *Portretul scriitorului A. Busuioc* (1957-1958), *La joc* (1957) ș. a. unde imaginea este redată expresiv, grație modelajul plastic temperamental asociat tehnicii „a la prima...” cu „tușele impulsiv aplicate pe suprafața pânzei” [4, p. 24]. Lucrările au un aspect ușor teatralizat datorită poziționării personajelor în format, a gradăției eclairajului, a structurii compoziționale etc. (*La bal mascat* (1956), *La joc* (1957) ș. a.



Fata la fereastră,
1954 u/p., 60×50,5 cm

În perioada respectivă, autoarea apelează la gradațiile tonale pentru a înfățișa planurile în registre ale spațiului perspectival al tabloului, la forme cu contur moale, difuz, tușe dinamice dar recognoscibile. Raportul culorilor în asemenea lucrări nu este conflictual, chiar dacă gradul lor de intensitate este uneori destul de puternic, ele se bazează pe armonia relațiilor organice ale culorilor apropiate spectral ce au proprietăți de integritate tonală.



La joc, 1957 u/p., 1150x2400 cm, MNAM

Caracterul „de impresie”, plein-air-ist al lucrărilor de debut (anii '50 ai sec. XX) pe parcurs se modifică radical și gravitează spre latura „expresivă” cu stilizări decorative (anii '60-'70) ancorate în estetica artei moderne europene (expresionism, fovism), dar și în valorile tradiției artei populare (*Portretul E. Surujiu* (1960), *Bărbatul cu pocal și țigară*/*Portretul lui A. Busuioc* (1966), *Portretul E. Pogolșa* (1969) ș.a.).



Bărbatul cu pocal și țigară, 1966

Noua viziune își manifestă caracterul „inovator” prin adresarea la unele mijloace plastice specifice artei populare – decorativism, monumentalism, rigiditate și simplitate a formelor, desen naiv, expresiv ș. a. (*Plantarea pomilor* (1961), *În parc* (1966), *Tinerete* (1967), *Foc de artificii* (1966), *Setea* (1967), *Portretul crescătorului de vite T. Tolici* (1963-1964), *Portretul lui Dumitru Fusu* (1963-1964) ș. a..



Plantarea Pomilor, 1960-



Foc de artificii, 1966



În parc, 1966



Setea, 1967

Fiind permanent atrasă de nou, Valentina Rusu-Ciobanu

își schimbă atitudinea și modul de receptare și înțelegere a lumii. Plasticiana în anii '70-'80 își modifică viziunea artistică și estetică și optează pentru o percepere conceptuală a lumii. Ea nu se mulțumește cu imagini de suprafață ce trezesc anumite vibrații în sfera emoțională, ci caută să pătrundă în structura, în esența lucrurilor, utilizând deseori un limbaj plastic bazat pe influența diverselor curente artistice moderne (foto-realism, pop-art, abstracționism, suprarealism ș.a.).



Autoportret cu ochelari, 1974, detaliu

În această perioadă operele plasticiei au un desen riguros, meticolos, detaliat, tușe dense și factură foarte fină, culorile sunt pure, compoziția „renascentistă” cu precădere, a Renașterii din Țările de Jos (utilizează frecvent motivul ferestrei întâlnit la pictorii Renașterii), (*Vizita medicului* (1971), *Dimineața. Micul dejun* (1979), *Prietenie* (1974), *Autoportret cu ochelari* (1974) ș.a.). În unele lucrări sunt folosite și elemente din Pop-art cu efecte de trompe l'oeil și colaj din imagini (*Imponderabilitate* (1974), *Saltimbancul* (1976), *Amintiri* (1979) ș.a.).

V. Rusu-Ciobanu permanent îmbină metodele de tratare plastică tradiționale cu cele netradiționale, creând formule plastice noi specifice limbajului picturii moderne.

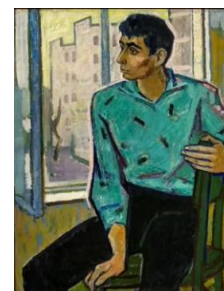
Subiectele tematice abordate de către artistă variază de la naturi statice, peisaje (*Flori pe fundal roșu* (1966), *Natură statică cu sticlă* (1973), *Cătuș în dealuri* (1969), *Vale adâncă* (1969) ș. a.), la portrete, compoziții de gen, compoziții ornamentale, decorative, compoziții conceptuale „istorice” și contemporane etc. (*Compoziție decorativă – II* (1966-1967), *Compoziție „Cub”* (1969-1970), *Geometrie* (mijlocul anilor '80), *Capantic* (1969-1970), *Amintiri* (sfârșitul anilor '70-începutul anilor '80), *Dualitate* (1973), *Sfântul Gheorghe* (1993) ș.a.).

Lucrările realizate în anii '70, deseori prezintă imagini iluzionist-fantastice a subiectelor și figurilor, majoritatea descriind o imagine metaforică a societății „naive” din perioada sovietică (*Lunomobilul* (1970), *Copii și sportul* (1970-1971), *Prietenie* (1974), *Glie și oameni* (1974-1975) ș. a.).

În genul **portretului** V. Rusu-Ciobanu a reprezentat o serie de personalități din sfera artistică ai neamului nostru (Gr. Vieru, I. Druță, A. Busuioc, I. C. Ciobanu, E. Loteanu, D. Fusu, V. Druc, V. Ioviță, ș. a.). Modalitatea de tratarea plastică a portretelor este diversă și vine să exprime monologul interior al fiecărui personaj. Artista reușește să redea izbucnirile forței spirituale, oscilațiile spiritului rebel consacrat creației care reușește să evadeze din realitatea istorică și să-și împlinească dorul (*Portretul lui Gr. Vieru* (1972), *Portretul lui I. Druță* (1972), *Portretul lui D. Fusu* (1963-1964), *Portretul lui E. Loteanu* (1966-1967), *Portretul lui G. Sainciuc* (1973), *Portretul regizorului Vlad Druc* (1975) ș.a.).

În portrete pictorița dezvoltă o nouă concepție artistică, exprimată prin prisma simbolismului culorii și a metaforei plastice. Unele portrete (în funcție de perioadă) sunt realizate într-un caracter postimpresionis sau chiar fauvist (*Portretul lui D. Fusu* (1963-1964), *Portretul lui E. Loteanu* (1966-1967), altele, deși „active” cromatic, sunt „subtile” prin prestația formală (*Portretul lui Gr. Vieru* (1972), *Portretul lui I. Druță* (1972), *Portretul lui S. I. Șcurea* (1973) ș.a.).

Spre exemplu, în *Portretul actorului Dumitru Fusu* (1963-1964) V. Rusu-Ciobanu apelează la o interpretare metaforică, încercând să pătrundă în universul spiritual al personajului. Ea recurge la mijloace plastice „expresioniste”, redate atât prin cromatica tabloului, cât și prin poziția neobișnuită a actorului, aranjată într-un racursiu complex și nefiresc. „Nervozitatea” chipului reflectă firea temperamentală a actorului gata în orice clipă să-și ia zborul prin geamul deschis în care privește. Motivul geamului, utilizat în mai multe lucrări (*Fată la geam* (1954), *Portretul lui A. Lupan* (1970), *Dimineața. Micul dejun* (1979) ș.a.), semnifică, în funcție de subiect, două dimensiuni, delimitate de cadrul ramei, și exprimă universul interior al personajului și lumea din afara (reală sau imaginară), spre care el tinde sau care rămâne a fi „un tărâm al viselor”.



Portretul actorului Dumitru Fusu, 1963-1964

Un exemplu de expresie a emoției și rațiunii, credem că prezintă lucrarea *Portretul regizorului Emil Loteanu* (1966-1967), unde se întâlnește o nuanță de roșu persistent ce vine să ne comunice un mesaj ce ține de micro-lumea spirituală a personajului. Alături de rezonanțele sale psihoafective, această culoare poate exprima forța, înflăcărea, eroismul, abnegația [5, p. 87], chiar provocarea la bătălie, semnificație care în simbolistica icoanei exprimă forma chipului biruitor [12, p.



Portretul regizorului Emil Loteanu, 1966-1967 u/p., 118x113 cm, MNAM

123]. Totodată, această nuanță, grație efectului optic caloric, ar putea urmări nevoia de comunicare a regizorului, dar mai poate sugera și o potență a spiritului [3, p. 173], ce obține o stare de tensiune, de zbucium și frământare. Concordanța culorilor din tablou (roșu, albastru, alb) grupate între ele, constituie după opinia noastră, structuri simbolice ce reprezintă în fond dualismul ființei umane sau antagonismul lumii spirituale și materiale, realizat în dialectica staticii și mișcării evolutive, confirmată totodată, și de structura compozițională a lucrării, și de formatul aproape pătrat al tabloului ce-i conferă stabilitate și echilibru (ca o figură anti-dinamică, el ar putea semnifica și oprirea sau clipazmul său [3, p. 51]. Astfel, portretul devine un chip-idee și nu reprezintă doar o imagine plastică a unei persoane reale.

O încărcătură conotațională ce are la origine amprenta mentalității poporului nostru poartă și „*Portretul lui Ion Druță*” (1972), tratat într-un stil naiv, ușor șarjat, cu o vădită influență din icoana populară (imaginea Soarelui și a Lunei, fundal auriu ș.a.). Concepută într-o gamă aproape acromatică, înțeasă ca expresie a structuri psihice a scriitorului, lucrarea se prezintă ca un proces de meditație cu coloratură filosofică asupra problemei existențiale. V. Rusu-Ciobanu „încătușează” scriitorul într-o „cutie” cu multiple deschizături ce amintesc configurația unei ferestre (un poliptic sau icoană „biografică”), prin care se întrevăd „reperele” spirituale ale omului – casa părintească, fântâna, a cărei apă cristalină potolește setea, dorul exprimat prin Dragostea a doi adolescenți și prin imaginea drumului ascendent ce deschide calea pribegiei sufletului, însetat de cunoaștere. Portretul propriu-zis redat într-o gamă monocromă, apare ca o imagine fotografică, ca o „iluzie” a ființei umane care efectuează un „transfer temporar” prin imagine, ce constituie „cheia” tabloului și totodată „esența” personajului.



Portretul lui Ion Druță,
1972

Aceeași tendință de manifestare printr-un limbaj simbolic, rațional o întâlnim și în „*Portretul lui Gr. Vieru*” (1972), *Portretul lui S. I. Șcurea* (1973), artista încercând astfel să scoată în relief lumea psiho-spirituală a personajelor.

Fără a cere eforturi intelective, realizat într-un registru cromatic restrans, aproape monocrom, este conceput și „*Portretul lui Gr. Vieru*” (1972). Plasticiana încearcă prin structura cromatică a lucrării, bazată pe dominanta unui alb obsesiv, să evidențieze rezumativ calitățile spirituale ale poetului: sinceritatea sentimentelor, puritatea sufletească, care grație tonalităților deschise ale spațiului compozițional sunt incluse într-un dialog de transcendență între lumea reală și cea ireală. În cazul dat, culoarea alba al cadranelor „geometrizat” din spatele cărora apare chipul poetului, ar putea avea și semnificația atemporalității, iar negrul cercului prin care trece mâna și porumbelul - timpul [3, p. 408]. Conotația intelectuală a tabloului e dublată și de inscripția în limba latină „Dacă nu cunoști numele lor, pieri și cunoașterea lucrurilor”, și „Cognitio” [4, p. 42].



Portretul lui
Grigore Vieru, 1972

Portretul lui S. I. Șcurea (1973) este prezentat ca un erou nostalgic cu spirit calm ce tinde către absolut prin muncă, creație, reflectând, astfel, tendința către ascensiune spirituală. Personajul realizat în spiritul portretelor Renașterii Timpurii este reprezentat în ipostaza unui „monolog interior” ce-i dezvăluie diferite laturi ale caracterului și sufletului. Plasticiana plasează figura regizorului în fața unei rame de tablou, apelând astfel, la

principiul „ieșirii din tablou” [4, p.45], a evadării din limitele cotidianului și banalului. [4, p.45]. Plasarea figurii în prim-plan contribuie la identificarea totală a spectatorului cu personajul, care ar trebui să-i preia „interesele” și „frământările”, exprimate vizual prin citatul scris în limba engleză „A fi sau a nu fi, iată întrebarea” și prin formule matematice cu prezența simbolului Σ (sigma) și infinit ce semnifică – suma infinită și absolută a universului [4, p.46] și care conferă tabloului conotații filosofice referitor la problema existenței umane.

Deși, aparent comune, subiectele „preferate” de către maestră constituie imagini cu valoare de simbol (chiar și portretele), ce reflectă principiile universale precum ar fi viața, dragostea, munca, armonia, creațiaș. a. Diapazonul modalităților de abordare a tematicii „cotidiene” (compoziția de gen) este variat, artista recurgând la vocabularul metaforei, alegoriei, simbolului. Plasticiana încearcă să releve aspectul spiritual și moral cu cote informaționale simbolice ale problemei existențiale, abordând cu precădere subiecte eterne și atemporale, dar cu vădite rezonanțe în actualitate.

Fiind în concordanță cu cerințele vremii, dar și cu propriile porniri conceptuale, autoarea își focusează atenția pe subiecte „eterne” precum este - reînnoirea naturii, ce se asociază cu transformarea omului, el devenind protector al naturii, cu satisfacția individuală și prosperitatea socială (omul făurindu-și mediul și viața) sau cu ideea continuității vieții exprimată prin motivul săditul Pomilor (*Plantarea pomilor* (1961) ș.a.). Tabloul *Plantarea pomilor* (1961) prin ideea promovată devine simbol al speranței și împlinirii. Conform spiritualității arhaice, datoria omului este de a proteja pământul și vegetația lui, contribuind, astfel, la prosperarea și continuitatea vieții. Prin subiectul aparent simplu, autoarea a încercat să atragă atenția asupra unor probleme majore, asupra responsabilității omului față de sine, de societate, de univers.

Deseori, fondul ideatic al tablourilor sale proiectează spectatorul într-o zonă atemporală, într-un univers spiritual unde prozaicele probleme ale existenței umane sunt sacralizate. Spre exemplu, tabloul *Tinerete* (1967), prezintă metafora unui spațiu sacru, a unui mic paradis, a circuitului etern al vieții. Personajele visătoare, însuflețite și fascinate de farmecul vieții (specific vârstei adolescenței) sunt plasate într-un spațiu mitic, ele contopindu-se cu natura (cerul, păsările, pământul, copacul), ce prezintă sensul existenței. Această impresie „de basm” este dublată și de coloritul tabloului bazat pe contrastul caloric, generat de petele mari de albastru (fundalul) și roșu de diverse nuanțe (figurile), cu efect termodinamic opus. După opinia lui Kandinsky, „tonalitatea albastră trezește în spectator dorința de puritate” [3, p. 79], evocând totodată un climat al irealității, incertitudinii, fapt ce concordă, în cazul nostru, cu ideea propusă de plasticiană.



Tinerete, 1967, u/p., 100×220 cm, MNAM

Uneori, plasticiana manifestă o atitudine „critică” față de subiectele „impuse” de guvern care trebuie să reflecte „prosperitatea” atât socială, cât și spirituală pe plan individual al omului sovietic, și conferă tematicii o nouă interpretare. Această stratificare voită a implicat iminent schimbarea caracterului perceperii ideii tabloului, accentul punându-se nu atât pe conținutul tematicii, cât pe intensitatea trăirii ei.

Un diapazon de valori etice se întâlnește în tabloul *Prietenie* (1972), unde plasticiana redă exagerarea sentimentelor de dragoste, prietenie, fericire a eroilor săi, exprimată prin poze și gesturi declamatorii, teatralizate. Deși ideea tabloului este „impus artificială”, lucrarea nu poate fi ignorată complet, aspectul relațiilor dintre oameni (tineri) rămânând unul de importanță majoră, îndeosebi în timpul nostru.



Prietenie, 1972

Problema educației tinerei generații, a personalității prin muncă, odihnă activă este redată în tabloul *Copiii și sportul* (1971, u/p., 247×160 cm., MNAM), unde autoarea ca și în prima lucrare utilizează un limbaj plastic de factură primitivistă, tabloul însăși obținând un aspect „naiv”.



Oameni și glie, 1974, u/p.,
130×185 cm, MNAM

Într-o optică asemănătoare, condiționată de sugerările ideologice, este realizat și tabloul cu o alură de fericire completă, *Oameni și glie* (1974), și care, scoate în evidență așa valori ca dragostea de muncă, de pământ, de țară, de neam etc. Acest mesaj este cu atât mai actual, cu cât în prezent asemenea valori de natură atemporală își pierd din importanță. Deși, aparent tabloul relevă o percepție liric-romantică a lumii, el reflectă subtil reacția autoarei asupra problemelor sociale existente la acea vreme (oamenii sunt redați ca niște manechine,

iar peisajul se aseamănă cu o machetă) [4, p.39].

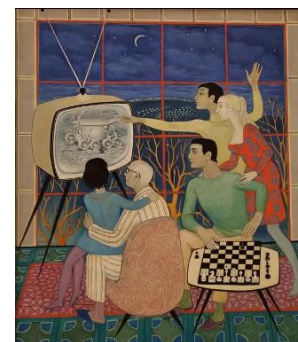
Forța impactului ideii asupra receptorului depinde de gradul de familiarizare a lui cu subiectul propus în tablou. De aceea, artista recurge la teme comune pe care le reprezintă într-o optică „naivă”. Fiind atrasă de „naivitatea artei populare, V. Rusu-Ciobanu nu transpune mecanic acest limbaj „naiv”, în vogă în anii '70, ci mai degrabă îl utilizează conștient, voit cu scopul evocării unor adevăruri deghizate după „masca” iluzorie a realității socialiste.

Pentru a „apropia” spectatorul de subiectul înfățișat, artista, deseori „focusează fotografic” personajele în diverse ipostaze „instantanee” simple și comune. Deși tratate într-o formulă literar-narativă, unele tablouri poartă conotații subtile cu privire la anumite valori general-umane sau în redarea metaforică a naivității „cetățeanului sovietic” (*Lunomobilul* (1970), *Vizita medicului* (1971) ș. a.). Spre exemplu, subiectul aparent banal, cotidian din tabloul *Vizita medicului* (1971) relevă o idee mult mai profundă –



Vizita medicului, 1971

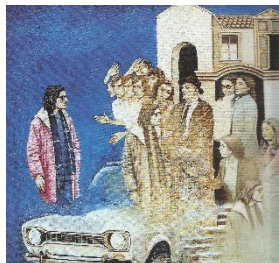
continuitatea generațiilor reprezentată prin personajele mamei, copilului, bunicii, viitorul „sănătos” al societății redat prin intermediul medicului care „supravegează” viața. Ceea ce la prima vedere pare a fi o imagine narativă a vieții private a cetățeanului sovietic, este de fapt sugestia metaforică a dialecticii vieții. Artista, prin elementele „suplimentare”, structura compozițională curbată ș. a. reprezintă scurgerea timpului în ascensiune (ceasul în colțul de sus al tabloului), speranța într-un viitor luminos, dar la moment



Lunomobilul, 1970

„îndepărtat”/ ascuns după draperia din cadrul ușii (cadranlele ușii, ferestrei pe fundalul căreia se profilează figurile femeilor tinere și a copilului), legătura dintre generații (femeia bătrână ce vine parcă dintr-o altă dimensiune temporară cu apa – izvorul vieții).

O exprimare metaforică a ideii se întâlnește și în lucrările *Citate din istoria artelor* (1978,u/p., 91x113,5 cm, MNAM), *Amintiri*, (încep. an.'70), *Dualitate* (1973) ș. a.



Amintiri, încep. an. '70,
55x60



Portretul lui V. Druc, 1974-1975



Saltimbancul,
1975-1976



1990. Anno Domini, 1990,u/p.,
154x173

În aceste tablouri aspectul polivalent al conținutului este exprimat prin intermediul alegoriei și asociației, artista renunțând la formula literar-narativă a imaginii. V. Rusu-Ciobanu recurge la o îmbinare neordinară a imaginii, constituită din mai multe cadre ce se asociază diferitor medii cultural-valorice (*Citate din istoriaartelor* (1978) ș.a.) și spațial-temporare (*Amintiri*, *Portretul regizorului Vlad Ioviță* (1982-1983,u/p., 69x79) ș.a.). Pentru a exprima mai clar ideea subiectului plasticiana apelează la principiul „stop-cadrului” sau a „montajului” cinematografic a imaginilor în compoziție, fapt ce implică o percepere aluzivă a conținutului, generată, fie de secvențe derivate din amintiri (figuri „parțiale” (tors, față) estompeate în „ceața” timpului), fie de imaginile neordinare „stratificate”, ce sfidează orice noțiune de timp și spațiu.

Considerând că, arta este o neconținută, ucenicie, plasticiana tinde să fie „în pas cu vremea”, ea experimentează cu diverse mijloace de expresie, ajungând în pragul suprarealismului. Viziunea creativă a V. Rusu-Ciobanu axată pe formula iluzorie a realității, favorizată uneori de dinamica cromatică, alteori de modelajul suprarealist și tehnica trompe-l'oeil se întâlnește și în lucrările *Portretul lui V. Druc* (1974-1975), *Saltimbancul* (1975-1976), *Dualitate* (1973), *Imponderabilitate*, *1990. Anno Domini* (1990) ș. a.

Fără să prezinte o ruptură între percepție și interpretarea intelectual-imaginativă, lucrările sale totuși nu sunt reproduceri mimetice ale unor imagini concrete, ci transmit expresia subiectiv-convențională a acestei imagini, redată într-o cromatică vie de factură expresionistă (*Portretul lui V. Druc* (1974-1975), *Saltimbancul/Saltul* (1975-1976) ș.a.). În unele tablouri (*Dualitate* (1973), *1990. Anno Domini* (1990) ș. a.) artista îmbină absurdul și realul, redat prin imagini figurative aparente, aranjate haotic în compoziție și care trebuie să exprime, fie spiritul societății contemporane, fie esența umană.

Varietatea **modalităților de tratare plastică** a compozițiilor și forma convențional-metaforică a ideii a imprimat personalitate picturii V. Rusu-Ciobanu. Pictura sa a variat de la o etapă la alta atât sub aspect conceptual, cât și plastic, ea însumând caracteristicile a două modalități de expresie: cea „optică” – senzitivă, și cea „conceptuală” - rațională.

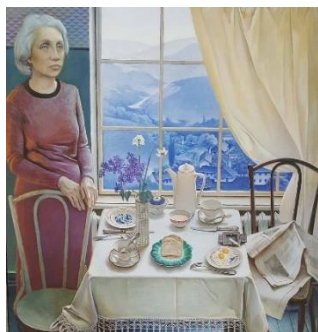
Inițial, în perioada anilor '60, artista apelează la simbioza esteticii și creației populare cu cea preluată de la postimpresioniști, foviști ș. a. Deoarece impactul cu tradițiile artei populare în anii '60 a determinat transformări importante în concepția estetică a artiștilor din republică,

și V. Rusu-Ciobanu pune accent (în unele lucrări) pe expresia culorii, mizând pe spontanietatea și dinamismul ei. Totuși, ea evită preponderența accentelor folclorice intuitiv-emoționale și cultivă, cu precădere la sfârșitul deceniului șase, o viziune cu afinități în arta modernă, pe care o expune într-un vocabular cromatic „rațional”.

Treptat, pentru a obține un grad mai înalt de inteligibilitate a conținutului lucrării, artista recurge la abolirea intenționată a culorii vii și sonore, deoarece din punct de vedere psihologic efectul ei predispoze spectatorul la o vitalitate majoră și-i înclină percepția mai mult spre sfera emoționalului decât spre cea a raționalului. Cu timpul, în a doua jumătate a anilor '70-începutul anilor '80, pictorița preferă o cromatică redusă la variația a două sau trei tente (roșu, albastru, alb, brun/negru ș.a.) cu rol pe culoarea albastră, ce constituie caracteristica cromatică spațială a multor lucrări. Această „modulare estetică” a culorii se datorează, după părerea noastră, specificului motivului ce ține cu precădere de zona imaginarului intuitiv (subconștient, vis, memorie, mister, incertitudine ș. a.) (*Amintiri* (încep. an.'70), *Clepsidra cerului* (1984), *Scense-fiction* (a doua jum. a an.'80) ș.a.).

Uneori, în scopul de a atribui ideii profund conceptuale o citire lizibilă, artista recurge la rolul informativ al culorii. Pentru a reda un motiv ce tine de trecutul istoric, plasticiana apelează la o formulă coloristică bazată pe nuanțele unui albastru translucid, realizând astfel o atmosferă de infinit. Fiind cea mai imaterială dintre culori, albastrul - prin forța sa dematerializatoare - transformă realul în imaginar, sugerând în cazul dat ideea unei irealități fenomenale. Astfel, prin această tratare cromatică a spațiului compozițional, plasticiana încearcă să extindă semnificația semantică a imaginii, caracterizând-o drept simbolism al memoriei, pe care o ridică la nivel de concepție filosofică. (*Amintiri* (încep. an. '70) ș. a.).

În aceiași parametri de percepere „cromatică” a imaginii se încadrează și lucrarea *Dimineața. Micul dejun* (1979). Aici finețea albului arhaic corespunde unei stări conștiente de tristețe, reflectată tangențial de gravitatea tulburătoare a conținutului - figura femeii, într-o poziție statică, imobilă, obiectele de pe masă (vesela, florile, țigara aprinsă ș. a.), scaunele, ziarul, peisajul panoramic glaciar și arid de factură renescentistă din cadrul geamului ș. a.



Dimineața. Micul dejun,
1979, u/p., 125×120 cm,
MNAM

Deși se poate de atribuit culorii un rol primordial în citirea unei lucrări, credem ca, pentru a asigura comprehensiunea deplină a ideii, este nevoie uneori de o completare a sensibilității primare necondiționate cu o asociație de ordin rațional. În cazul tabloului *Dimineața. Micul dejun* (1979), pe lângă „elementele” deja menționate din cadrul compoziției, un rol important îl are și formatul aproape pătrat al pânzei (125×120 cm), care prin caracterul său anti-dinamic implică involuntar senzația de stagnare și ar putea semnifica oprirea sau clipa smulsă [3, p. 51], ce corespunde scopului de fixare a momentului.

Pentru a poetiza motive, deseori aparent banale, artista recurge la gândirea asociativă, la metafore, idei alegorice, la elemente „ajutătoare” în citirea ideii. Asemenea „elemente” cu funcție, atât informativă, cât și plastică sunt imaginea geamului reprezentat direct sau indirect (reflectat, asociat), (*Portretul lui D. Fusu* (1963-1964), *Autoportret cu ochelari* (1974),



Clepsidra cerului, 1984

Dimineața. Micul dejun (1979), *Portretul lui A. Lupan* (1970) ș. a.), motivul tablei de șah propriu-zis sau asociativ, al draperiei ș.a. (*Portretul lui E. Loteanu* (1966-1967), *Compoziție cu ramură de gutui* (1968-1969), *Lunomobilul* (1970), *Dualitate* (1973), *Imponderabilitate* (1974), *Vizita medicului* (1971) ș. a.

În așa fel, conchidem că, picturile din anii '70-'90 nu se limitează doar la simple imagini plastice, ci dețin profunde mesaje sociale. Limbajul plastic utilizat de artistă în acea perioadă este neobișnuit și foarte complex, bazat pe efecte optice ireale, fotorealiste, pe efecte cromatice și plastice noi. Într-un tablou pot coexista imagini suprapuse în spații plastice diferite, suprafețe concave și convexe etc.- procedee ce au menirea să sublinieze mobilitatea și dinamismul omului în lumea contemporană (*1990. Anno Domini* (1990), *Desuetitudine* (1990), *Citate din istoria artelor* (1978) ș.a.).



Compoziție cu ramură de gutui, 1968-1969

Concluzie: Creația V. Rusu-Ciobanu prin amalgamul de tendințe și modalități de expresie, prin raportul conceptual și percepția metaforică a lumii, prin caracterul „modern” al formulei plastice, a diversificat aspectul picturii naționale și i-a deschis calea spre globalizare. Iar Valentina Rusu-Ciobanu, după cum a menționat criticul de artă Constantin Ciobanu în studiul său la albumul „Valentina Rusu Ciobanu”, este un „artist plastic care la etapa actuală poate fi considerată drept una dintre cele mai reprezentative personalități ale picturii basarabene din ultima jumătate de secol” [4].

BIBLIOGRAFIE

1. BRIGALDA-BARBAS E. *Evoluția picturii de gen din Republica Moldova (1945-2000)*. Chișinău: Ed. Știința, 2002, p. 111.
2. CEZZA L. *Pictura moldovenească*, Chișinău: Ed. Cartea Moldovenească, 1966, p. 132.
3. CHEVALIER J., Gheerbrandt A. *Dicționar de simboluri*, vol. I, București: Ed. Artemis, 1995, p. 503.
4. CIOBANU C. *Maeștri basarabeni din sec. XX - Valentina Rusu-Ciobanu*, Chișinău: Ed. ARC, 2004.
5. MUREȘAN P. *Culoarea în viața noastră*. București: Ed. Ceres, 1988, p. 294.
6. PURICE L., *Zbârciog V. A 4 dimensiune*, Chișinău: Ed. Hiperion, 1991.
7. ROCARCIUC V. *Tematica operelor în creația plasticienilor moldoveni în perioada sovietică*. În: Arta, 2004, Chișinău: Ed. Epigraf, 2004, p. 42-47.
8. STĂVILĂ T. *Arta basarabeană între medieval și modern sau între est și vest*. În: Arta, Arte vizuale, 2007, AȘM, Chișinău: Ed. Epigraf, 2007.
9. TOMA L. *Viața artistică și pictura din R.S.S.M. (anii 1955-1963)*. În: Arta'98. Chișinău: Ed. Atelier, 1999, p. 38.
10. TOMA L. *Tendințe noi în pictura Moldovei în anii '70 - prima jumătate a anilor '80 ai secolului XX*. În: Arta. Arte vizuale, 2005. Chișinău: Ed. Epigraf, 2005, p. 55-63.
11. TOMA, L. *Procesul artistic în Republica Moldova (1940-2000). Pictură. Sculptură. Grafică*. Chișinău: Combinatul poligrafic, 2019, p. 247.
12. ДАНИЕЭЛЬ С. *Искусствовидеть*. Ленинград: Искусство, 1990, стр. 223.

ASPECTE DIN ARHITECTURA TRADIȚIONALĂ DIN ZONA DE CENTRU A MOLDOVEI, BAZINUL RĂUTULUI

ASPECTS OF TRADITIONAL ARCHITECTURE IN THE CENTRAL AREA OF MOLDOVA, RĂUT RIVER BASIN

Cezara Gheorghiuță, dr. în pedagogie, conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

PhD in pedagogy, associate professor,

UPS „Ion Creangă”

ORCID: 0000-0002-2364-8956

CZU 72.04(487)

Abstract

Popular architecture is a great and valuable chapter in the legacy of our nation. Examined as a genre in its own right, it represents an artistic and historical phenomenon based on the millennial practice of living and housekeeping of our people. Today, however, these traditions are on the verge of extinction, they risk being erased from the history of the nation, ruined and disappearing from the traditional landscape of our villages. Thus, in front of today's society, specialists in the field of architecture, construction, restoration appears a very important task - to save, capitalize and restore the monuments of traditional architecture, to preserve and pass on to future generations tabs of the cultural heritage of our nation.

Key-words: Traditional household, traditional dwelling, household outbuildings, bașca

Arhitectura populară constituie un capitol mare și valoros în zestrea neamului nostru. Examinată ca gen de sine stătător, ea reprezintă un fenomen artistic și istoric ce are la bază practica milenară de trai și menaj a poporului nostru. Roata istoriei a adus asupra acestui pământ o mulțime de încercări, influențe și schimbări. Însă, în pofida acestor înrăuriri venite din afară, arhitectura țărănească și-a păstrat caracterul propriu, distinctiv, de-a lungul veacurilor. Astăzi, însă, aceste tradiții sunt pe cale de dispariție, riscă sa fie șterse din istoria neamului, să se ruineze și să dispară din peisajul tradițional al satelor noastre. Astfel, în fața societății de azi, a specialiștilor din domeniul arhitecturii, construcțiilor, restaurării apare o sarcină foarte importantă – de salvare, valorificare și restaurare a monumentelor de arhitectură tradițională, pentru a păstra și transmite generațiilor următoare file din moștenirea culturală a neamului nostru.

1. Tipologia gospodăriei și a casei din zona de centru a Moldovei, bazinul Răutului

Unul dintre cele mai ample și cuprinzătoare domenii ale artei populare este arhitectura. Casa țărănească este nucleul în care se întrepătrund cele două componente ale culturii populare în general – cultura materială și cea spirituală. Fiind un adăpost, casa tradițională se înscrie de bună seamă în domeniul culturii materiale dar, fiind de multe ori și operă de arhitectură, participă și la configurarea culturii spirituale a poporului.

În dependență de numeroși factori cum ar fi: geografici, economici, istorici, demografici etc., care au programat și dirijat evoluția așezărilor rurale, satele din Moldova se împart în două tipuri esențiale: sate răsfirate și sate adunate, cu unele variații zonale – sat de vale, sat de drum, sat de râu, sat de tip geometric. [1, p. 26] Centrul Moldovei, datorită reliefului deluros, datorită prezenței pădurilor, se evidențiază și prin tipologia satelor de tip *răsfirat*. Dispoziția neregulată a gospodăriilor, rețeaua de labirint a străduțelor (ulicioarelor) creează o senzație de joc asimetric. Satele din această zonă au un aspect foarte pitoresc fiind înșirate pe coastele dealurilor pietroase sau sub sprânceana pădurilor și încadrându-se armonios în sânul naturii.

Gospodăria tradițională din zona de centru a Moldovei, în afară de casa de locuit, cuprinde mai multe anexe gospodărești: grajd pentru vite, *cotețe* pentru păsări și porci, *hambar* sau *șură* pentru cereale, *coșar* pentru păstrarea porumbului și *beci*, construit fie separat, fie sub una din camere. În unele localități, sătenii își construiau și bucătărie de vară separată care, împreună cu prispa, constituiau adăpostul familiei în perioada caldă a anului. Însă pe malurile pietroase ale Răutului și Nistrului, sătenii foloseau și o altă formă de locuință sezonieră sau permanentă, numită BAȘCĂ. (Fig. 1, 2) Un exemplu foarte bun în acest sens este satul Rogojeni din raionul Șoldănești, sat în care încă se păstrează acest tip de locuințe, iar o parte din săteni continuă să locuiască în ele. Și în alte localități se utilizează termenul BAȘCĂ, cu referire la o construcție adâncită în pământ, o anexă în continuarea casei, dar mai joasă, sau subsolul, demisolul caselor moderne.



Fig. 1. Bașcă cu o încăpere și beci.



Fig. 2. Bașcă cu o singură încăpere.

În dicționarul explicativ termenul de *bașcă* are origine poloneză sau italiană, și se atribuie unor ridicături de pamânt, întărituri, care protejează o fortificație, sau un alt sens ar fi de încăpere subterană boltită, adică beci, subsol. Băștile din Rogojeni sunt adâncite în malul pietros al Răutului, au un plan dreptunghiular, monocelular, iar tavanul prezintă o boltă semicilindrică, construită din lespezi de piatră. (Fig. 3)



a)



b)

Fig. 3. a, b. Interior cu boltă semicilindrică.



Fig. 4. Bașcă cu mai multe spații.

Pe lângă încăperea de bază, în care locuia familia, alături se mai construiau una-două spații asemănătoare, dar cu dimensiuni mai mici, pentru animale, păsări. (Fig. 4) Sătenii povestesc că aceste bordeie au luat naștere datorită sărăciei, deoarece ele nu necesită multe investiții și tot o dată sunt foarte practice de locuit. Pe timp de vara în interiorul acestora este destul de răcoare, iar iarna e mai cald decât într-o casa obișnuită și nici nu necesită să faci mult timp focul pentru a încălzi locuința. Cu toate acestea au o arhitectură foarte interesantă, simplă și care a rezistat destul de bine în timp.

2. Interiorul locuinței de tip Bașcă.

Interiorul casei tradiționale prezintă un ansamblu de elemente constructive arhitecturale, de obiecte, care creează o ambianță rațională, plăcută, în care se îmbină armonios utilul și frumosul. Interiorul camerei de locuit se împarte în patru zone: 1) colțul cu sistemul de încălzire sau preparat hrană; 2) colțul cu patul; 3) colțul cu *lavițele* așezate sub unghi și masa în față; 4) colțul cu dulapul de vase. [3, p. 83] Elementele stabile, care constituie structura de bază a interiorului erau sistemul de încălzit care constă din cuptor, sobă cu plită și patul cu lavițele. Florea Stănculescu numește cuptorul pe care se poate dormi – sistem basarabean, deoarece în Basarabia cuptorul era nelipsit în fiecare casă, ocupând aproape jumătate din spațiul încăperii și adăpostind în nopțile de iarnă toată familia pe el. [2, p. 57] Pereții, până la nivelul ferestrelor, erau acoperiți cu păretare, iar mai sus cu covoare. Pe lavițe se așterneau lăicere.

Bașca are un interior asemănător cu o cameră de locuit - simplu, comod, cu o sursă de încălzire, pat, masă, și alte piese caracteristice. Sistemul de încălzire variază de la o bașcă la alta, dar în majoritatea cazurilor cuprinde cuptorașul, la care se prepară mâncarea, soba și cuptorul, lejanca.



Fig. 5. Sisteme de încălzire

Pereții, atât în interior cât și exterior sunt tencuiți și vopsiți cu var alb sau în nuanțe de albastru siniliu. Pe pereți sunt înșirate păretare, țesute de gospodine, iar mobilierul de lemn cuprinde masa, scaunele, dulap, toate de dimensiuni modeste, adaptate la dimensiunile încăperii. Lavițele și paturile de lemn, folosite în trecut, au fost înlocuite cu paturi din fier, amplasate pe una din laturi, iar pe cealaltă latură găsim, îndesite, o măsuță joasă, dulap pentru veselă și mâncare, scaune și alte lucruri necesare pentru existența rurală.



Fig. 6. Bașca în interior

3. Zonal și universal

Bașca, ca fenomen zonal, prezintă o parte a moștenirii noastre culturale, puțin cunoscute chiar și de noi, cu atât mai mult de străini. Ideea de locuință ecologică, încadrată în sânul naturii este actuală și azi, la scară universală, ca exemplu fiind proiectul renumitului arhitect austriac F. Hundertwasser.

Astăzi mai avem posibilitatea să salvăm și să valorificăm acest fenomen, sa-l transformăm într-o atracție turistică și să-l înscriem în istoria arhitecturii universale.



Fig. 7. Bașcă, s. Rogojeni



Fig. 8. F. Hundertwasser, Steinhaus

BIBLIOGRAFIE

1. IONESCU, Gr., *Arhitectura pe teritoriul României de-a lungul veacurilor*. București, Ed. Academiei Române, 1982.
2. STĂNCULESCU, Fl., *Contribuții la afirmarea arhitecturii românești*. București, Ed. Tehnică, 1987.
3. STOICA, G., *Arhitectura interiorului locuinței țărănești*. București, Ed. Meridiane, 1974.

PROTOTIPUL ȘI ICOANA ÎN ARTA SACRĂ

THE PROTOTYPE AND THE ICON IN SACRED ART

*Cristina Tamazlîcari, asist. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Cristina Tamazlîcari, university assistant,
SPU „Ion Creangă”, Chisinau
ORCID: 0000-0002-2176-24-05*

CZU 75.046

Abstract

In the Byzantine iconography a standardization of the forms of the saints was created, especially of the facial features. The form of representation of each Saint is fixed, and varies to some extent, depending on the icon. These standardized, fixed shapes are called prototypes. Icons are usually called images made on a hard surface (mainly on lime wood covered with primer - gesso). The Seventh Ecumenical Synod formed the main directions of representation in iconography, which to this day continues its tradition in Christian countries.

Byzantine art from the beginning and forever is principally - anthropomorphic. The prototypes of Byzantine iconography are the result of centuries of searching for the plastic concept and the application of the most successful principles. The fact that Byzantine iconography faithfully followed the old prototypes, as they developed, preserved the authenticity of the initial representation and freshness of the icons of the century, with certain identity, stylistic imprints of each era or geographical area.

Key-words: Prototype; Anthropomof; Byzantine Icon; Authenticity;

Icoanele, în creștinism, sunt reprezentări picturale ale personajelor centrale sau a evenimentelor din istoria biblică. Icoanele sunt numite de obicei imagini realizate pe o suprafață dură (în principal pe lemn de tei acoperit cu grund - gesso). Al șaptelea Sinod ecumenic a format principalele direcții de reprezentare în iconografie, care până astăzi își continuă tradiția în țările creștine.

În iconografia bizantină s-a creat o standartizare a formelor sfinților, în special a trăsăturilor feței. Datorită acestei standadizări, văzând un sfânt înfățișat în icoană, putem spune: acesta este *Hristos*, acesta este *Sfântul Ioan Botezătorul*, acesta este *Sfântul Apostol Pavel*, acesta este *Sfântul Nicolae* și așa mai departe. Forma de reprezentare a fiecărui Sfânt este fixă, și variază într-o oarecare măsură, în funcție de iconar. Aceste forme standardizate, fixe se numesc **prototipuri**. Sfântul Ioan Damaschin definește icoana ca „*asemănarea ce exprimă caracterul prototipului*”. Le putem numim prototipuri ideale datorită desăvârșirii la care au ajuns. Termenul de prototip se aplică nu numai figurilor individuale, ci și compozițiilor, cum ar fi *Nașterea Domnului*, *Botezul*, *Învierea*, *Cincizecimea*, și altele. Fiecare din aceste teme au fost realizate într-o anumită manieră stabilită, recurentă în iconografia diferitor epoci și țări.

Un alt aspect teologic pe care îl scoate în evidență Sfântul Ioan Damaschin cu privire la reprezentarea icoanelor este acela că creștinii ortodocșii aduc cinstire icoanelor și nu materiei (cum ar fi, suportul de lemn), ci asemănării persoanelor sfinte înfățișate pe materie adică *prototipul* reprezentat. Cu privire la locul materiei, Sfântul Damaschin atrage atenția asupra faptului că este folosită și este evidentă nu numai în icoane, ci și în „lumini” (ceara), în tămaie, în timpul Sfințelor Taine:, pâinea și vinul, care se sfințesc; în Sfântul Mir, uleiul și aromele sfințite.

Arta bizantină de la început și pentru totdeauna este principial - *antropomorfă*. Nu au existat niciodată în arta bizantină careva forme abstracte sau schematice, totul este reprezentat prin intermediul omului. Accentul artei bizantine este pus întotdeauna pe interior, nu pe efectul exterior, conform dogmelor creștine.

Datorită faptului că Imperiul Bizantin a existat mai mult de 1000 de ani, arta bizantină a avut o cale de formare destul de lungă. Era de dezvoltare a artei bizantine a început atunci când creștinismul a devenit religie oficială, în secolul al IV-lea, iar pictorii trebuiau să găsească o cale de a reprezenta ceea ce de fapt de reprezentat este dificil, deoarece obiectul credinței și sensul spiritual al celor ce se întâmplă are un caracter mistic, invizibil. Pictorii treptat au găsit forme specifice limbajului vizual, care erau în stare să reprezinte ceea ce este atât de greu de reprezentat. Prototipurile capătă un așa zis realism antic, bazat pe anatomie, proporții corpului, a feței, realizarea fiecărui detaliu ideal, deși ne dăm bine seama că icoana nu este doar un portret. [4, p.189]

Al șaptelea Sinod Ecumenic a susținut poziția iconodulilor în anul 787 d.Hr. și a proclamat: „Icoanele să fie cinstite și reprezentate [...]”. Doctrina cu privire la icoane este legată de învățătura ortodoxă conform căreia întreaga Creație a lui Dumnezeu trebuie

răscumpărată și sfințită, atât cea spirituală cât și cea materială. Sfinții Părinți au scris gânduri cu privire la icoane: „Icoanele... sunt manifestări dinamice ale puterii duhovnicești a omului de a răscumpăra întreaga Creație prin frumusețe și prin artă. Culorile și desenele icoanelor nu au intenția de a imita natura; artiștii, iconarii caută să demonstreze că omul, animalele, plantele și întregul cosmos pot fi salvate din starea lor de degradare și restaurate. Perfecțiunea artistică a unei icoane nu era doar o reflectare a slavei cerești - era un exemplu concret de materie restabilită în armonia și frumusețea ei originare, slujind ca vehicule ale Duhului. Icoanele sunt părți ale Universului transfigurat”.[3, p. 189]

Sursele care au servit la crearea prototipurilor sunt: *Scrierile filosofilor romani*, *Scrierile Biblice*, *Scrierile Proorocilor (Psaltirea)*, *Scrierile Apostolilor (Evangelia)*, *Scrierile Innografice*, *Acatistele (Megalinarele)*, *Viețile Sfinților*.

Un postulat de importanță majoră pentru conceperea prototipurilor este dogmatul *Întrupării*. *Dacă Dumnezeu a primit formă umană înseamnă că El putea fi vizibil, simțit și reprezentat prin artă*. Sfântul Ioan Damaschin face și observația importantă că Întruparea Fiului și Logosului – Hristos este ceea ce a făcut posibil acest lucru. [1,p.220]

Așadar s-au dezvoltat un set de particularități ale prototipului în icoană: *realizarea unor inscripții care se referă la personajul în sine, absența realismului, o arhitectură specifică, Fața profundă, Lumina care vine din interior, timpul și locul, structura, mărimea personajelor, perspectivă inversă, simbolismul culorilor, prezența legăturii cuvânt – imagine*. Toate aceste caracteristici sunt prezente în parte și fiecare are un rol major. Arta Bizantină a preluat din tradiția de reprezentare antică clasică, realizarea veșmintelor antice, cu modificări și transformări în redarea formelor într-o manieră spirituală. Toate aceste particularități împreună prezintă un fel de sistem didactic, un fel de ciclu istoric și alegoric în folosul artiștilor creștini. Scopul zugrăvirii acestor tipuri consacrate era acela de „ a contribui la zidirea credincioșilor. Prin ele Biserica le descoperă credincioșilor învățătura biblică. [1,p.230]

Dând exemple de asemenea, tipuri, Sfântul Nectarie menționează compoziții iconografice ca: *Adam și Eva; Arca lui Noe; Jertfa lui Avraam; Moise și Rugul aprins; Moise lovind piatra cu toiagul; Ilie ridicându-se la cer; Tobie și peștele; Hristos; Sfinții Apostoli Petru și Pavel*. Mai adaugă că alegerea subiectelor extrase din relațiile biblice pentru formarea compozițiilor și tipurilor iconografice ale artei creștine era liber orientată de sistemul de simboluri și de duhul Evangheliilor și al scrierilor Sfinților Apostoli. Încă un lucru important remarcat de Sfântul Nectarie este acela că tipurile care constituie ciclul de icoane din acea perioadă timpurie au devenit, ca să spunem așa, neschimbabile. El observă că arhetipurile iconografiei bizantine, sunt rezultate ale veacurilor de căutări și soluții plastice ale reprezentării tipurilor iconografice primite de la iconarii dinaintea lor, evitând orice schimbări nepotrivite. Prin îndelungă elaborare, aceste reprezentări diverse au fost curățite de tot ce era superficial și au atins cea mai mare și desăvârșită expresie. Faptul că iconografia bizantină a urmat cu fidelitate tipurile vechi, așa cum s-au dezvoltat ele în arhetipuri, fiind întru totul diferită de arta religioasă a Renașterii apusene. Prin urmare, diferența dintre arta religioasă renescentistă apuseană și iconografia bizantină este de asemenea diferențiată dintre lumesc și duhovnicesc, dintre pământ și cer.

În epoca lui Iustinian se formează limbajul vizual specific iconografiei “*numit bizantin*”. Cultura antică în arta bizantină rămâne ca bază pe tot parcursul evoluției sale. Arta

Bizantină niciodată nu este tragică, tristă, ea este luminoasă, prototipurile de sărbătoare, pascale, este o artă calmă contemplativă, care nu iubește tensiunea. [3,p.8-9]

Icoana Bizantină și prototipurile ei se caracterizează printr-un concept aparte: *contemplarea*. Asta este o stare liniștită, de rugăciune, lipsa dinamicii, lipsa activizării de orice tip. Pentru a putea realiza astfel de prototipuri e nevoie "de concentrarea minții", "eliberarea minții" după posibilitate de toate impresiile exterioare, care împiedică viața intensă a interiorului și atunci e posibilă "contemplarea icoanei cu ochi deștepti".

Prototipurile lui Hristos sunt următoarele: *Marama, Pantocrator, Hristos Emanuel, Hristos Cel Vechi De Zile, Hristos - Înger De Mare Sfat*.

Pantocratorul este un prototip vechi, creat la începuturile artei bizantine, trăsăturile sale esențiale se disting prin păr lung, foarte bogat, până la umeri, mustață și barbă, ochi mari plini de pace, fața sa este de o frumusețe hieratică. În jurul capului are aureolă. Pieptul și brațele sunt acoperite de veșminte: o tunică(cămașă), cu mâneci nu foarte strâmte și fără guler, un al doilea veșmânt, mantia largă de origine siriană ori togă romană. Astfel, pentru Hristos sunt folosite tonurile albastru relativ intens și roșu de cireasă coaptă. Culorile nu sunt întâmplătoare, ele ilustrează cele două firi îmbinate în Hristos: roșu simbolizează firea umană, iar albastru semnifică firea dumnezeiască cu care Hristos este înzestrat. Mâna dreaptă formează binecuvântare tradițională. Pictorii au urmat în vremurile mai noi o explicație bisericească, încrucișarea degetele lui Hristos în formă de «chiasmă» care ar forma inscripția (I,C,X,C) ce se deslușește ca *Iisus Hristos*. În mâna stângă ține o evanghelie, în anumite reprezentări închisă iar în altele deschisă, cu un text evanghelic, care se utilizează aparte în dependență de locul destinat icoanei.

Prototipul Maicii Domnului. Descrierea care apare în cartea *Erminie Bizantină* despre cum se reprezintă Maica Domnului în icoanele ei, o prezintă cu capul acoperit și sobru cu omofor, un veșmânt larg, hieratic, de culoarea vișiniu închis, care îi cade peste umeri și îi lasă descoperită doar fața alungită și mâinile. Sub acest acoperământ se vede o bandă albă, care îi leagă fruntea și îi lasă neacoperită doar baza urechii. Fruntea are o nuanță ivorie închisă, simplă și cu desăvârșire clară. „*Sprâncenele sunt arcuite, vii, lungi și subțiri. Ochii sunt migdalati, câprui, adânci, gravi, însă foarte duioși, cu albul clar, dar adumbrit. Nasul, lung și subțire, cu nări delicate, ușor acvilin, simplu. Gura este mică, închisă. Bărbia este rotundă, nobilă, sinceră, smerită. Obrajii puri, netezi, cu o utilizare a nuanței trandafirie. Gâtul, se unește cu bărbia într-o ușoară umbră. Tot chipul ei dă mărturie că se trage dintr-un neam vechi. Mâinile imaculate sunt mici și subțiri, cu degete lungi, înguste. Cu mâna stângă Îl tine pe Hristos, iar mâna dreaptă o îndreaptă cu simplitate spre Hristos, într-o atitudine de rugăciune*”. [2,p.35]

Prototipul Îngerilor. Biserica îi mai numește „puteri netrupești“ , „duhuri“ , „minți“, „ființe cerești“ și „Puteri cerești“ , vom descrie prototipurile arhanghelilor. Prototipurile îngerilor au câteva atribute specifice, aripi, păr lung, o bandă legată în păr, toiaș în mâna stângă, sabie în cazul Arhanghelului Mihail, veșminte, în anumite reprezentări - o tunică(cămașă), un al doilea veșmânt, mantia largă de origine siriană ori romană, în alte imagini cu haine ostășești, care simbolizează vitejia lor, față calmă, fără barbă, foarte tineri.

Prototipul Sfântului Nicolae. Sfântul Nicolae este reprezentat simbolic ca Arhiepiscop, (nepurtând mitră), bătran, pleșuv, cu barbă căruntă și rotundă, în veșminte de ierarh. Prototipul are la bază scrierile despre viața sa. Datorită numeroaselor minuni atribuite, el este

cunoscut și sub numele de *Nicolae făcătorul de minuni*. Sfântul Nicolae se bucur de o popularitate în arealul nostru geografic, fiind îndrăgit iar icoanele pictate sunt utilizate tot mai des.

Toate aceste tipuri împreună prezintă un fel de sistem didactic, un fel de ciclu istoric și alegoric în folosul artiștilor iconari creștini. De-a lungul secolelor, aceste prototipuri au suferit ușoare variații, față de forma arhetipurilor inițiale, însă și-au păstrat autenticitatea. Prototipurile iconografiei bizantine, sunt rezultatul veacurilor de căutare a conceptului plastic și aplicarea celor mai reușite principii. Faptul că iconografia bizantină a urmat cu fidelitate prototipurile vechi, așa cum s-au dezvoltat ele, a păstrat autenticitatea reprezentării inițiale și prospețimii icoanelor secole de-a rândul, cu anumite amprente identitare, stilistice ale fiecărei epoci sau arealului geografic.

BIBLIOGRAFIE

1. CAVARNOS, C. *Ghid de iconografie Bizantină*. Traducere din limba engleză de Anca Popescu, București: Sofia, 2005.
2. ȘTEFĂNESCU, I. D. *Iconografia artei bizantine și a picturii feudale românești*. București: Meridiane, 1973.
3. CONSTANTINESCU, P. *Istoria Artei Bizantine*. Iași: Viața Românească, 1927.
4. EVDOKIMOV, P. *Arta Icoanei o teologie a frumuseții*. București: Meridiane, 1993.
5. QUENOT, M. *Icoana fereastră spre absolut*, trad. rom. Pr. Vasile Răducă, București, 1993.

PROIECTAREA ARTISTICĂ A SPAȚIULUI DE OFICIU

ARTISTIC DESIGN OF THE OFFICE SPACE

*Iulia Mirza, lector universitar,
UPS „Ion Creanga” din Chișinău,
Iulia Mirza, university lecturer „I. Creangă” SPU
ORCID: 0000-0002-9652-4233*

CZU 747.012

Abstract

Today's office - it's not just a room of a certain size. Currently, the office is a "living" space, this phenomenon being caused by the process of globalization as well as the implementation of advanced technologies. The office space is designed in such a way as to be a maximum comfort in the process of processing and transferring information between the members of the organization.

Key-words: office, comfortable environment, office design, staff furniture, light

Oficiul de astăzi – nu este doar o încăpere cu anumite dimensiuni. În prezent, oficiul este un spațiu „viu”, acest fenomen fiind cauzat de procesul de globalizare precum și implementarea tehnologiilor avansate. Spațiul de birou este proiectat în așa fel, încât să fie un comfort maximal în procesul de prelucrare și transfer de informații între membrii organizației. El nu trebuie numai să corespundă domeniului de activitate a companiei, ci să ofere lucrătorilor un mediu confortabil și să producă o impresie plăcută vizitatorilor. În ultima vreme, foarte mulți fondatori au devenit interesați de ideea de a crea un spațiu de lucru mult mai agreabil, unde să mergi cu plăcere. Ei țin să demonstreze că biroul nu înseamnă doar o masă, un scaun și un computer. Biroul poate fi o a doua casă, un loc care să te inspire, dar și un loc unde îți poți face noi prieteni și unde să te simți relaxat, nu încordat.

Design interior de birou

Odată cu apariția spațiilor de birouri, a apărut problema designului lor convenabil, confortabil și non-standard. Atunci când proiectați un spațiu, este necesar să îl efectuați în același stil, să aranjați corect mobilierul necesar, să organizați un anumit număr de locuri de muncă pentru angajați, creând atmosfera cea mai favorabilă. Design-ul ar trebui să contribuie la îmbunătățirea eficienței - aceasta este diferența fundamentală față de designul apartamentului. Există următoarele *tipuri de organizare a birourilor*:

Sala de coridor,

Spațiu deschis,

Spațiu mixt.

Sala de coridor - Acest aranjament este un spațiu închis, care este tipic oamenilor de afaceri. În străinătate este rar folosit. Una dintre caracteristicile principale - prezența coridoarelor lungi, pe ambele părți ale cărora se află ușile birourilor. Pe fiecare dintre ele există un semn pe care este indicat numele departamentului, numele și poziția angajatului. Experții consideră că aspectul coridor-cameră al birourilor este cea mai bună soluție pentru companiile în care munca este organizată pe o bază liniară-funcțională. Organizarea birourilor închise are un efect deosebit asupra proceselor de muncă care apar în ele. Sistemul cabinetului coridor este practic, contribuie la procesul normal de lucru, la creșterea productivității muncii și la relațiile bune dintre lucrători. Un exemplu de sistem închis este orice agenție guvernamentală, companie sau agenție.

Spațiu deschis

Designerii de interior propun aplicarea unei singure soluții pentru întreaga cameră, numind Open Space - spațiu deschis. Acesta este cel mai democratic stil de îmbunătățire a birourilor, utilizat până în prezent puțin în țările "fostei uniuni". Exemple de astfel de design se regăsesc în filmele americane. Principala caracteristică a biroului este zona întregului spațiu. Nu există aproape nici un zid de separare, camere separate, uși închise sunt numai în toalete. Astfel, compania economisește timp și bani, angajații departamentelor aferente nu trebuie să circule în birouri diferite, dacă trebuie doar să transferați un document sau un contract. Zona se face folosind ecrane portabile. Experții în management spun că amenajarea teritoriului prin utilizarea spațiului deschis dezvoltă abilități de comunicare într-o echipă, coordonarea între diferite poziții, datorită respingerii pereților.

Spațiul deschis este împărțit în trei stiluri de design:

japonez - O descriere a biroului în stil asiatic este ideală pentru un spațiu multifuncțional. Este confortabil, confortabil. Caracteristici distinctive - linii clare, forme simple, mobilier asimetric și elemente decorative, suprafețe netede strălucitoare. Aici domnește zona strictă, conform tuturor regulilor ierarhiei. Specialiștii sunt situați pe un site comun, zona de lucru a fiecăruia este separată de o partiție. Spre diviziune se află locul de muncă al managerului de mijloc. În biroul "japonez", atmosfera de colectivism, dăruire, disciplină înaltă;

american - dinamic, ușor agresiv, "respirație" cu creativitate, activitate. Spațiul deschis american - nu există partiții, coloane, pereți, există o mulțime de metal, sticlă. Aceasta este o cameră spațioasă, împărțită în zone amenajate. O varietate de stil - "Manhattan" sau "Wall Street" - cele mai solicitate în designul modern. Nu există brățări, flori pe fereastră, există doar elemente necesare pentru o activitate generatoare de bani. Principalul lucru este munca

confortabilă, eficientă și eficientă. Obiectele metalice creează o senzație de calm - acest lucru este important atunci când luați decizii. Cu ajutorul sticlei spațiul interior se extinde - se fac niște partiții. Înregistrarea leagă angajații, direcționându-se spre atingerea unui obiectiv comun. Stilul pare prea strict, dar de fapt un astfel de interior dă un sentiment de reprezentativitate a companiei. Designerii recomandă decorarea unui birou cu lămpi de înaltă tehnologie, tablouri, mobilier modern, ceea ce îl face interesant și special. Ferestrele de aici sunt uriașe - până la podea, dau o mulțime de lumină, nu există atmosferă de oboseală, opresiune. În clădirea de birouri de la etajele superioare există un manual, managerii și specialiștii de nivel inferior. Faptul că compania are succes, prezintă accesorii costisitoare.

european - acesta este împărțit în cinci subspecii:

scandinav cu o varietate de obiecte din lemn natural de lumină, laminat, metal;

Oficiul german este decorat cu mobilier greu, voluminos, realizat din lemn de înaltă calitate;

Stilul italian oferă impresia unui spațiu mare, elegant, luminos și elegant;

în biroul *francez*, mobilier laminat cu piese metalice;

Stilul englezesc este de culoare diferită, combinat cu culori corporative.

Spațiu mixt - Este compus dintr-un spațiu deschis, camere tradiționale, locuri de muncă individuale și comune pentru munca colectivă pe o singură sarcină. Interiorul clasic al biroului este combinat cu detalii de înaltă tehnologie, minimalism cu stil scandinav, stil retro cu cel chinez.

Zonarea funcțională a spațiilor de birou

Principalul factor în orice birou este desigur omul. Anume de el depinde eficiența și succesul unei companii. **Al doilea factor** important este desigur spațiul biroului. O zonă funcțională poate să maximalizeze productivitatea lucrătorilor precum și să optimizeze procesele care au loc. În majoritatea oficiilor sunt: locuri pentru personal, recepția, cabinetul directorului, cabinetul contabilului, sala de conferințe ș.a

Recepția. Există trei tipuri:

- recepția mare de la parterul clădirii;
- recepția de etaj, a firmei anume aflată la acel etaj;
- recepția de marfă.

Nodul principal conține lifturile și scările, apoi grupurile sanitare, camerele de curățenie, eventual camere de garderobă, arhive, depozite etc.

Săli de adunare pentru întâlniri ritualizate

Astfel de zone sunt:

▪ Sala mare de conferințe, echipată cu mijloace audio video, pentru manifestări mari, este eventual, utilizată prin închiriere și de către hotelul vecin

sau de alte grupuri în situația unor simpozioane, întâlniri etc. Ca și nodul de circulație și anexele sanitare, ea va avea structura ei separată.

▪ Săli mai mici, cu aceeași organizare – auditoriu și vorbitor, utilizate pentru prezentări și proiecții.

▪ Săli de ședințe, mobilate, de obicei, cu masă mare și scaune împrejur.

▪ Săli mai mari, de reuniuni formale, cu mese lungi perimetrice și spațiu liber în mijloc.

Spații pentru întâlniri informale

Astfel de zone sunt cuprinse în interiorul spațiului deschis pentru birouri sau, în cazul organizării tradiționale, în camere sau în spații commune. Pot fi mobilate cu masă și scaune sau pot fi canapele și măsuțe, pentru conversații.

- locuri de întâlniri și discuții adiacente locului de lucru:
 - două scaune în față biroului;
 - o masă perpendiculară pe birou, cu șase locuri la ea etc.;
- locuri de întâlniri și discuții aferente unui grup de birouri: de exemplu, o masa de cca. 8 locuri;
 - loc de odihnă – o suprafață mai mare cu canapele, măsuțe, fotolii etc.;
 - locuri de așteptare pentru vizitatori, tot cu fotolii, canapele etc.

Amenajarea biroului

Spațiul de birou poate avea diferite dimensiuni și configurații. Zona celor mai mici birouri din centrele de afaceri este de 17-25 metri pătrați. m. Acesta este un loc pentru a lucra 3-4 persoane.

Oficiu Managerial este unul dintre spațiile cele mai importante dintr-o companie. El reprezintă într-o primă etapă imaginea companiei față de client. Pentru mobilarea acestui spațiu alegem cu atenție masa, scaunul, dar și mobilierul de depozitare. Putem adăuga, în funcție de dimensiunile încăperii, și o mică masă de întâlniri cu maxim patru scaune.



Cele mai populare sunt birourile de 28-35 metri pătrați. m - ele pot fi amenajate creativ în felul lor propriu, folosind în mod eficient fiecare metru. Dacă există două sau trei birouri adiacente, putem organiza un spațiu deschis, pur și simplu prin înlăturarea zidurilor inutile sau doar unul dintre ele - un tip de birou mixt. Potrivit statisticilor, aproximativ 15% din spațiile de birouri nu sunt utilizate rațional, datorită planificării inițial nereușite. În țările occidentale, aproape toate birourile sunt concepute pe principiul spațiului deschis, numai conducerea are birouri separate, numite **sediul principal**. Sediul principal este aproape întotdeauna într-un birou separat - este liniștit, confortabil, frumos, există un nivel suficient de intimitate pentru o muncă serioasă. De obicei, aceasta este o cameră cu o suprafață de 10-15 metri pătrați, până la patru persoane pot lucra în ea simultan. Interiorul reflectă activitățile companiei, este decorat cu elemente de identitate corporativă. Uneori, pereții sediului principal sunt executați din sticlă mare, cu vizibilitate unilaterală, astfel încât să fie ușor de observat subordonații.

Sala de conferințe –este spațiul ce trebuie să fie definit prin simplitate, funcționalitate și confort. Indiferent că alegem o masă de conferințe rotundă, ovală sau dreptunghiulară – aceasta trebuie să aibă dimensiunile potrivite numărului de persoane care participă la ședințe, întâlniri. Accesoriizarea mesei din sala de conferințe nu mai este un "lux", ci o necesitate. Se aleg mese dotate cu suporturi pentru monitoare și tastaturi. Scaunele sunt de asemenea foarte importante.



Sala de odihnă

Zonele de recreere pot fi amplasate într-un loc separat în camera comună sau într-o cameră separată. Angajații ar trebui să se poată relaxa în timpul prânzului și al altor pauze. În restul camerelor ar trebui să fie: canapele, scaune, masa pentru mâncare, mese de cafea. Toate acestea arată ca un cadru strict sau "mizerie de afaceri", pot exista plante de interior, fântâni decorative, jocuri de masă. Iluminarea trebuie să fie moale, relaxantă. Izolarea fonică a camerei este, de asemenea, de dorit.

Mobila pentru spații de oficiu

Un birou modern sau clasic este de neconceput fără mobilă specială, deoarece caracterizează și contribuie la crearea imaginii firmei.

Mobila de birou cuprinde un spectru larg de mobilă: mese de conferință, birouri manageriale, birouri și corpuri modulare, mobilier pentru săli de training, diverse mese pentru computer, o gamă largă de fotolii și scaune, dulapuri, suporturi ș.a

Se deosebesc două tipuri de bază a mobilierului de birou: mobila pentru șef și mobila pentru personal.

Mobila pentru biroul șefului - face parte din cea mai scumpă mobilă, produsă din cele mai calitative materiale și dotată conform ultimelor tendințe ale tehnicii. Desigur, în toate oficiile, pentru șef, sunt prezente: un fotoliu comod și de calitate, o masă masivă, care este de calitate perfectă atât a materialelor de finisare, cât și a furniturii.

Mobila pentru personal - include scaune și mese pentru computer, rafturi, precum și mese pentru administrator, etc. Cerințele de bază față de această mobilă sunt: comoditatea în utilizare, universalitatea și compacitatea amplasării (mobila de birou trebuie să poată fi ușor mutată dintr-o parte în alta și schimbată în dependență de sarcinile companiei sau a unor angajați în parte). Acest lucru este posibil datorită pereților despărțitori mobili din birou și construcția modulară a meselor și dulapurilor. În sfârșit, mobila pentru personal trebuie să fie comodă, frumoasă și modernă.

Nivelul iluminării în sediul biroului ar trebui să fie suficient pentru munca obișnuită a oricărui angajat - pentru fiecare specialitate, acesta este înregistrat individual în documentele de reglementare. De preferință iluminatul pe mai multe niveluri: totalul și individual al fiecărui loc de muncă, în special în toamnă și iarna, când nu există suficientă lumină naturală. Valoarea maximă a luminii este necesară pentru lucrul la calculator, desen, citire. În sala de așteptare pentru clienți, coridoarele sunt mult mai mici. Lumina caldă se relaxează, rece - se menține în tensiune.

Biroul poate fi o a doua casă, un loc care să te inspire, dar și un loc unde îți poți face noi prieteni și unde să te simți relaxat.

BIBLIOGRAFIE

1. CHIN, F., *Arhitectura, spațiu, compoziția*, Astrel, Moscova, 2005.
2. ILIESCU, A., *Arhitectura peisageră*, Editura Ceres, București, 2003.
3. NICOLESCU, R., *Tehnologia activității în restaurant și bar*, Editura Sport-Turism, București, 1981.
4. SANDU, T., *Arhitectura peisageră*, București, 2010.
5. http://www.incasa.ro/Arhitectura_peisagistica_partea_1_2982_768_1.html
6. <http://www.magnolia.ro/blog/stiluri-de-gradini/#sthash.8bp1qokq.dpuf>
7. <http://www.scribub.com>

MODALITĂȚI NOI DE ORGANIZARE STRUCTURALĂ ÎN CADRUL PICTURII CU ASPECT DECORATIV

NEW WAYS OF STRUCTURAL ORGANIZATION IN THE FRAMEWORK OF DECORATIVE PAINTING

Vasile Grama, lector universitar,

UPS „Ion Creanga” din Chișinău,

Vasile Grama, university lecturer „I. Creangă” SPU

ORCID: 0000-0003-4105-2096

Daniela Roșca-Ceban, lector universitar,

UPS „Ion Creanga”, Chișinău

Daniela Roșca-Ceban, university lecturer „I. Creangă” SPU

ORCID: 0000-0002-0486-8793

CZU 75.02:378

Abstract

Composition in the most general sense is defined as the construction of a holistic work, the elements of which are in a harmonious unity. In the visual arts, this fundamental notion is formed due to the structural relations and presupposes the process of constructing the work of art. It is an organizing component that creates an orderly combination between the subordinate elements and the whole, giving the work unity and integrity. The sense of order is created by some aspects of structural organization, which are called formal laws in creating the artistic image.

Key-words: artistic image, structural organization, visual arts, constructive aspects, creative skills, artistic processes and technologies.

Compoziția în sensul cel mai general este definită ca construcția unei opere holistice, ale căror elemente se află într-o unitate armonioasă. În artele vizuale, această noțiune fundamentală se formează datorită relațiilor structurale și presupune procesul de construire a operei de artă. Este o componentă organizatorie care creează o combinație ordonată între elementele subordonate și tot întregul, conferind lucrării unitate și integritate. Senzația de ordine este creată de unele aspecte de organizare structurală, care sunt numite legi formale în crearea imaginii artistice. Se pot distinge următoarele caracteristici plastice în compoziția decorativă: o varietate semnificativă de aspecte structural-constructive, procedee și tehnologii artistice; varietăți de materiale și instrumente utilizate; paletă limitată de nuanțe cromatice și mijloace plastice.

Factorul necesar în dezvoltarea abilităților artistico-structurale ale studenților este conștientizarea specificului creării imaginii artistice, principiile artistice în artă, bazate nu pe dorința de a copia literalmente exact formele și fenomenele naturii, ci pe transformarea lor

creativă, selecția celor mai expresive și semnificative, tipice și caracteristice trăsături. Alături de dezvoltarea abilităților creative în reprezentarea artistică compozițională, abilitățile desenului și picturii decorative, baza formării profesionale și creative a studenților constă în aplicarea stilizării decorative și procedurilor de transformare plastică. Fără îndoială, în construcția imaginii artistice un rol primordial joacă o compoziție bine gândită și precizată, care conferă lucrării integritate, subordonare reciprocă și unitate armonioasă tuturor elementelor structurii care acționează ca moment fundamental de organizare. O compoziție decorativă are propriile sale trăsături caracteristice. În procesul de creare a compoziției decorative, plasarea și distribuirea elementelor grafice are loc după un anumit tipar plastic, într-o secvență logică stabilită de autor. Mijloacele vizuale și proprietățile stilistice trebuie să fie coordonate și subordonate întregului, nu scăpăm din vedere nici detaliile grafice cu semnificație decorativă, care joacă un rol destul de important.

Cel mai tradițional mod de a studia elementele de bază în formarea structurii plastice este construirea unei compoziții formale, care constă în organizarea aspectelor de îmbinare a motivelor geometrico- abstracte de diferite forme [6].

Necesitatea de a plasa și îmbina aceste motive în construcția propusă trebuie să formeze o ordine logică strictă care face imposibilă o arangare întâmplătoare și absolut nealinată principiilor compoziționale. Structura implică căutarea celor mai optime opțiuni pentru combinarea diferitelor motive și forme. Variațiile acestora în procesul de construcție a unei compoziții decorative se realizează în diverse moduri: grupare, rearanjare, alăturare, suprapunere, intercalare, secțiuni, secțiuni și alunecare. În practica predării disciplinelor ce țin de formarea gândirii creative, cea mai tradițională metodă de studiu este construcția plastică formată din elemente condiționale, adesea simple, geometrice.

Scopul principal al sarcinilor de creativitate este crearea unui sistem ordonat de imagini secvențiale din elemente geometrice simple, pentru a selecta și compara diferite posibilități de formare a acestora. Prin urmare, atunci când sunt studiate principiile creativității plastice, se permite studenților să se îndrepte nu numai către o conturare pur nonfigurativă, care solicită mai mult varianta ornamentală, ci și să creeze soluții expresiv artistic-figurative în care forma și conținutul sunt prezentate în unitate armonioasă. Astfel, utilizarea metodelor de îmbinare a diferitor aspecte plastice permite o abordare asociativ- figurativă de construire a compoziției decorative.

Înainte de a trece direct la executarea lucrărilor decorative, este recomandat de a elabora o serie de schițe preliminare. În etapa de proiectare preliminară are loc selecția principalelor componente stilistice, designul compozițional formal, opțiunile de culoare, amplasarea principalelor forme de culoare, organizarea ritmică a viitoareii lucrări. Obiectivul acestei lucrări este de a găsi cea mai expresivă compoziție, bazată pe alternanța ritmică a elementelor. Obiectivul primordial al studentului este de a crea o lucrare integrată color-grafică cu aspect decorativ care în continuare să poată fi aplicată cu ușurință în diverse domenii ale artei decorative aplicative. Prin stăpânirea bazelor picturii și principiilor compoziționale, începe o înțelegere a modului de a combina armonios diverse motive și elemente într-un singur sistem plastic. Asemenea elaborare compozițională poate fi comparată cu o ecuație matematică, cu necunoscute clar identificate în care obiectele de diferite scale coexistă cu diferite caracteristici morfologice și color-texturale. Toate aceste obiecte-motive

pot fi situate într-un singur plan care crează o structură clară și un aranjament coloristic argumentat.

Inițial, este necesar să se identifice centrul compoziției, apoi să fie selectate câteva forme care sunt în concordanță cu mișcarea generală a obiectelor din această compoziție. În continuare, se precizează stilul plastic corespunzător acestei mișcări plastice, se elaborează o transformare creativă de îmbinare a structurii cu motivele de bază. În procesul de precizare a formelor stilizate, ar trebui să „uităm” de calitățile real existente ale acestor obiecte (volum, materialitate, spațiu, etc.) și să le acordăm doar aspect expresiv și decorativ.

În contextul lucrărilor privind aspectul constructiv a compoziției decorative, recomandăm studenților să analizeze lucrările unor astfel de măștri: A. Matisse, A. Derain, P. Gauguin, P. Picasso, J. Braque și alții, a căror activitate poate fi urmărită în structurarea și distribuția motivelor compoziționale în conformitate cu unele din principiile designului, precum și cu metodele de grupare, deformare, evidențiere dominantă a elementelor de imagine. Așadar, de exemplu, măștrii fauvismului (A. Matisse, A. Derain), care dezvăluie posibilitatea decorativă și expresionistă a culorii, combină planurile active ale culorilor complementare cu diverse facturi plastice. „Lucrările lui Matisse se disting ... prin muzicalitatea ritmurilor liniare, subordonarea completă compozițională și decorativă a tuturor componentelor ” [7].

Reprezentanții cubismului (P. Picasso, J. Braque) au pus în aplicare un mod analitic de a înfățișa obiectele naturii statice prin disecția lor în componente geometrice elementare, dezvăluind astfel structura lor internă. „Picasso creează o serie de lucrări în care se străduiește pentru puritatea formelor simple, simplificând cât mai mult obiectele. El a inventat un sistem strict organizat a petelor de culoare decorativă, interconectate și distribuite cu atenție selectă pe pânză ” [2].

Pentru a oferi imaginii o expresie artistică deosebită, este important ca studentul să poată analiza diverse opțiuni constructive. E important de a devia conștient în direcția tratării decorative, de a neglija proprietățile spațiale și relațiile clar-obscur a obiectelor. Deasemenea, e necesar să se țină seama de aranjamentul general și reciproc în structura ritmică de plasare a motivelor compoziționale.

Procedeele compoziționale pot avea caractere de transformare și activizare plastică precum este suprapunerea parțială sau completă a motivelor. Suprapunerea presupune o depunere direcționată a unei forme pe alta. În cazul, când un obiect se suprapune celui alt, contururile ambelor obiecte sunt complet descrise, în timp ce în imagine se formează un segment care aparține ambelor obiecte simultan.

Acest procedeu se distinge printr-un grad superior de decorativitate, deoarece include o convenție grafică pronunțată - incertitudinea vizuală distruge subordonația principalului și secundarului, primului plan vizavi de al doilea. În acest caz, ambele motive sunt întregi și prescurtate, ambele sunt în prim plan și în spate. Claritatea relațiilor reciproce ale unui obiect cu altul încep să aibă o structurizare comună, imaginea fiecărui obiect se supune unei rețele întregi după construcția sa. În același timp, perceperea constructivă a structurii interne a formelor ajută la identificarea caracterului extern a acestora și la determinarea capacităților compoziționale în cadrul evidențierii aspectului decorativ.

În crearea compoziției bidimensionale, în construirea unui spațiu decorativ-stilizat, aplicarea principiului proporționării are o importanță deosebită. Activitatea artistică în cadrul

acestui principiu presupune realizarea relațiilor spațiale între motive și forme de evidență. De asemenea, pot fi incluse și semne caracteristice ale acestor forme: dimensiunile lor, relații între ele (direcție, întindere, distanță unul de celălalt).

Talentul componistic este determinat în mare măsură de o calitate precum e flexibilitatea gândirii. Această capacitate a artistului propune rapid și ușor noi modalități și opțiuni pentru rezolvarea unei probleme creative. Flexibilitatea gândirii artistice presupune capacitatea de a dispune liber de imagini și impresii vizuale existente; de a construi noi conexiuni asociative; de a fi capabil să gândești și să crezi altele noi, îmbinând imaginea cu mijloacele limbajului plastic [4].

Caracterul decorativ nu este numai o reproducere a formei și aspectului fizic a obiectelor compoziționale. În caz contrar, se poate spune că gândurile autorului sunt transmise în limbajul culorilor pe baza percepției reale. Înțelegerea acestui lucru este important, deoarece pictura decorativă constă într-o regândire conceptuală a naturii. Esența picturii decorative nu constă în efectul extern, ci dimpotrivă, în descoperirea armoniei dintre formă, subiect și splendoarea cromatică. Prin urmare, pentru o profunzime mai mare a percepției aspectului decorativ-structural, pictura decorativă aplică pe larg toate mijloacele artistice a compoziției decorative: transformarea și activizarea formelor, stilizarea plastică și armonia cromatică. Armonizarea formală se realizează prin ton și nuanță în interiorul spotului de culoare. Formele în sine sunt tratate extrem de local, fără accente de clarobscur. Turnarea unei asemenea forme într-o pată de culoare crează și conferă obiectelor o integritate pictural-decorativă.

Pictura decorativă poate fi asociată și cu arta meșteșugurilor populare, indicatorul artistic fiind tiparul tradițional ornamental. Aici, nu e posibilă o simplă conservare a recepțiilor plastice, e necesar de a căuta noi forme de soluție și conectare cu tradiția meșteșugului [3]. Această realizare ar trebui să fie conștientizată și regândită artistic, cea ce exprimă sarcina principală a unei viziuni moderne decorative. În asemenea realizare compozițională, avem nevoie de o căutare artistică veritabilă. Fiecare autor încearcă propriul mod de gândire creativă. E necesar de a căuta propriul stil și în expresia cromatică. Nu ar trebui să negăm categoric arta primitivilor, cubiștilor, artiștilor abstracti etc., din patrimoniul plastic universal.

Deci, în procesul de creare a compoziției decorative, sunt aplicate diverse aspecte și procedee de structurizare, aceste obiective creative vizează utilizarea orientată a operațiunilor de realizare artistică și contribuie la dezvoltarea gândirii compoziționale a studenților. Aplicarea structurii are abilități largi de creare a compoziției decorative, care va ajuta pe studenți să-și implementeze cu succes activitățile sale creative și în alte domenii ale designului. De exemplu, crearea structurii este implementată ca o metodă de modelare în proiectare, care se bazează pe studiul aplicării structurilor spațiale și grafice, precum și diverse metode de proiectare a obiectelor de design.

Experiența de studiu arată, atunci când se lucrează nu numai emoțional dar și rațional, studenții dau dovadă de o aplicare largă de tehnici și modalități noi de realizare. Aceste constatări noi artistice formează o manieră individuală și stilistică de creativitate. Important în acest caz este cultura intelectuală generală și o bună cunoaștere a teoriei artelor. O importanță crucială în realizarea artistică decorativă este compoziția culorilor. De asemenea, important este aspectul grafic și ornamental acordat liniilor, conturului și mișcării lor. Stăpânirea în

practică a unei varietăți de tehnici și aspecte de stilizare contribuie în cele din urmă la dezvoltarea gândirii creative, a cărei importanță este dificil de supraestimat pentru un artist plastic.

Sarcina artistică în elaborările decorative permit de a încerca și a aplica diverse variații cromatice și maniere vizuale, inclusiv și cele care se consideră absolut inacceptabile într-o lucrare academică. În mod considerabil, ele permit de a înțelege mai profund noțiunea de „culoare pură”, și posibilitățile inepuizabile în amestecul acestor culori. Această sarcină extinde semnificativ orizonturile creative și abilitățile practice ale viitorilor specialiști.

Realizarea artistică în acest gen de artă ajută la stăpânirea unei varietăți de pictură decorativă, precum și abilitățile de transformare, împărțire și aranjare a culorilor într-o formă constructiv structurată. Activează imaginația autorului, arată potențialul creativ al viitorilor designeri, îi ajută să se deschidă artistic. Dezvoltă gândirea creativă în realizarea plastică, stimulează îmbunătățirea sentimentelor de ritm, culoare și armonie spațială, accentuează percepția proporționalității. În cele din urmă, o astfel de muncă favorizează un gust artistic și stimulează activitatea creativă independentă, contribuind la formarea propriului stil plastic.

BIBLIOGRAFIE

1. ARGINTESCU-AMZA N., Expresivitate, valoare și mesaj plastic, București, editura Meridiane, 1979.
2. AVERMAETE R., Despre gust și culoare, București, editura Meridiane, 1979.
3. DAGHI I., Compoziția decorativă frontală, Chișinău, Editerra Prim, 2010.
4. HORSIA H., Spații, forme, culori în arta contemporană, București, ed. Meridiane, 1989.
5. LANEYRIE-DAGEN N., Pictura- secrete și dezvăluiri, București: Meridiane, 2004.

PICTURA DECORATIVĂ PE STICLĂ – MOD DE VALORIFICARE A BRODERIEI TRADIȚIONALE

DECORATIVE PAINTING ON GLASS – HOW TO VALUE TRADITIONAL EMBROIDERY

Daniela Roșca - Ceban, lector universitar,

UPS „Ion Creanga” din Chișinău,

Daniela Roșca - Ceban, university lecturer „I. Creangă” SPU

ORCID: 0000-0002-0486-8793

Olimpiada Arbuz-Spatari, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău,

Olimpiada Arbuz-Spatari, PhD associate professor, „I. Creangă” SPU

ORCID: 0000-0003-4603-0574

CZU 748.5.02+746

Abstract

The so-called decorative glass painting and glass embroidery is a special type of painting in which the decoration is created from dots. The points are gathered into shapes and lines, as a result, a unique and original composition is created. This technique is comfortable enough to mimic embroidery on both textiles and solid materials. In the course Decorative painting on glass, we decided to capitalize on traditional crafts by treating the specific motifs and structures of traditional embroidery in a unique way, namely by point-to-point technique. At the current stage, students of the Faculty of Fine Arts and Design have the opportunity to listen and actively participate in a course of training and development of creative imagination - decorative painting on glass point to

point. In the training process, all the basic types of painting on solid objects are analyzed, discussed and applied. Students are familiar with the ornaments, their construction principles, features, schemes, colors used in murals and point to point. Students will get acquainted with the traditional methods of applying the decor, will build and run their own models. The communication presents a broad description of the respective technique, of the applied ornamentation and the specificity of the creative imagination in the plastic arts. In the content of this work is made a tangent between decorative painting on glass and the development of creative imagination of students-artists, by applying this technique. This research will streamline creative activities in the decorative painting course on glass, as well as being a landmark work for teachers, from this perspective, the work can be useful in the field of art training and aesthetic education of students and all those who want to get to know with that field.

Key-words: Creativity, education, decorative painting on glass, traditional embroidery.

În creația populară, unde numele meșterilor în mare parte rămâne necunoscut, motivele ornamentale s-au șlefuit și selectat pe parcursul secolelor și mileniilor, devenind un tezaur și etalon al creației colective. Decorul întotdeauna este organic legat de funcția obiectelor, materia primă și tehnica în care sânt lucrute, variind în raport cu iscusința și starea spirituală a creatorului, etapa istorică de dezvoltare a societății, cu așezarea geografică și structura demografică a populației uneori în ornamente își găsesc expresia simboluri sacre ce se transmit din generație în generație și au legătură cu vechile simboluri ale poporului. Astfel, ornamentica populară prezintă un document etnografic de importanță majoră asemănătoare graiului, muzicii, folclorului servind ca un mijloc de comunicare între generații (fig. 1). [5]



Figura 1. Tipologia ornamenticii tradiționale în broderie

Tehnicile tradiționale de prelucrare artistică a materialelor au fost create nu doar pentru a bucura ochiul privitor, ci cu o intenție estetic-practică și pentru a îmbina utilul cu plăcutul în artă. Arta populară este percepută ca o formă a conștiinței sociale, avându-și rădăcinile în solul vieții materiale și spirituale. În arta populară se observă cu ușurință reflectarea modului de viață și concepția despre lume a omului și a mediului ambiant.

Dicționarul de artă populară definește arta populară ca fiind „creația unei comunități întemeiată pe o lungă tradiție, împletind funcționalul cu esteticul în opere de artă în care forma și decorul sunt gândite ca întreguri destinate să împlinescă trebuințele materiale și spirituale ale indivizilor și colectivităților în materie de arhitectură, organizarea interiorului, mobilier, țesături, ceramică, unelte, costum, prelucrarea materialelor, pictura pe sticlă etc.” Arta este forma de comunicare a trecutului cu prezentul, a creatorului cu privitorul [4, p 443]

Tehnica punct la punct este disponibilă pentru toate vârstele, scopul profesorului este de a explica studenților că spațiul plastic este un univers generat de neliniștea, zbuciumul, bucuria sau tristețea pe care punctul plastic în peregrinările sale pe un anumit suport, poate să le exprime, totodată scopul profesorului este de a ridica nivelul imaginației creative a studenților, la cea mai înaltă treaptă.

Presupunem că tehnica picturii decorative pe sticlă va mobiliza forțele creatoare a studenților și le va permite manifestarea imaginației creative în cel mai inovativ mod. În cadrul acestor activități didactice se observă cum se formează răbdarea, îndemânarea, simțul

estetic, trăsături care împlinesc personalitatea studentului și îl va face mai sensibil la frumos și sperăm, mai fericit.

Această tehnică poate fi utilizată de toate categoriile de vârstă, astfel adulții chiar și fără o pregătire artistico-plastică, au posibilitatea de a se relaxa, liniști și privind dintr-o perspectivă mai pragmatică au posibilitatea de ași gestiona mai econom veniturile, deoarece tehnica permite decorarea diferitor obiecte ce pot servi drept suvenire, cadouri originale pentru persoanele dragi.

Îmbinarea frumosului cu utilul, caracterul sintetic și legătura organică între forma, materialul și destinația obiectelor constituie cele trei însușiri esențiale comune artei populare și artei decorative aplicat. Este evident, faptul că obiectul de artă populară relevă îmbinarea activităților practice cu atitudinea estetică. Oamenii au fost și sunt, prin excelență, ființe sociale, care comunică mult și leagă relații între ele – deci, au nevoie de instrumente cât mai bune pentru a comunica eficient și armonios.

Decorativitatea este condiția care stă la baza înfiripării unei lucrări de artă, deoarece numai prin ea, lucrările artei respective au înfățișarea specifică și facultatea de a se impune în mod inconfundabil în percepția umană. Fără aceste calități, care în fond, asigură lucrării realizate grație și frumusețe decorativă, și-ar pierde harul însăși noțiunea de artă decorativă. Printre altele, noțiunea „decoro,, din italiană tocmai consemnează facultatea obiectivă a evenimentului de a fi frumos, adică decorative.

Pictura pe sticlă, Transilvania este cel mai sud - estic teritoriu în care sa răspândit tehnica picturii pe sticlă ca fenomen de masă, începuturile sale putând fi fixate în sec. al XVIII-lea și apariția acestui fenomen central - european. Cercetătorii nu pot preciza momentul în care a fost folosită sticla pentru prima dată ca suport al picturii, însă tehnica picturii pe sticlă se presupune a fi fost cunoscută încă înainte de Hristos, iar arta elenistică a atestat răspândirea ei [3 p. 53].

Pictura pe sticlă se afirmă ca gen de sine stătător, factor independent, fără subordonare la un scop ornamental, spre deosebire de pictura de pe mobilierul țărănesc sau cea din ornamentica ceramicii, unde are un rol preponderent decorativ. Munca unui pictor pe sticlă este aceea de a decora și finisa vopsirea sticlei prin diverse tehnici de pictură și cu ajutorul diferitor materiale decorative.

Sticla poate fi decorată cu diferite efecte aplicate cu culori. Este știut că în Egiptul Antic desenele erau făcute pe bucăți de sticlă, se foloseau vopsele de uleiuri. Această artă s-a răspândit în Italia, Siria. În sec. I era noastră acest gen de artă se folosea tot mai rar. Învățații istorici au demonstrat că încă în antichitate pictura pe sticlă era foarte populară și a atins un rang înalt. În era noastră primii au folosit această artă în Alexandria. Farmecul inacceptabil altor genuri de picturi, care rezidă în însăși structura s-a determinat supraviețuirea picturii pe sticlă de-a lungul a două milenii, renăscând cu aceeași viguroasă prospețime. Pictura decorativă pe sticlă apare în sec. al XVIII-lea pe mobilierul rococoului galant, ce împodobeste saloanele îmbrăcate în oglinzi ale palatelor și castelelor germane și franceze [2 p. 30].

Nu numai pereții încăperilor, dar și suprafețele mobilierelor sunt acoperite cu oglinzi, pictura desfășurându-se în culori tandre și rafinate. Sticla devine un element de decor folosite în casele oamenilor, în decorul geamurilor, vaselor, oglinzilor ,pe uși, ca panouri decorative și de asemenea în biserici. În tehnica picturii pe sticlă, culorile sunt vii, luminoase, formele

simplificate, iar tratarea suprafeței este decorativă. Se pot crea compoziții cu motive florale, zoomorfe, vrejuri, figuri geometrice, abstracții din linii și pete plate geometrizzate [3, p. 57].

Caracteristic picturii punct la punct este diferența dimensională a punctului, distanța dintre puncte și combinațiile de culori. La etapa actuală, avem posibilitatea de a mânui această tehnică și a folosi o varietate de culori și dimensiuni a punctelor, modele de ornamente și desene unice, pentru a crea un mesaj, a transmite starea de spirit.

Tehnica poate fi considerată o imitare a vechilor mozaicuri, broderii, tapiserii. În unele surse putem găsi o asemănare a tehnicii point to point cu broderia pe sticlă.

În fiecare țară au fost dezvoltate propriile direcții de creare a produselor cromatice sau acromatice în tehnicile lor specifice, dar practic fiecare țară are în decor – punctul.

În Est, de un mare succes sau bucurat, diverse mozaicuri, dar chiar și acolo de multe ori întâlnim decorul prin puncte, create nu numai din piatră sau lemn, dar, de asemenea prin vopsire. Aceeași tehnică se găsește în India, Persia, Africa și Indonezia.

La etapa actuală, pentru a crea un ornament punctat, este folosită vopseaua acrilică, astfel încât aceasta tehnică permite decorarea articolelor din practic toate materialele solide (mobilier, îmbrăcăminte, încălțăminte, veselă de diferită formă și factură etc.) Pictura decorativă pe sticlă poate fi realizată de fiecare persoană, pentru asta este suficient de a avea dorință și disponibilitatea de a investi timpului liber.

Modernizarea învățământului superior în domeniul artelor plastice presupune cu necesitate și reconstruirea tehnologiei de formare inițială a artiștilor plastici și a cadrelor didactice în domeniu – a profesorilor de arte plastice și a celor de educație tehnologică.

Se știe că profilurile profesionale sunt marcate de un specific foarte mare, determinat de apartenența la cunoașterea artistică, care impune în mod obiectiv nu doar o revizuire a metodologiilor tradiționale, ci și în regândirea întregului cadru epistemologic de formare în profesie. Specificul respectiv decurge din natura cunoașterii artistice, în general, și din cea a artelor plastice, în particular, și constă în percepția, imaginația, gândirea și creația în imagini plastice, produse din materii ale lumii sensibile și fenomene ale lumii suprasensibile.[1, p.4]

Decorarea prin puncte - nu este o nouă formă de artă decorativă, i-a dă un nou sens tehnicilor vechi, putem decora sticlă, lemn, metal, plastic, ceramică.

Pentru ca să obținem o compoziție cât mai originală la tema noastră și desigur în tehnica picturii decorative punct la punct, ni-am aflat un timp îndelungat în procesul de cercetare, studiere, analiză, comparare a informației despre cultura noastră tradițională, în special ornamentica specifică broderiei artistice, pentru ca să creăm schițe.

Lucrarea în material prezintă o compoziție decorativă inspirată din ornamentele pe care le întâlnim pe textile brodate tradițional, realizată pe sticlă de format A3 Fig. 2.



Figura 2. Panouri decorativ în tehnica picturii decorative pe sticlă cu ornamentica specifică broderiei artistice.(orizontale)

Lucrarea ilustrează o armonie a culorii raportată la forme cu diverse caractere, luminozitatea precum și claritatea motivelor prezente. Ca și orice altă activitate, tehnica picturii decorative pe sticlă are o etapă incipientă, și presupune pregătirea suprafeței. Schița este realizată nemijlocit de student, se permite inspirarea din ornamentica utilizată în broderia artistică și uneori din alte domenii textile, dar procesul de bază a elaborării schiței, este repetarea unor figuri geometrice, respectând structura simetrică. Fig. 3.



Figura 3. Panouri decorativ în tehnica picturii decorative pe sticlă cu ornamentica specifică broderiei artistice. (verticale)

Concluzii

Pentru procesului creator, nu este suficient constructivismul logic, deoarece el se circumscrie cu realitatea rațională.

Imaginația creativă depășește acest cadru odată ce atinge latura inexistentului, incredibilului, necunoscutului.

În creație și în modul direct în tehnica picturii decorative pe sticlă point to point, imaginația creativă interacționează cu gândirea, completând-o și depășind-o într-o oarecare măsură. Însă gândirea are scopul de a fundamentiza, verifica și evalua produsul creator al imaginației, astfel gândirea ne ajută să evităm erorile care pot surveni în urma activității imaginației, mai simplu spus prima nu poate eficient activa, fără cealaltă, și invers.

Procesul de creație al studenților la orele de pictură decorativă pe sticlă, ca și la alte ore practice, începe cu apariția ideii fundamentale. La început se meditează asupra ideii, conținutului, compoziției generale.

Este evident faptul că toate acestea apar nu pe loc gol, ci pe baza experienței de viață, concepțiilor deja formate. Când se conturează ideea și conținutul operei, studenții caută natura care ar reda în cea mai mare măsură sensul operei (ornamente, poziție, fundal). Prin observări și fixări în memorie, precum și făcând schițe și modelând unele părți ale compoziției

ornamentale inspirate din broderia artistică, tinerii artiști creează propriile scheme ornamentale și își perfecționează tehnica de executare.

După ce adună materialul și elaborează subiectul, studenții trec la realizarea nemijlocită a ideii. În actul de executare se concentrează munca multilaterală. Însă, concomitent, acesta și presupune un complicat act de creație unitate acțiunii, gândului, voinței, sentimentului, încununată de inspirație.

Imaginația creativă, la forma cea mai avansată a dezvoltării sale, va suplini golurile cunoașterii, va consacra locul și rolul pe care studentul îl are în viața socială, și îl va ajuta să se dezvolte multilateral.

BIBLIOGRAFIE

1. ARBUZ-SPATARI O. *Elaborarea compoziției creative la tema: Peisaj arhitectural, în cadrul cursului de artă textilă imprimeu artistic*. Chișinău: Tipogr. UPS "I. Creangă", 2013. 67 p.
2. DELVOYE C. *Sticlărie de lux și vitralii în arta bizantină*. 2008. 35p.
3. FULGA L. *Sticla transilvăneană în secolele XVII-XVIII soluții tehnice, tendințe artistice*. București: Editura Economică, 2004. 70p.
4. STOICA G., PETRESCU P., BOCSE M., *Dicționar de artă populară*. București: Editura științifică și enciclopedică, 1985 443 p.
5. *Ornamentul național Disponibil* <http://ecology.md/md/page/ornamentul-national/> (vizitat 21.02.2021/ 17:49)

ASPECTELE EDUCATIVE A ARTEI ÎN CONTEXTUL POSTMODERNISMULUI

EDUCATIONAL ASPECTS OF ART IN THE CONTEXT OF POSTMODERNISM

*Mihaela Platița, asistent universitar,
Facultatea arte plastice și design, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Mihaela Platița, assistant professor,
Faculty of Fine Arts and Design
SPU "Ion Creangă" of Chisinau
ORCID: 0000-0001-5211-6142*

CZU 37.036:7

Abstract

As a cultural model, postmodernism in the context of art education promotes a new way of understanding the relationship between knowledge and experience, between theory and practice at the level of human action. Postmodernism records a rupture with modernism that tended to treat separately these two basic elements of the human means of expression, but also a continuity between these elements, because achieving a synthesis between theory and practice requires a greater deepening and mastery. Postmodernity caused a profound dissolution of social structures, axiological landmarks than the one caused by the modern era, which meant a release of societies from the suffocating frameworks of the medieval world.

Key-words: Art, Education, Culture, Pedagogy, Postmodernism.

Societatea contemporană preia din ce în ce mai mult latura creativă și capacitatea de auto exprimare a indivizilor în modelul de valori pe care-l promovează și pe care-l consideră eficient pentru a sprijini dezvoltarea unei societăți active. Acest model încorporează atât dimensiunea de bine personal pentru fiecare individ, prin atașarea unei componente de valoare intrinsecă exprimării proprii identității, cât și pe aceea de utilitate pentru societate, prin recunoașterea contribuției industriilor creative la bunăstarea economică [1].

Creativitatea este definită ca reprezentând o activitate imaginativă prin intermediul căreia sunt obținute rezultate originale și valoroase estetic sau utilitar, iar industriile creative îmbracă o diversitate uriașă de forme (de la design de produs, la jocuri video și publicitate). Sistemul de educație reprezintă un mijloc de pregătire a copiilor pentru viața activă, care inevitabil se raportează și la arte și cultură ca reprezentând componente semnificative ale existenței cotidiene. Prin educație se înțelege nu doar însușirea unor cunoștințe, ci și formarea de aptitudini și atitudini, dezvoltând imaginația, creativitatea și interesul pentru util și pentru frumos [2]. Educația trebuie să asigure, printre altele, deschiderea către cunoaștere și recunoaștere, prețuire și cultivare a valorilor artistice. Modul în care a fost conceptualizată relația dintre artă și educație a cunoscut o evoluție pe parcursul ultimelor decenii. Atâta timp cât cercetarea ei sistematică a reprezentat doar o preocupare periferică a oamenilor de știință, artei i s-au atribuit extrem de multe beneficii, ea fiind considerată ca putând îmbunătăți aproape orice registru al existenței umane (cognitiv, social, emoțional) și a fost tratată ca un instrument. Odată ce studiile au reușit să acopere un număr semnificativ de programe educaționale, în care arta avea un rol central, s-a constatat că este foarte greu de stabilit o relație cauzală între artă și eventuale îmbunătățiri înregistrate la nivel cognitiv, social și emoțional, în ciuda unui volum mare de corelații între efecte pozitive și prezența artelor în experiențele grupurilor vizate. Această realitate construită de datele de cercetare a condus la reevaluarea beneficiilor artei, văzută ca un element cu valoare intrinsecă, care generează și vehiculează valoare (capital cultural). Bamford afirmă că scopul principal al evaluării în arte ar trebui să concentreze, să clarifice și să facă mult mai concrete scopurile celor ce învață în cadrul unui program. Evaluarea poate fi folosită atât formativ (în timpul învățării), cât și sumativ (la sfârșitul unei secvențe de învățare) pentru a oferi o dovadă a învățării elevilor [5].

Impactul educației artistice asupra școlii se observă prin efectele semnalate, de la nivelul activităților educative (cunoștințe, deprinderi și atitudini) până la nivelul abordărilor metodologice noi, pe dimensiunea disciplinară, inter- și trans disciplinară sau cu sugestii în planul politicilor educative (timp școlar, parcursuri de formare, planul școlii etc.). În această ultimă situație, o observație importantă, relevantă în mai multe planuri de dezvoltare a educației pe termen scurt, mediu și lung, se referă la importanța educației artistice și culturale în discursul public: educația pentru valorile artistice și culturale nu poate fi făcută dacă, la toate nivelurile de intervenție ale instituțiilor publice, nu se manifestă clar voința/capacitatea de a le promova.

Artiștii, alături de oamenii de știință și antreprenorii, sunt modele pentru inovație în societățile noastre. Nu în mod surprinzător, educația artistică se spune în mod obișnuit că este un mijloc de dezvoltare a abilităților considerate critice pentru inovație: gândire critică și creativă, motivație, încredere în sine și capacitate de comunicare și cooperează eficient, dar și abilități în materii academice non-artistice precum matematică, știință, lectură și scris. Într-adevăr, educația artistică are un impact pozitiv asupra celor trei subseturi de competențe pe care le definim ca „abilități pentru inovație”: abilități tehnice, abilități în gândire și creativitate și caracter (comportament și abilități sociale) [5].

Tipurile de educație artistică examinate includ cursuri de artă în școală (cursuri de muzică, arte vizuale, teatru și dans), cursuri integrate de artă (unde artele sunt predate ca suport pentru o disciplină academică), și studii artistice întreprinse în afara școlii (de exemplu, lecții de muzică instrumentală private, individualizate; cursuri școlare de teatru, arte vizuale și

dans). Raportul nu tratează educația despre arte sau educație culturală, care poate fi inclusă în tot felul de discipline.

Cultura postmodernă este un concept impus de teoreticieni pentru a exprima și delimita universul cultural contemporan față de cel din perioada modernă. Cultura postmodernă ar fi echivalentul cultural al societăților postindustriale, al societăților informaționale, cu o economie bazată pe cunoaștere, societății dominate de noile mijloace electronice de informare și comunicare. Așadar, ar exista o relație organică între cultura postmodernă și postmodernitate ca structură de ordin socio-economic. Raporturile dintre cele două niveluri sunt însă mai complexe; anumite manifestări și trăsături ale culturii postmoderne au apărut în contextul social al modernității sociale, ca orientări stilistice, literare, filosofice și științifice, filioane ce se vor dezvolta ulterior.

Cultura postmodernă trebuie privită, în ansamblul trăsăturilor sale, ca fiind rezultatul unei schimbări globale de paradigmă culturală. Este o cultură ce se caracterizează printr-o nouă viziune asupra lumii, asupra cunoașterii și a creației, prin noi coduri și limbaje, prin noi practici expresive, printr-o nouă relație dintre cultură și societate. Trăsăturile ei caracteristice (adesea contrastante) vor reieși din prezentările unor teorii care au abordat din abundență în ultimul timp acesta temă. În unele aspecte, cultura postmodernă răstoarnă perspectivele impuse de cultura modernă, pe când în altele, ea dezvoltă anumite direcții de gândire sau stiluri artistice, marginale sau recesive în perioada modernității, dar care au devenit astăzi predominante. O definiție de dicționar este imposibil de construit și ar fi în dezacord chiar cu spiritul acești culturi, ce desfide canoanele, reperele, convențiile, pretențiile de obiectivitate, valorile considerate absolute [1].

Totuși, sub pana celor care încearcă să înțeleagă acest fenomen contradictoriu revin frecvent trăsături precum: relativismul valorilor, perspectivismul, indeterminarea, de canonizarea, omniprezența comunicării mediatizate, denunțarea ideii de adevăr obiectiv ca un mit al modernității, construirea realității prin proiecții subiective și prin imaginile noastre despre realitate, rescrierea nostalgică sau ironică a istoriei, amestecul domeniilor și hibridarea stilurilor, exhibarea procedeelelor expresive, intertextualitatea și autoreflexivitatea, “noua alianță” dintre artă și tehnică, anularea distincției dintre cultura specializată (a elitelor) și cultura de consum, coborârea artei în cotidian [4].

Relativismul excesiv, dizolvarea legăturilor sociale și a reperelor valorice, “deteritorializarea” noilor elite economice, manageriale, științifice și culturale, destrămarea raporturilor organice dintre individ și comunitate, l-au făcut pe sociologul britanic Zygmunt Bauman să numească această epoca prin conceptul de “modernitate lichidă”[2]. Pentru Bauman, procesul caracteristic prin care putem defini postmodernitatea este “topirea solidelor”, o metaforă ce evocă dezintegrarea și disoluția elementelor și a structurilor specifice ale modernității. Postmodernitatea a dus această “topire” a elementelor solide și a reperelor valorice, care orientau în perioada modernă viziunile, ideile, atitudinile indivizilor și ale societăților într-o direcție coerentă, inteligibilă și rațională, până în punctul în care problemele grave ale umanității, de ordin existențial și ecologic, de natură ontologică și morală, se impun cu o acuitate gravă și urgentă. Postmodernitatea a provocat o “topire” mult mai profundă structurilor sociale, a valorilor și a reperelor axiologice decât cea pe care a provocat-o epoca modernității, care și ea a însemnat o descătușare a cunoașterii, a indivizilor și a societăților din cadrele sufocante ale lumii medievale. Postmodernitatea este o lume ce a intrat în faza ei

“lichidă”, de topire, fluidizare și dezintegrare a elementelor “grele”, a lucrurilor și a structurilor, a instituțiilor și a valorilor, care aveau înainte durabilitate și prestigiu, în favoarea celor trecătoare, tranziente, volatile, instabile [2].

Paradoxurile modernității din perspectivă postmodernă presupun că modernitatea a susținut cu fervoare ideea că ea aduce ceva radical nou față de epocile anterioare, s-a înfățișat pe sine ca o nouă configurație istorică, ce depășește formele trecutului, spre care a aruncat o privire superioară, uneori disprețuitoare, arogantă. Încrezătoare în performanțele sale științifice și tehnice, ea a văzut în trecutul premodern un loc al erorilor și al neștiinței, al barbariei și al violențelor iraționale. Sigură de sine, precum cei care pilotau vasul Titanic, modernitatea a crezut (și mai crede azi) că a devenit stăpâna naturii, prin rațiune, știință și tehnică, stăpână pe mecanismele lăuntrice ale energiei și ale psihicului uman [5, p.75-89].

Ambiția ei a fost de a raționaliza viața, de a spori eficiența actului, de a se detașa de orice transcendență, de a seculariza viața, artificializând-o, de a-l proclama pe om subiect autonom, supus doar propriei sale legislații raționale. Dar modernitatea, văzută ca un segment istoric ce se întinde de la Renaștere până după al doilea război mondial, s-a înecat ea însăși în violențe și războaie pustiitoare, a industrializat moartea, a dezlănțuit iraționalul, mai mult decât în alte epoci. Educația artistică a parcurs un drum lung până când s-a constituit ca și știință, acest drum s-a realizat în paralel cu dezvoltarea întregii societății. Educația artistică continuă să se dezvolte și să-și fundamenteze statul său în societatea postmodernă. Societatea postmodernă acordă o importanță deosebită meritocrației, promovării și aprecierii înaltelor performanțe, creativității și eticii. Pedagogia contemporană se dezvoltă și se adaptează noului caracter social, care se axează din ce în ce mai mult pe dezvoltare personală și manifestarea individualității. De aceea pentru a progresa pedagogia pune accent pe flexibilitate și interconexiunea cu mai multe domenii. După cum menționează V.Guțu, pedagogia constituie un sistem de competențe inter conexe, păstrând în același timp specificul propriu. În cadrul fiecărei discipline pedagogice există și se elaborează un număr mare de concepții, abordări, mijloace care determină particularitățile acesteia. Cea mai strânsă și îndelungată legătură a pedagogiei este cea cu filosofia, din care s-a desprins pe parcursul evoluției sale și a devenit o știință autonomă. Filosofia a devenit și sursa, și fundamentul constituirii și dezvoltării pedagogiei [6].

Educația este un fenomen socio-cultural ce asigură transmiterea acumulărilor de informație teoretice și practice, obținute de omenire de-a lungul evoluției istorice, cu scopul formării personalității în vederea integrării socio-profesionale. Analizând textul autorilor ne dăm seama că, pedagogia urmărește scopul de cunoașterea științifică profundă a realității educaționale la nivel de sistem și proces, delimitează nucleul de bază al domeniului prin abordarea problemelor pedagogice fundamentale, acționând asupra aspectelor de fond ale teoriei pedagogice la nivelul practicii educative.

Funcția fundamentală a educației este de a pregăti omul pentru integrarea socială, având la bază perspectivele de dezvoltare culturală, economică și axiologică. Condițiile pentru realizarea funcțiilor educației sunt: asigurarea realizării idealului educațional; dezvoltarea liberă și armonioasă a copilului și formarea personalității creative; garantarea dezvoltării conștiente și progresive a potențialului biopsihic al copilului; selecționarea, prelucrarea și transmiterea valorilor de la societate la copil; pregătirea copiilor pentru integrarea lor activă în viața socială [8].

Educația artistică influențează formarea personalității umane datorită faptului că transmite valori create de omul individual. Acest proces necesită o alegere, selectare minuțioasă care urmează a fi transmise elevilor, ca aceste cunoștințe să corespundă particularităților de vârstă și particularităților individuale. E necesar de asemenea de selectat modalitățile, metodele și procedeele potrivite transmiterii acestor cunoștințe. Eficiența educației artistice depinde de particularitățile psihice ale omului, ca rezultat al educației acestea se dezvoltă autonom. Acest proces poate da rezultate bune numai dacă se exersează, educația fiind eficientă în antrenarea potențialului psihic al persoanei. Un alt scop important constă în pregătirea omului conform comenzii sociale. Pentru realizarea acestui scop educația trebuie să formeze și să dezvolte acele însușiri necesare omului ca el să devină o personalitate activă și de folos societății. Educația artistică are sarcina de a sprijini persoana în adoptarea atitudinii estetice față de lume, bazată pe gust estetic, sentimente și convingeri estetice relevante, încurajarea capacităților de creație estetică ale individului [7].

Postmodernismul în educația artistică este un model teoretic de percepere a lumii moderne cu contradicțiile, erorile și neîmplinirile ei, un model de încadrare a omului în această realitate, în general ostilă, este o mișcare culturală pe teme reflexive, filosofice, o mișcare neunitară și speculativă. Autorul consideră, că fundamentarea statutului epistemologic al pedagogiei nu poate fi deplină fără o abordare conceptuală a postmodernității pedagogice. Analiza tendințelor de dezvoltare a pedagogiei din perspectiva postmodernității atestă diferite discuții privind identificarea esenței postmodernității cu referire la științele educației. Problematika lumii contemporane a generat în sfera politicii, culturii și a educației un număr de imperative care sânt din ce în ce mai bine precizate: apărarea păcii, salvarea mediului, promovarea unei noi ordini economice. Arta este menită contribuie la edificarea unei personalități apte de a prevedea pentru a preveni, de a declanșa schimbarea pozitivă atât la nivelul propriului eu, cât și în afara sa, poate fi concepută ca o reconstrucție permanentă a existenței și experienței viitoare, ceea ce îl face pe omul mileniului III să corespundă, la un nivel superior, expectanțelor sociale de înnoire și îmbogățire culturală, dar și capabil a soluționa problemele contemporane.[2. p.54]

Tânără generație nu trebuie educată doar pentru a se adapta la ceva nou, dar și pentru a putea contribui la construcția viitorului, de unde vine și necesitatea de a include în studiul universitar educația artistică. Dezvoltarea lumii contemporane depinde foarte mult și de modul în care educația poate să satisfacă cerințele acestei dezvoltări. Pedagogia este orientată să formeze, să dezvolte și să consolideze identitatea fiecărei persoane, grup social sau comunități naționale, fiind aplicat un principiu al libertății exprimării, fiecare este unic și irepetabil [1].

Valorile noii paradigme a educației artistice, promovate de societatea postmodernă, implică echilibru între IQ și EQ , armonie în comunicarea profesorului cu sine și cu elevii, dezvoltarea emoțională pentru comunicarea didactică eficientă fiind o serioasă provocare sistemului de învățământ în contextul tendinței spre integrare europeană, comunicare globală și mobilitate școlară. Un aspect demn de luat în considerație în abordarea culturii profesionale a educatorului este inteligenta sa emoțională prin care se înțelege arta gestionării emoțiilor în relațiile interpersonale. Din această perspectivă apare semnificativ faptul că procesul de comunicare mijlocește/sușține interacțiunea dintre profesor și elevi prin mesaje didactice cu intenția de a influența formarea la elevi a unui comportament comunicativ bazat pe cultură

emoțională pentru a asigura ascultarea optimă, persuadarea/înțelegerea, buna relaționare a acestora și compatibilizarea educațională între actorii educației [6].

Învățământul postmodernist relevă importanța corelării factorilor psihogenetici cu cei sociogenetici ca conținuturi esențiale ce favorizează progresul cognitiv. Un rol important în acest sens îi revine cadrului didactic care poate să opteze și să creeze variante alternative de instruire. Această nouă abordare vine să demonstreze că factorul social are un rol tot atât de important ca și factorul individual, astfel învățământul modern are nevoie de reunirea variabilelor psihologice și a celor sociologice deopotrivă, considerate a fi la fel de importante în determinarea progresului cognitiv la elevi [8].

Rolurile artei și ale educației artistice în raport cu viața de zi cu zi se structurează cel mai frecvent, potrivit opiniilor profesorilor [2. p.30], pe următoarele direcții: dezvoltarea unei vieți de calitate și a unor modele comportamentale; dezvoltarea capacităților de observare și de analiză, ca suport pentru înțelegerea vieții. Dezvoltarea unei vieți de calitate și a unor modele comportamentale presupune oportunități pentru: petrecerea constructivă a timpului liber; echilibru interior; armonie sufletească și în familie; mediu frumos; modul de a se îmbrăca și opțiunea pentru o ținută decentă (formată prin intermediul școlii); opțiunea pentru alte modele comportamentale decât cele din viața de zi cu zi, din media și de pe stradă. Utilitatea artei și a educației artistice pentru rezolvarea unor probleme cu impact în societate este mai rar amintită de către elevi, părinții sau profesori. Aceștia din urmă citează uneori beneficiile acestor activități în situații de risc (lipsă de motivare pentru învățare, risc de abandon școlar, grupuri din zone defavorizate; relațiile dintre persoane cu dizabilități și ceilalți elevi etc.). Părinții percep arta ca fiind angajantă pentru propria adaptare/ integrare a copilului lor în societate sau pe piața muncii, mai puțin ca modalitate de abilitare pentru implicarea în rezolvarea unor probleme ale comunității.

În ultimele decenii, s-a înregistrat o schimbare a idealului educațional, de la unul eminent academic, în care fiecare elev era tratat ca un potențial profesor universitar, la unul conectat la realitatea economică, în care succesul este măsurat prin rapiditatea cu care absolvenții se înserează pe piața muncii, la un nivel potrivit calificării dobândite. Această schimbare venită dinspre nivelul politicilor, în special în ceea ce privește modul de direcționare a resurselor financiare, încă se luptă să se impună la nivelul mentalului sistemului educațional. Probabil va mai trece o bună perioadă de timp până când profesorii se vor lăuda cu numărul de elevi care și-au găsit locuri de muncă în acord cu propriile capacități și aspirații, mai degrabă decât cu cazurile de elevi cu performanțe academice excepționale sau care au ajuns în poziții de prestigiu. Din a doua jumătate a secolului XIX și, până târziu, în secolul XX, programele educaționale bazate pe elemente artistice au fost fundamentate în special pe autoritatea susținătorilor lor, fără a beneficia de aportul unor studii științifice. Analiza sistematică a impactului artelor în contexte educaționale nu a început să fie pusă în practică decât în ultimele decenii ale secolului trecut, fără să ajungă totuși să ne ofere o imagine comprehensivă a schimbărilor produse de utilizarea artelor în scop educațional [3].

În concluzie, artele și educația artistică cunosc o diversitate de accepții și de practici de la o cultură la alta, în timp și spațiu, determinând conștiința culturală a fiecărei comunități. Artele se regăsesc în educația artistică în ipostaza de ansamblu de activități educative prin care sunt transmise tinerilor valori culturale ale comunității, tehnici și mijloace de exprimare prin care aceștia își pot crea propriul limbaj artistic. Valoarea artei în plan formativ este

relevată prin aceea că presupune o activitate umană conștientă în care o persoană își manifestă pe deplin capacitatea de a interveni, de a observa, de a manipula forme, idei sau experiențe proprii.

BIBLIOGRAFIE

1. CAPCELEA V. *Filosofia socială*, Editura ARC, Brașov, 2009.
2. CĂLIN, M., „Educație estetică și artistică”. În *Științele educației – Dicționar Enciclopedic.*, Editura Sigma, București, 2007.
3. COZMA T. *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*. Iași: Polirom, 2001, p..
4. DEWEY J. *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
5. DOLL JR.W.E. *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press, 1993.
6. GUȚU V., VICOL M., *Tratat de pedagogie-între modernism și postmodernism*, Chișinău, 2017.
7. MARK, M. L. „A historical interpretation of aesthetic education”. În *Journal of Aesthetic Education* 33.4., 1999.
8. MIHĂELESCU A., IACOB M., *Arta în școală, Concepte și practici*, Editura Universitară, București, 2016.

DEZVOLTAREA ABILITAȚILOR CREATIVE LA STUDENȚII GRAFICIENI

DEVELOPMENT OF CREATIVE SKILLS IN GRAPHIC STUDENTS

Veronica Raileanu, doctor, conferențiar universitar

UPS „Ion Creanga” din Chișinău

Veronica Raileanu, PhD associate professor

ORCID: 0000-0002-5559-3662

CZU 76:378.036

Abstract

Words determine the speech, numbers are the basis of mathematics, musical notes make up music, all of these elements together form the specifics of the language for a particular branch. Obviously graphic arts are also based on a unique language, which has a very wide spectrum, just like the visual arts themselves.

The graphic arts are arranged alphabetically due to the elements of plastic language, which represent a specific source of communication. Just as an illiterate person would not be able to read a book, without knowing the alphabet of the specific plastic language we won't be able to understand the message that a work of art conveys.

Key-words: graphic education, pagination, structure, proportion, contrast, rhythm, color properties.

Cuvintele, determină vorbirea, cifrele stau la baza matematicii, notele muzicale alcătuiesc muzica, toate acestea formează în sumă un limbaj specific pentru fiecare ramură în parte. Este evident că și artele grafice au la bază un limbaj unic, el la rândul său având un spectru foarte larg ca și însăși artele vizuale.

Artele grafice sunt ordonate alfabetic datorită elementelor de limbaj plastic, care reprezintă o sursă de comunicare specifică. La fel cum un analfabet n-ar fi capabil să lectureze o carte, așa și necunoscând alfabetul limbajului plastic specific nu vom putea înțelege mesajul pe care îl transmite o operă de artă.

Educația grafică este cârmuită de legități care din perspectiva limbajului artistic poate aborda o operă de artă. Orice linie, culoare, punct sau alte elemente de structură morfologică și de sinteză, determină și formează exprimarea artistică. Astfel, știind morfologia și sintaxa

imaginii care reprezintă o anumită structură și semnificație, avem capacitatea de a analiza diverse modalități de exprimare grafică.

Orice start grafic începe de la cel mai simplu- punctul. Punctul, la rândul său reprezintă o figură geometrică ce rezultă din intersecția a două linii sau prin întâlnirea a mai multor planuri. În artele ce folosesc suporturi plane, acesta este interpretat de instrumentul cu care lucrezi, așa ca cărbunele, pixul, pensula, etc. Punctul este cel mai simplu și cel mai de bază element al unei forme, respectiv dacă punctul este exercitat în spațiu, acesta se transformă în linie, iar linia în altă figură. Există mai multe tipuri de puncte: puncte *spontane*, puncte *elaborate*, puncte ca mijloc de exprimare, *metamorfozele liniei plastice*, etc.

Linia reprezintă o urmă ce a fost lăsată de un punct aflat în mișcare. Ea poate avea diverse nuanțe, în dependență de lungime, lățime, traiectorie, succesiune, grupare, situare în câmpul imaginii artistice, etc. *Linia are trei roluri primordiale în desen: Constructiv-* sugerând forma, volumul, veritatea și chiar culoarea; *Figurativ-* devenind formă sau semn plastic cu sens divers; *Expresiv-* desenul obținut prin mișcare, ritm și contrast care se realizează cu un scop anumit.

Linia poate fi continuă, activă, simplă, subțire sau groasă, scurtă sau lungă, întretăiată sau continuă, etc. Sensul și direcția liniei, la rândul său, poate fi dreaptă, extenuată deschisă sau închisă și curbată închisă sau curbată deschisă. După modul în care sunt grupate, ele se împart în linii paralele, întretăiate, divergente sau convergente.

În fiecare operă de artă, liniile pot determina caracterul acesteia. Cele așezate pe orizontal denotă starea de repaos, relaxare; liniile pe diagonală, șerpuitoare, răsucite, rotatorii, indică dinamism, și deplasare. Fiecare din aceste tipuri de linii au caracteristici și semnificații specifice. Liniile date sunt numite și explicate astfel: Linia subțire- sensibilitate, acuratețe, delicatete, lumină. Linia groasă- putere, energie, vitalitate. Linia întretăiată- infermitate, indecizie, scotocire. Linia dreaptă- inteligență, rațiune; Linia frântă- duritate, schimbare, putere de viață; Linie curbă- melancolie, emotivitate, finețe; Linie orizontală- calmitate, pace. Linie verticală- echilibru, generozitate, înălțime; Linie sinuoasă- cursivitate, mișcare continuă; Linie oblică crescătoare- energism, avânt, locomoție; Linie descrescătoare- dezechilibru, fluctuație, picare. Linie orizontală grupată- liniște, stabilitate; Liniile verticale paralele dispuse la distanțe egale- concordanță, ordine, armonie; Linie curbată ușor ondulată- eleganță, mișcare înceată. Liniile de aceeași grosime- simplitate. Liniile de grosimi diferite- multilateralitate; Liniile difuze- claritate.

O altă linie, linie în punct continuu, caracterizată datorită continuitatea ei, fără a se întoarce în punctul de plecare, este de două feluri: Linie modulată - alcătuită din zone subțiri, care se schimbă cu altele îngroșate. Linie nemodulată - grosimea permanentă pe tot traseul ei, având aspect decorativ.

Forma, având o deosebită însemnătate în artele vizuale, (care este un element de limbaj plastic), se întâlnește în două stări: forma plană și spațială. Alături de cele forme plane spontane și cele plastice create cu ajutorul liniilor și culorii, exista ca mijloc de reprezentare artistică *suprafața – formă*. Acesta suprafață poate fi o pată de culoare, o formă de se bazează pe reprezentarea plastică și ușor identificabilă a ființelor și obiectelor din realitate etc. Spațiul compoziției poate fi bidimensional cu toate suprafețele ei, dar cu ajutorul formelor plane, care generează mișcarea și volum, putem vorbi și lega aceste forme cu spațiul tridimensional.

Capacitatea și dorința de a progresa au pus temelie încercărilor de a afla taina culorilor, de vreme ce existente umană nu poate fi concepută fără atmosfera colorată în care noi existăm. Toate sentimente, stări psihice în care ne putem afla, impresii deosebite – toate aceste s-au format sub influența puternică a spiritului nostru creativ, care la rândul său e rezultatul culorilor.

Mulți pictori, savanți, cercetători au studiat relații dintre culori și abordarea acestora. Studiile în acest domeniu au dat naștere multor clasificări și scheme grafice, cu scopul de a utiliza cât mai adecvat culori și raporturi dintre acestea.

Toate aceste cercetări au precizat că culori au proprietățile proprii, care sunt: Cromatice – după gradul de saturație; Calorice (care se referă la valoarea energetică a unu element) – caldă sau rece; Valorică – în funcție de gradul de luminozitate, închis sau deschis.

Proprietățile culorilor nu pot fi înlăturate pentru a fi utilizate corect în conștient. După principiul care stă la baza organizării unei compoziției, noi diferențiem compoziție decorativă și cea plastică. Compozițiile figurative și nonfigurative raportate la realitate. În conținutul unei compoziției artistul plastic poate să și compună propria realitate. Pentru asta, e necesară respectarea unor principii compoziționale și anume; *Paginație* (felul în care sunt aranjate elementele în spațiul plastic); *Structura* (schema de ansamblu, prin care elementele sunt împărțite); *Proporția* (armonia între elemente); *Contrastul* (efect artistic obținut de un autor prin opoziția ritmului, ideilor, culorii); *Ritmul* (repetarea a unor elemente).

Un alt moment important al unei lucrări constituie centru de interes. Loc sau zona care atrage privirea spectatorului. Dar captivează și alt moment, centrul compozițional. care pare că ar trebui să fie în mijloc, își regăsește locul nu doar în zona centrală. Poate fi un semn mic, un loc evidențiat prin mai multe modalități spre exemplu: atribuirea culorilor pure, aglomerarea acestei zone cu detalii sau cu ajutorul contrastului puternic și multe altele, în funcție de preferințele autorului.

Din punct de vedere psihologic, culoare pe care o alegem, consemnând-o ca cea mai preferată poate vorbi despre personalitatea noastră. Deci, dacă vom discuta despre *Alb* și persoana pe care o prezintă. Albul este sinteza tuturor culorilor, la fel și persoana, căreia îi aparține alegerea albului, este în felul sinteza întregii lumi, a tuturor calităților atât pozitive, cât și negative. Acesta persoană se află în căutarea drumului propriu, căci nu poate să se îndrepte oriunde, alege calea doar către evoluție, dezvoltare personală și spre puritatea spiritului. Poate fi comparat cu cameleon, pentru capacitatea de a se adapta ușor. Aflându-se cu personalitatea de natură verde, albul devine cu reflexe verzui și se preocupă de sănătate; dacă se află cu persoana de natură neagră, devine misterios și plin de încredere; dacă petrece timp cu personalitate roșie, devine energic și dinamic. De fapt, cea mai serioasă problema acestei persoane este ca greu suportă stresul și tensiunea vieții moderne. Dar scopul principal este în căutarea acelor comori inestimabile, pe care le avem, și anume încrederea în sine, îndrăzneală, dragoste față de sine, cât și pentru cei din jur.

Natură *Neagră*. Persoana este caracterizată printr-un caracter energic și este bine definită. Din punct de vedere mental, persona este puternică și hotărâtă. Natura data este nonconformistă, nesupus, detestă să i se spună ce, când și cum trebuie să facă. Nu suportă să i se impună interdicții sau să se conformeze cu regulile stabilite. Este extrem de independent. Cu toate acestea, natură neagră are eroare de dezordine și haos. Singur își stabilește reguli, le urmează. Faptul că ascultă doar propriul cod moral nu îi diminuează cu nimic valoarea. Are

voință de fier. Temperamentul dominant și exercită o oarecare autoritate asupra anturajului. Are destule virtuți, ajută, susține financiar și moral, apară, chiar fără să fie solicitat pe cei pe care-i consideră necăjiți. Este dotat de mare încredere în sine. Trece prin viață cu ușurință. Cu toate acestea, în mod ocazional, este determinat ca fiind prea îndrăzneț, chiar obraznic. Dar nu-l pasă părerea altora.

Natură *Gri*, un solitar, care nu prea se amestecă cu specia umană. Trăiește viața în modul ascetic. Temperamentul este moderat, nu-i place acțiunea și discuțiile. Are puțină energie și repede se epuizează. Este conștient că trebuie să se ocupe de dezvoltare proprie, dar nu are chef de nimic. Evident nu are mulți prieteni, dar cei pe care îi are, să descătușare natură *Gri*. Din păcate are o stimă scăzută față de sine, îi pare că este respins, abandonat de toți, și în sinea lui, știe foarte bine că natură *Gri* însăși s-a exclus din viața socială. Așteaptă ziua în care o să-și recapete încrederea în sine, în specia umană, când se va simți pregătit, atunci se va arunca din nou în vârtoarea vieții.

Unele efecte terapeutice ale culorilor:

Movul - este culoarea indiferenței.

Maroul - este culoarea care înfrânge extravaganță. În unele cazuri, această culoare creează o senzație de tensiune. Totodată maroul este culoarea pământului și pădurii. Este solid, de încredere și ajută la crearea unei atmosfere neutre, confortabile și primitoare. Este culoarea care comunica sinceritate, putere, maturitate.

Auriul - este culoarea perfecțiunii spirituale, culoarea sfințeniei. Pentru a înțelege mai bine semnificația acestei culori este de ajuns să ne gândim la icoane.

Orange (portocaliu) - este culoarea care îndemna la un puternic simțământ matern, la nevoia de a oferi protecție, fiind culoarea fericirii. Totodată, această culoare are un efect stimulator emotiv, da senzație de apropiere. Este o culoare sociabilă, mai activă decât galbenul, care lasă impresia de optimism, veselie, însă pe suprafețe întinse poate fi iritant. Portocaliul este folosit pentru a vindecă plămâni și pentru a crește nivelele de energie.

Roșul este folosit pentru a stimula corpul și mintea și pentru a mari circulația sângelui.

Galbenul este folosit pentru a stimula nervii și a purifică corpul.

Albastrul este folosit pentru a alina bolile și pentru a trata durerile.

Umbrele d'indigo sunt folosite pentru a vindecă problemele de piele.

Majoritatea psihologilor privesc cu scepticism terapia culorilor și spun că majoritatea efectelor presupuse ale culorilor au fost exagerate. Culorile au de asemenea diferite înțelesuri în culturi diferite. Cercetările au demonstrat că în multe cazuri efectele culorilor asupra stării de spirit pot fi doar temporare. O camera albastră poate cauza inițial sentimente de calamitate, dar efectul va dispărea după o perioadă scurtă de timp, etc.

BIBLIOGRAFIE

1. AILINCĂI C. *Introducere în gramatica limbajului vizual*. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 2010
2. MURESAN P. *Culoarea în viața noastră*. Ediția Ceres, București, 1988
3. MIHAILESCU . D. *Limbajul culorilor și formelor*. Enciclopedia, București, 1980

ASPECTELE PSIHOLOGICE ALE DESENULUI CA METODĂ PROIECTIVĂ DE AUTOCUNOAȘTERE

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DRAWING AS A PROJECTIVE METHOD OF SELF-KNOWLEDGE

Stela Cojocaru, doctorand ULIM
Stela Cojocaru, PhD student ULIM
ORCID: 0000-0001-5247-5823

CZU 74:159.9

Abstract

The earliest form of communication between people was drawing. Current studies of the visual arts are focused on the psychological and physiological effects of the creative act and artistic products. Any form of human activity bears the print of its personality: human's personal traits are manifested, to a large extent, namely in creative acts. Drawing and painting, in this context, become a simple and accessible form of meditation, art - therapy, self-knowledge, being seen as a "mirror of personality", as a visible external reflection of the hidden inner world. The psychological decipherment of the drawing offers a true picture of the human personality ...

Key-words: subconscious, projection, projective drawing, projective test, intuitive drawing, art - therapy.

Cea mai timpurie formă de comunicare, care a servit ca limbaj primordial al omenirii, a fost desenul. Primele reprezentări grafice și picturale apar cu mult timp înaintea scrisului (pictogramele rupestre, ieroglifele maia și egiptene, picturile primitive) și constau din contururi liniare umplute cu culori, încadrate în scene de vânatoare, figuri de animale sau antropomorfe. Desenul, astfel devine o cheie importantă pentru înțelegerea naturii umane.

Studiile actuale asupra artelor vizuale se axează tot mai mult pe efectele psihologice și fiziologice a actului de creație și operelor artistice. Pictorul și teoreticianul, Wassily Kandinsky considera că orice operă artistică are conotații psihologice [4, p.112]. Desenul și pictura, în acest context, devine o formă simplă și accesibilă de meditație, art – terapie, cunoaștere de sine.

Orice formă a activității umane poartă amprenta personalității sale: trăsăturile personale a omului se manifestă, în cea mai mare măsură, anume în actele creative. Desenul poate fi o reflecție a gândurilor, sentimentelor, atitudinii și caracterului unei persoane; el servește ca mijloc eficient de pătrundere în spațiul spiritual intern al personalității umane. Tehnicile terapeutice de desen și pictură se bazează pe lucrul cu zonele non-verbale profunde ale psihicului uman, și aduc la lumină trăirile lăuntrice, nesensizate uneori nici de om. Desenul și pictura, sunt privite actual ca o „oglinză a personalității”, ca o reflecție exterioară vizibilă a lumii interioare ascunse.

Psihologul Karl Gustav Jung, bazându-se pe teoria Inconștientului colectiv (structură psihică comună și independentă, care este originea cunoștințelor și creativității), ajunge la concluzia că prin desenele/picturile unei persoane, vorbește și transmite semnale subconștientul. Cercetătorul sugera pacienților săi să „se exprime prin creion și pensulă”, considerând că orice conținut psihic al omului devine conștient doar dacă are calități de imagine [1, p.16, 21].

Aspectele psihologice ale desenelor și imaginilor pictate pot indica starea emoțională a omului, tipul caracterului, comportamentului, ajutând astfel la descifrarea personalității. Desenul poate deveni un simbol ce evocă un anumit conținut, imagine, obiect, idee, noțiune, sentiment. Desenele unui om poartă totdeauna un sens ascuns: acestea pot fi semne particulare

ale subconștientului, imagini și simboluri ascunse, posibile probleme, frustrări, stări afective și emoționale. Aflând sensul și semnificația simbolurilor subconștientului din desene și picturi, pot fi dezvăluite și descifrate aceste stări emoționale interne, dorințe, impasuri, fobii, și nu în ultimă instanță – caracteristicile și parametrii personalității umane.

La începutul sec. XX, metoda de analiză psihologică a personalității umane conform desenelor și picturilor, se stabilește ca metodă profesională în psihologie și cercetarea socio – umană. Apar primele teste bazate pe desen, pictură, culori, a căror scop este diagnosticul diferitor aspecte ale personalității omului. Actual psihologii nu au nici o îndoială cu privire la importanța desenului în psihologie, diagnosticului stărilor emotive, a trăsăturilor și calităților persoanei, considerând desenul o sursă importantă de cunoștințe și informație despre psihicul uman. „Grafismul copilului (și al adultului) este înainte de toate o semantică deschisă, în care fiecare semn se combină cu altul într-un mod tot mai complex. Această semantică vorbește despre persoană, despre individualitatea ei, despre ceea ce este ea în momentul prezent, dar și despre o cultură colectivă legată de a unei convenții simbolice” [6, p. 93].

Descifrarea psihologică a desenului oferă o imagine veridică despre personalitatea omului, iar interpretarea desenului este un proces complex similar cu determinarea personalității după maniera grafologică a persoanei. Mecanismul psihologic, prin care aceste trăiri interne sunt dezvăluite, îl constituie *proiecția*. Astfel de desene inconștiente, simbolice, pline de semnificații, folosite la explorarea psihicului, sunt numite desene proiective. *Desenul proiectiv* reprezintă o proiecție a personalității umane, care poate conține indicii ale subconștientului, inconștientului, conștientului, transferate prin imagini grafice sau forme simbolice pe hârtie. Proiectarea desenului este un proces automat, inconștient, prin care un conținut psihic este transferat asupra unui obiect, creându-se impresia că acest conținut aparține obiectului dat [3, p.95].

În desenul proiectiv, aspectele importante sau reprimite se manifestă prin simboluri – imagini, desen sau forme simbolice. Aceste simboluri ale inconștientului acționează asupra psihicului uman: 1) *compensator* (energia psihică compensatoare se manifestă sub forma unui simbol compensator în desen) sau 2) *complementar* (funcția complementară a conținutului desenului coincide cu lumea reală a persoanei într-un moment anumit).

Simbolul proiectat este capabil să elibereze energia inconștientă și să transfere aceste elemente din inconștient în conștiință, unde pot fi sesizate și prelucrate ulterior. Interpretarea analitică a simbolurilor din desenele proiective, dă posibilitatea de a recunoaște trăsăturile, slăbiciunile, temerile, oportunitățile și resursele persoanei. Valoarea desenelor proiective în aceasta și rezidă – ele nu sunt altceva decât expresia de sine a psihicului omului.

La momentul actual există o mulțime de teste psihologice și tehnici proiective interesante bazate pe desen - „Autoportret”, „Desen de familie”, „Testul copacului”, „Animal inexistent”, etc., care pot analiza și descifra personalitatea omului destul de veridic. În urma cercetărilor desfășurate în domeniul psihologiei, artei, filosofiei, semioticii, etc., principiile și regulile de bază pentru analiza și descifrarea unui desen, acum sunt disponibile tuturor, fiind stocate în practicumuri de art – terapie, ghiduri, metodici și lucrări în domeniu.

Practicile psihologice operează cu două tipuri de desene: 1) *desenul intuitiv, spontan*; 2) *desenul proiectiv* [9, p.12]. În diagnostic se operează cu ambele metode, prin combinare: uneori se cere special să se deseneze, alteori se folosesc desene aleatorii, spontane, intuitive –

metodă considerată uneori mai eficientă: desenele aleatorii involuntare, spontane, dau adesea, cea mai obiectivă descriere.

Desenul intuitiv, este un produs realizat involuntar, inconștient, spontan. Pe lângă faptul dovedit că reduce stresul prin trasarea spontană, intuitivă a liniilor și formelor, el are și un conținut simbolic arhetipal, fapt dovedit de Jung [3, p.7]. Inconștientul relevă prin această metodă conținuturile sale refulate, ascunse, eliberând astfel individul de efectele lor [5, p.115]. Psihologul Sigmund Freud considera că desenul automat, inconștient, este un fel de „fereastră” prin care se poate vizualiza un fragment al subconștientului.

Psihologii susțin că orice situație poate fi reprezentată grafic prin mișcări involuntare, spontane și inconștiente de cele mai multe ori, ale mâinii - aceasta nu va fi altceva decât amprenta emoțională a atitudinii față de situația dată, un desen al soluției și retransformării realității. Natura mișcărilor mâinii, care depinde de emoțiile momentane, temperament, caracter, se va reflecta în liniile, formele și dimensiunile imaginii. Immanuel Kant spunea: „mâna este creierul exterior”; Giordano Bruno considera „mâna organ principal al tuturor organelor”. Cercetătorul Rudolf Arnheim spunea că „forma, întinderea și orientarea trăsăturilor (unui desen) sunt determinate de construcția mecanică a brațului și mâinii, de temperament și dispoziție [2, p. 170].

Desenul proiectiv nu presupune o descifrare imediată a semnificației, inițial se studiază răspândirea obiectelor principale pe foaie: poziția lor, aranjamentul, mărimea și cantitatea, stilul și maniera de redare. Poziția lor relativă, mărimea și proporțiile dintre ele determină gradul de importanță a sensului și semnificației psihologice [8, p.39]. Imaginile desenate se analizează după o anumită schemă: de la evaluarea aspectului general al imaginii, până la studiul detaliilor și caracteristicilor liniilor, formelor, culorilor. Întreaga imagine este evaluată conform aspectului integrității, armoniei, completitudinii estetice, neobișnuinței și originalității. Componentele specifice ale desenului pot determina gradul dotării umane, abilităților mentale, prezența gustului estetic și nivelul culturii interne.

Interpretarea psihologică a tipului de imagine:

- Reprezentarea schematică a imaginii sub formă de diagrame și detalii generalizate aparține oamenilor de tip intelectual, gânditor; informațiile despre fenomene ei le redau generalizat, schematic.

- Imaginea realistă, cu aspect realist detaliat, aparține de obicei persoanelor pedante, predispușe la analize profunde și perfecționare continuă.

- Imaginea metaforică, ce reprezintă un obiect, ființă, creatură, situație sau fenomen redat prin metafore, personaje din film sau cărți; vorbește despre o gândire artistică dezvoltată, imaginație bogată și abilități creative prolifică; poate aparține și unei persoanei cu simț bun al umorului.

- Imaginea tip portret, redat în anumite circumstanțe, înconjurat de diferite obiecte, vorbește despre extraversiune, dorință de sociabilitate.

- Imaginea estetică este particulară pentru persoanele cu abilități artistice dezvoltate și gust estetic.

Poziția și locația desenului față de spațiul liber al foii, descriu valorile și particularitățile caracterului persoanei. Locația desenului psihologic e legată de respectul și stima de sine, de realizare și integrarea în societate și lumea înconjurătoare. Semnificația modului în care o persoană folosește spațiul suportului pentru desen:

◦ *localizat aproape de marginea superioară* – indică stimă de sine foarte ridicată, în același timp poate indica și nemulțumirea de poziția sa în societate, lipsă de recunoaștere din partea celorlalți. Pentru acest tip de oameni, principala lor prioritate în viață este autorealizarea și succesul, sunt plini de ambiție, au calități de lider, se străduiesc să realizeze multe și să devină profesioniști în domeniul său și în carieră, iubesc procesul competitiv și vor să fie cei mai buni în orice situație.

◦ *localizat în partea de sus a foii* - vorbește despre entuziasm, stimă de sine, pozitivism, liderism, dorința de a domina, standard social ridicat. Desenele cu imagini ale oamenilor amplasați în partea de sus indică adesea o tendință de evadare din realitate, prezența unor mecanisme de protecție de tipul fanteziei.

◦ *localizat în partea de jos a foii* – indică nesiguranță, indecizie, valoare proprie micșorată, lipsă de stimă de sine, dezinteres în manifestările emoționale, complex de inferioritate, teamă de concurență, subestimare a propriilor capacități.

◦ *desenul deplasat spre marginea stângă a foii* – indică o accentuare și concentrare pe experiențele trecute și trecut. Imaginile din stânga pot indica și conservatism, nostalgie, cufundare în amintiri, ghidare în viață pe baza trecutului. *Imaginea situată în colțul din stânga jos* sugerează concentrare pe propria persoană, dorința de a reveni la o etapă anterioară a vieții, mai fericită.

◦ *desenul deplasat spre marginea dreaptă a foii* - indică dorința de a apropia evenimentele viitoare cât mai curând posibil, viața și emoțiile sunt direcționate spre viitor. Imaginea poziționată în partea dreaptă înseamnă aspirație spre viitor, schimbări pozitive, ieșirea din starea actuală care nu i se potrivește omului (prin analogie cu scrisul – începe la stânga și finisează la dreapta). *Imaginea situată în colțul din dreapta jos* înseamnă lipsă de încredere în sine, dezinteres pentru mediul social.

◦ *desenul situat în centrul foii* – este munca unui extrovert, care are nevoie de mult spațiu și atenție. Imaginea dispusă în centrul foii indică dorința și capacitatea de a găsi un echilibru între nevoile personale și dorințele celorlalți, între compromis și interes personal. Acest aranjament este și dovada unui sentiment subiectiv de securitate. Cu cât desenul e mai aproape de centrul foii – cu atât persoana este mai mulțumită de prezent. Dacă imaginea amplasată în centru ocupă aproape întreaga foaie, aceasta indică un egocentrism pronunțat, posibil agresivitate și iubire de sine excesivă [10, p. 10].

Dimensiunea imaginii (mărimea desenului, picturii, în raport cu întreg spațiul foii) este de obicei asociată cu respectul de sine al persoanei:

◦ *desenele mari* - indică stimă și respect de sine ridicat. Imaginea excesiv de mare și nefirească, indică aroganță și vanitate, expansivitate, a cărei rădăcină este uneori îndoiala de sine.

◦ *desenele ce ocupă tot spațiul* de pe foaie atestă incertitudinea extroverților care, dintr-un motiv anume, nu-și pot da seama pe deplin de capacitățile sale: lucru care se datorează mecanismului psihologic al compensării: dacă persoana nu-și poate stabili locul său în viață, mental caută să ia tot ce este mai bun, să ocupe cât mai mult spațiu.

◦ *desenele mici*, care lasă mult spațiu gol în jur, sunt specifice introverților. Desenele nerezonabil de mici se interpretează psihologic ca constricție, rigiditate, frică și anxietate, dependență emoțională; ele pot indica și închidere emoțională, disconfort în lumea exterioară,

timiditate, lipsă de încredere în sine și în mediul ambiant, frică de a se manifesta. Reducerea desenelor, diminuarea lor, indică oboseală, nevroză, depresie [10, p.11].

Analiza părților individuale ale imaginii:

- imaginea ce constă din multe detalii - indică o pondere de energie, activitate, inițiativă a autorului.

- o persoană deschisă, veselă, mulțumită de sine și situația sa actuală, creează forme clare, separate, unde fiecare element al imaginii își are locul său.

- un șir de desene care se repetă constant - înseamnă că persoana este nedumerită sau are nerezolvate unele probleme din trecut.

- formele rotunde indică sentimente prietenoase, o atitudine pozitivă față de mediul din jur.

- formele ascuțite și unghiulare sunt redată de oameni ce au mereu propria opinie, cărora nu le place supunerea, pot indica și conflicte, situații acute.

- figuri geometrice desenează cei care gândesc mult și chibzuiesc bine înainte de a face ceva.

- desenul non-standard arată individualitatea unei persoane: cu cât este mai neobișnuit desenul, cu atât personalitatea sa este mai originală. Modelele prea neobișnuite, abstracțiunile „criptate” pot indica calități mentale accentuate sau o stare de spirit apropiată de patologie.

Puterea de apăsare a instrumentelor grafice și forța presiunii asupra lor este la fel un semn important al evaluării naturii manifestărilor emoționale și volitive a autorului; este un indicator al tonului psihomotor al adultului și în special al copilului:

- *presiunea puternică* - atât în desen cât și în grafologie, este inerentă persoanelor active și emoționale, caracterizate prin gesturi și articulații vii, pedanți și de succes, care nu abandonează niciodată munca pe care o încep și nu se tem de probleme. Cu cât presiunea este mai mare, cu atât autorul desenului are mai multă forță și energie.

- *presiunea foarte puternică a desenului* indică apariția bruscă a anxietății, neliniștii, încercarea de a suprime sursa fricii, tensiune emoțională mare. Ruperea foi prin apăsarea excesivă atestă prezența unui conflict sau a situației tensionante.

- *presiune slabă* - au persoanele pasive, neliniștite, cu dispoziție emoțională depresivă, cărora nu le place să vorbească în public, frică de autoafirmare, evitare a acțiunilor independente. Dacă liniile sunt foarte slabe, ca de păianjen, se poate atesta o depresie astenică, persoana e slăbită fizic și psihic.

- *linia desenului instabilă prin forța presiunii*, este cea mai nedorită și indică nervozitate, impulsivitate, emoționalitate excesivă, impetuositate, incapacitate de lucru sistematic.

- *presiunea constantă și uniformă* este dovada naturii echilibrate, a capacității de gândire și analiză a deciziilor.

- *presiunea liniilor slabă și inegală în același timp* - indică nesiguranță, uneori neurastenie și masochism mental (confirmat dacă desenul în ansamblu este „trist” din punct de vedere emoțional, exprimă dispoziții sau tendințe negative).

- *linii discontinue și tremurătoare, trasate încet*, indică nehotărâre, îndoială de sine, anxietate pronunțată.

- *liniile subțiri și grațioase, desenate rapid, energic*, sunt dovada încrederii autorului în ceea ce face, absenței de jenă și dorinței de a atinge obiectivul.

◦ *desenele, în care autorii evidențiază unele părți cu înnegriri, umbre*, indică prezența conflictului intern, nivelului crescut de anxietate. Dacă astfel de desene se fac cu presiune puternică, autorul poate fi într-o stare de agresiune față de cineva [10, p.8].

Tema imaginii este ultimul lucru evaluat în analiza psihologică a desenului. Tema desenului poate fi destul de individuală și intimă, desenul fiind o reacție particulară a conflictelor, complexelor, anxietăților și agresiunilor persoanei, ce permite într-o formă acceptabilă social, redarea și exteriorizarea acestor sentimente fără vre-un pericol pentru cei din jur și omul însăși.

◦ *Obiectele vii*, animale sau oameni, indică lipsa de comunicare, nevoia de contact social. Desenele care înfățișează persoane sau animale în mișcare indică o natură activă și mișcătoare. Psihologii afirmă că omul în momentul desenului se asociază cu reprezentantul pictat al regnului animal: prădător (tigru, lup) - indică acumulare de agresiune; vulpe – plănuire de truc, intenția înșelării pe cineva; animal mic (iepure, veveriță, ied) – neajutorare, nevoie de grijă și sprijin; regele fiarelor (leu) - siguranță și mândrie de sine, superioritate față de ceilalți [9, p. 236].

◦ *Peisajele* goale, ce reprezintă natura fără oameni, indică dificultăți în comunicare și înțelegere a sentimentelor și gândurilor celorlalți. Persoanele sentimentale și vulnerabile des înfățișează peisaje. Copacii în desene, picturi, reprezintă dorința de creștere și aspirație. Desenând copaci persoana, în mod subconștient se asociază cu ei, de aceea e mult mai ușor de „citit” trăsăturile de caracter a autorului după desenele copacilor decât din alte desene.

◦ *Munți, înălțimi, dealuri* – indică dorința de a atinge obiectivul, depunerea efortului pentru atingerea scopurilor.

◦ *Râul* - direcția fluxului de la stânga la dreapta indică aspirații spre viitor; de la dreapta la stânga - lucruri nefinisate în trecut. Albia râului directă - obiective clar stabilite, capacitatea de a le atinge; curburile canalului - incapacitate de concentrare și rezolvare a problemelor. *Imaginea picăturilor, apeii*, este caracteristică persoanelor flegmatice și melancolice.

◦ *Flori* înfățișează romanticii, firele blânde cu caracter bun, receptivi, emoționali și sensibili, naturile delicate și vulnerabile, cu imaginație bogată, atenți la cei din jur. Florile pictate semnaleză relațiile calde și de încredere. Petalele și frunzele ascuțite indică tendința de supradramatizare a evenimentelor vieții. *Fructele și legumele* prezente frecvent semnifică așteptarea unui rezultat al activității și muncii persoanei.

◦ *Tiparele și desenele simetrice* adesea indică un stil de viață monoton și plictisitor pe care persoana ar dori să-l diversifice într-un fel, predispusă fiind la acte extravagante. Modelele repetate la infinit indică debutul unei perioade uniforme și stabile în viață, melancolie și plictiseală.

Caracteristicile liniilor desenului reflectă proprietățile sistemului nervos al omului. Unii psihologi asociază liniile cu temperamentul persoanei. Desenul pe lângă starea internă, reflectă deci, și tipul temperamentului, iar liniile externe, conturul figurii, pot fi considerate o graniță simbolică între persoană și lumea din jur. Natura acestor linii reflectă adesea atitudinea omului față de această lume. În funcție de tipul și grosimea liniilor, ele semnifică:

◦ *Liniile groase* trădează o tendință către comportament impulsiv, uneori agresiv, forme de conduită inacceptabile social.

◦ *Liniile încrezătoare și ușoare* mărturisesc încrederea în sine.

◦ *Liniile subțiri și neclare* indică frică, nesiguranță, timiditate, dorința de a ascunde problemele, autocontrol sporit, oboseală și epuizare, temeritate.

◦ *Liniile nefinisate* - semn frecvent al stării astenice, tendinței inconștiente de economie a energiei psihice. *Liniile punctate* indică nesiguranță și instabilitate.

◦ *Liniile ondulate, văluroase, curbele* - indică persoana moale și flexibilă, blândă, calmă, feminină; modele date sunt prezente mai des la femei, pot fi dovezi de pacifism, diplomație, compromisuri, îndoială de sine.

◦ *Liniile drepte, perpendiculare, întretăiate*, desenele unghiulare, indică o agresivitate neexprimată, dificultate de adaptare la nou. Liniile zimțate dezvăluie insolență și ostilitate.

Evaluarea și analiza culorilor desenelor a luat început din cercetările lui Luscher, privind legătura dintre culoare și caracter, stare psihică și preferințe cromatice. Semnificațiile culorilor și a gamei cromatice predominante în evaluarea imaginilor desenate sau pictate au o importanță primordială. Conform cercetărilor, culorile maro, gri și negru, predominante și selectate constant, sunt semne ale stărilor deprimante; mult roșu indică anxietate, tensiune emoțională, conflict; roșu din abundență combinat cu tonuri întunecate indică o stare alarmantă și posibil depresie.

Tonurile calde sau reci, care predomină în imagine, sunt la fel un indicator al stării psihoemoționale: excesul de albastru întunecat și violet indică o dispoziție redusă și sensibilitate ridicată; culorile calde sunt specifice naturilor optimiste și vioaie; lucrările în culori pastelate vorbesc de sensibilitate, anxietate ca trăsătură de personalitate. Schema de culori este săracă și limitată la câteva culori – indiciu de astenie, oboseală, pasivitate sau depresie. Preferința pentru negru indică comportamentul compensator, dorința de a respinge, de a manifesta agresivitate, opoziție activă. Culoarea galbenă e asociată cu căldura, lumina, soare, energie, bucurie, deschidere, determinare, plăcere. Predominanța galbenului - autorul este o persoană curioasă, activă, uneori instabilă în afecțiuni, caută mereu noi activități, stabilește cu ușurință contacte și relații. Culoarea verde I. Goethe o asocia cu ideea de armonie, reconciliere, unire a contrariilor. Utilizarea culorilor naturale (soare galben, iarba verde) este un semn bun, alt lucru este când desenul conține culori nespecifice, nenaturale (soare negru, iarba albastră). Desenele cu umbră densă pot însemna închidere, interiorizare, criză creativă; imaginile deschise, luminoase indică flexibilitate, deschidere, disponibilitate de a percepe noul [9, p.243].

Posibilitatea utilizării în educație și procesul de învățământ, reconciliere psihologică și art-terapie, a genurilor „majore” a artelor plastice – desenul, pictura, grafica, sculptura, face din artă o metodă sigură și sursă importantă pentru studiul în profunzime a personalității și vieții umane.

BIBLIOGRAFIE

1. ABT, T. *Introducere în interpretarea iunghiană a desenelor*. B.: Trei, 2019. 394 p. ISBN 978-606-40-0680-6
2. ARNHEIM, R. *Arta și percepția vizuală*. B.: Polirom, 2011. 504 p. ISBN 978-973-461-978-8
3. IUNG, C. *În lumea arhetipurilor*. B.: Jurnalul literar, 1994. 168 p. ISBN 973-95530-5-2
4. KANDINSKY, W. *Spiritualul în artă*. B.: Meridiane, 1994. 129 p. ISBN 973-33-0266-X
5. HOLDENICI, I.; CRACIUN, B. *Orientări contemporane în psihoterapie și consiliere psihologică*. B.: Trei, 2019. 431 p. ISBN 978-606-40-0631-8

6. WALLON, Ph.; CAMBIER, A.; ENGELHART, D. *Psihologia desenului la copil*, B.: Trei, 2008. 123 p. ISBN 978-973-707-175-0
7. ИГНАТЬЕВ, Е. *Психология рисунка и живописи*. М.: Изд. Академии Педагогических Наук РСФСР, 1954. 296 с.
8. ЛЕБЕДЕВА, Л. *Практика арт – терапии: подходы, диагностика, система занятий*. М.: Речь, 2003. 256 с. ISBN 5-92G8-0163-X
9. ЛЕБЕДЕВА, Л.; НИКОНОРОВА, Ю.; ТАРАКАНОВА, Н. *Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт – терапии*. С.– П.: Речь, 2006. 336 с. ISBN 5-9268-0512-0
10. ТЕЙЛОР, К. *Психологические тесты и упражнения для детей*. М.: Апрель – Пресс, 2005. 216 с. ISBN 5-89939-133-2

PARTICULARITĂȚI ALE ELEMENTELOR TRADIȚIONALE ÎN DESIGNUL VESTIMENTAR MODERN

PARTICULARITIES OF TRADITIONAL ELEMENTS IN MODERN FASHION DESIGN

Ina Isac, doctorandă

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ina Isac, PhD student, UPS „Ion Creangă”,

ORCID: 0000-0002-2129-7320

Ana Simac, Doctor în Studiul Artelor, conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ana Simac, PhD, associate professor

SPU “Ion Creanga” from Chisinau

ORCID: 0000-0002-0499-2989

CZU 687.01+391

Abstract

At present, mankind is attracted to nature and its simplicity. After various industrial experiments, globalization and trials of all kinds – people increasingly need something modest, simple and light. The tendency to return to natural materials and simple shapes is felt. More and more often we return to traditions. The crafts, the traditions and the folklore are updated or they serve as a source of inspiration for current things. The popular ornaments and the traditional chromatic are the immortality and the visiting card of our people. They are the ones who represent us as an entity and a people, symbolizing our origin, life, faith and traditions.

Key-words: design, craft, traditional, value, ornaments, art.

Nu le spune niciodată oamenilor cum să facă lucrurile. Spune-le ce vrei să realizeze și ei te vor surprinde cu ingeniozitatea lor. (George S. Patton)

Evoluția înverșunată a colectivității creative ce se manifestă egocentric pe seama spectatorului și consumatorului, a luat amploare din arte și a pus stăpânire pe cele mai multe dintre meșteșuguri luând forma de design.

La general, toți oamenii sunt designeri. Aproape toate preocupările noastre de rutină sau tot ceea ce facem, este design, deoarece designul este fundamental pentru toate activitățile omenești. Planificarea și modelarea oricărui act către o finalitate dorită și previzibilă constituie procesul designului. Orice încercare de a separa designul și a-l face un lucru în sine este contrară faptului că designul este matricea primară care susține viața. Designul este a compune un poem epic, a realiza o frescă, a picta o capodoperă, a scrie un concert. Designul este aportul conștient și intuitiv de a impune o ordine. Conștientizarea implică

intelectualizare, gândire, cercetare și analiză. Prin pătrunderea intuitivă noi aducem la viață impresii, idei și gânduri pe care le-am colecționat fără să știm, la un nivel subconștient, inconștient sau preconștient. [4, p.19]

Un factor considerabil ce influențează designul este intuiția, cu toate că este greu să o definim ca un proces măsurabil. Este anevoios să redăm prin analiză cum lucrează intuiția în design, dar se pot prezenta numeroase exemple din toate sferele științei. Datorită intuiției se conturează impresii, idei și gânduri care s-au adunat la nivel subconștient, inconștient sau preconștient.

Meșteșugarul, artistul și recent – designerul, stăpânește decizii necontrolate datorită diversității de procese și materiale ce le are la dispoziția sa. Designul este unica direcție care se impune mai degrabă pentru satisfacerea nevoilor populației, decât pentru dorințele ei. Deseori se încearcă să se depășească cerințele funcționale și se tinde spre o exprimare mai concisă: precizie și simplitate. Intervenția designerilor trebuie să fie modestă, minimală și sensibilă. Aportul estetic este nimic altceva decât exteriorizarea interiorului designerului. Satisfacția estetică își are originea în această concepere. Iar satisfacerea profundă este atinsă de îmbinarea esteticului cu intelectualul creatorului. În estetică se adăpostește artistul tradițional. Principiul de estetică nu este altceva decât o unealtă din repertoriul designerului, cea care e responsabilă de modelarea formelor și culorilor în entități ce emoționează, plac, satisfac și sunt pline de conținut și încântare. De asemenea, nici pentru măsurarea esteticii nu există unitate de măsură, ea este doar o expresie personală, încărcată de mister, iar aprecierea publicului este cea care îi conferă valoare. Toate produsele artistice sunt doar niște forme de exprimare cu confuzie de libertate și permisivitate, renunțând deseori la disciplină.

După cum se cunoaște deja, designul are un aspect destul de vast, el preinde să includă toți factorii și modulațiile necesare pentru procesul desemnării unei decizii. Desigur, se analizează tendințele existente, se ține cont de activitatea precedentă, totodată depășindu-se continuu prin scenarii de viitor inedite. Conținutul trebuie să oglindească timpurile și condițiile care l-au generat și trebuie să fie în conformitate cu sistemul social în care se desfășoară. Tocmai din acest motiv, orice design este o formă de educație. Designerul se străduie să crească și să educe clientul și evident - agentul care îi vinde produsul. Desigur că designerul este direct responsabil și conștient de aportul său moral și social. El este perceput de masa consumatoare un creator de forme și direcții ale produselor, bineînțeles, protejând mediul de existență. O importanță majoră este să țină cont în egală măsură de analiza trecutului și anticiparea activităților viitoare. În același timp impactul designerului nu trebuie să fie limitat la ceva strict creativ sau strict util, el este cel care reușește să îmbine ambele forme.

Accelerarea schimbărilor tehnologice, incertitudinile, noile și complexe constrângeri din societatea noastră îi forțează pe mulți să simtă și să câștige calea de recâștigare a valorilor pierdute. Legea de design a lui Thomas Greiham ne sesizează asupra ideii că valori importante sunt dirijate de valori contrafăcute ale unor obiecte false.

Majoritatea valorilor asociate sunt universale în cadrul unei culturi și deseori se fundamentează pe tradițiile ei. Aceste valori își au rădăcinile în motivațiile inconștiente dintre așteptările spectatorului și forma unui obiect. Aceleași forme, aceleași sunete care aparent sunt fără de conținut, deseori pot fi asociate la fel de majoritatea oamenilor.

Designerul este cel care manipulează această relație. El este cel care reușește să umple o formă uzuală cu inovație, eleganță, etichetă, utilitate ș.a.

Deși, deseori unele obiecte sunt inspirate mai mult de capricii particulare, pot dura doar pentru o perioadă scurtă de timp - tendința, încercarea de a transfera niște linii și forme la modă în obiecte finite. Această acțiune s-a soldat cu activitatea oamenilor de a se goni după obiecte de top. Atunci când omenirea este supusă de persuasiune, reclamă și propagandă –ea acceptă să arunce lucrurile cu mult mai devreme de a fi uzate, renunță la haine odată cu ultimele cerințe ale modei. Datorită faptului că aceste lucruri sunt tratate fără valoare -deseori, aceste acțiuni se pot întoarce împotriva lor.

La moment se resimte o revoltă a consumatorilor împotriva “învechirii artificiale”. După mai multe decenii de goană falsă și risipă, consumatorii caută calitate, valoare durabilă și produse fără zorzoane. Publicul caută să se întoarcă la designul valoros din trecut, la simplitatea formelor.

Omenirea este în permanență în căutarea răspunsului la existența sa complexă și în schimbare permanentă, căutând ordinea în ea. Sunt numeroase sisteme biologice codificate, cărora li se răspunde doar la nivel inconștient sau subconștient. Faptul pentru care ne bucurăm de fenomenele sau lucrurile din natură este simplitatea, eleganța și legitimitatea fundamentală din ele. Aceste modele naturale, fastuase după formă, ordine și frumusețe, nu sunt produse datorită deciziei omului, tocmai de aceea ele depășesc capacitatea noastră de a le defini. În schimb ele servesc drept sursă de inspirație pentru deciziile luate de om. Frumusețea pe care o deslușim în natură se atribuie unor procese pe care nu le putem înțelege. Design – poate fi numit mai degrabă un instrument, unealtă creată de om. Modul de a acționa prin care designul își îndeplinește scopul este funcția sa. Sculptorul american – Horatio Greenough a fost cel care a declarat pentru prima dată în 1937 că “forma urmărește funcția”. Ulterior această frază a fost reformulată de către Frank Lloyd în “forma și funcția sunt una”. În zilele noastre acest lucru denotă faptul că de vreme ce cerințele funcționale sunt satisfăcute, forma le va urma și se va arăta plăcută și ea.

În societatea contemporană, în epoca globalizării și a evoluării vertiginoase a mijloacelor de comunicație, tradițiile naționale încep să se resimtă absente. Astfel sporește interesul de arta populară în mai multe domenii. Se fac prezente elementele tradiționale din nou în mai multe sfere ale vieții , cum ar fi arhitectura, interiorul locuințelor sau vestimentația. Împotriva efectului de globalizare, acest fenomen de reîntoarcere la tradiții sau preluare a elementelor tradiționale reușește să le mențină și să transmită generațiilor viitoare sub formă autentică sau de reproducere.

Folclorul cu toate elementele sale reprezintă bagajul identitar sau genetic a tot ce reprezintă tradiție, obicei, artă populară. Folclorul românesc este milenar, iar forța lui creatoare nu a obosit niciodată să nască tradiții, forme, culori, simboluri. Tradițiile străbune, obiceiurile, portul popular sunt valori ce păstrează poporul statornic. Ampretele ornamentelor și cromaticii tradiționale întâlnim în documente datate din sec. X, dar rădăcinile lor de fapt sunt întâlnite la strămoșii noștri – traci, geți, daci. Putem observa evoluția ornamentelor, stilisticii și cromaticii pe obiectele utilitare(vase, covoare, ștergare ș.a.),obiectele de port sau gravură, arhitectură, pictură murală.

Motivele tradiționale prezente pe toate obiectele utilitare cât și de port formează adevărate opere de artă pe fiecare suprafață descoperită. Impresionează prin colorit, formă,

gustul estetic înnăscut. Toate aceste elemente sunt încărcate de simboluri profunde și fiecare simbol în parte reprezintă o legendă, o poveste sau o rugăciune. Secole de-a rândul s-au păstrat în majoritate aceleași câmpuri și motive ornamentale, întrebuințate și în zilele noastre. Aceste elemente reflectă valoarea artistică și unitară a fundalului etnic, oferind trăsături specifice de diferențiere a artei românești.

Motivul solar este deseori întâlnit sub formă realistă sau stilizată – cerc, floarea soarelui, soare. Acest simbol denotă divinitatea, căldura soarelui ce dă viață și belșug, sau despre durata vieții.

Roata la fel este un element des întâlnit, ceea ce reprezintă roata sau circuitul vieții, care se rotește în permanență, în unele cazuri îndeletnicire a meșteșugarilor.

Numeroase motive fitomorfe ce compun regnul vegetal, plante, Frunze, fructe, flori. Cele mai dominante dintre ele se constată motivele florale, aproximativ 2/3. Formele florilor cel mai frecvent sunt generalizate, inspirate de florile de câmp –busuioc, ghiocei, lăcrimioare, clopoței. Trandafirul, laleaua, bujorul, crinul, floarea de măr și cer sunt printre cele mai preferate și des întâlnite motive florale, iar trifoiul se întâlnește mai rar și semnifică norocul.

Întâlnim deseori copacul, ramuri stilizate ce simbolizează viața, reînvierea, trăinicia sau înțelepciunea. Frunzele verzi semnifică prosperitatea, prosperitatea. Strugurii sau vița de vie simbolizează belșugul sau îndeletnicirea băștinașilor.

Motivele din forme geometrice – cercuri, pătrate, romburi sau triunghiuri îmbogățesc suprafețele decorate. Triunghiul reprezintă Divinitatea supremă, Sfânta Treime sau armonia. Triunghiul cu vârf ascuțit în sus simbolizează bărbatul, iar cel inversat – femeia.

Liniile în diverse aspecte – încrucișate sau combinate din linii drepte și linii frânte, reprezintă steaua, roata, furca, dinți de lup, suveici, coarne, prescuri, romburi ș.a.

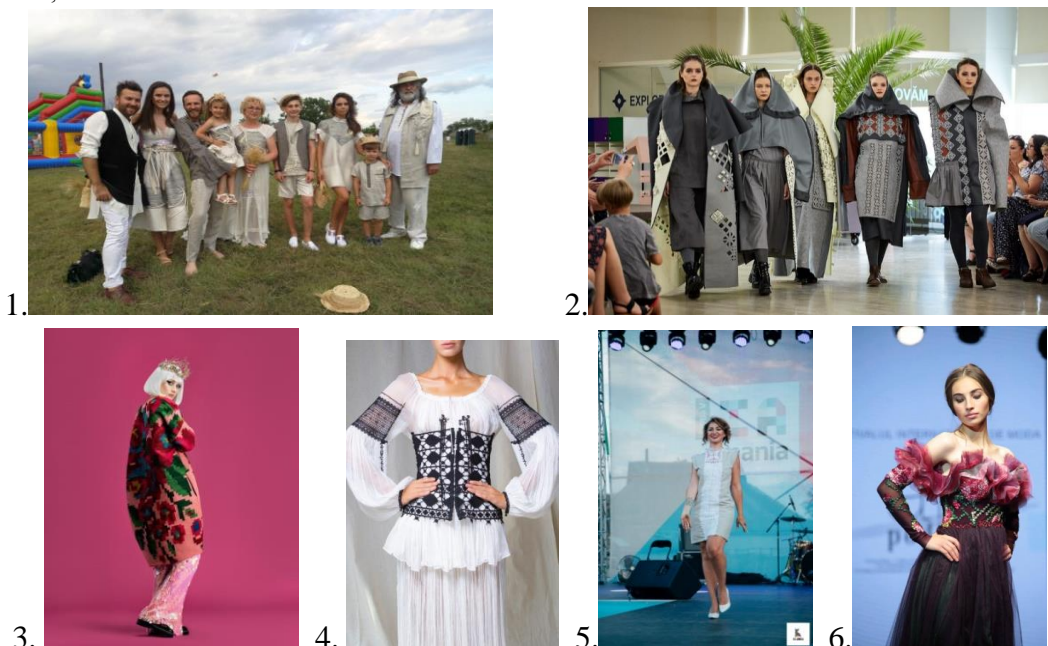
Din perspectivă morfologică, ornamentele sunt geometrice, iar din perspective structurală sunt – simetrice, asimetrice, centrale, periferice, unilaterale, bilaterale, alternante, dese, dispersate.

Alt element distinct este cromatica. Culorile întâlnite sunt sobre și cu o manieră de rezervare a gamei cromatice. Chiar și când se folosesc culori aprinse, se face o armonie de nuanțe de o remarcabilă finețe. Albul servea drept bază pentru compoziția ornamentală cromatică, doar rareori acromatică. Se folosea baza albă deoarece era mai accesibilă și economă – firele de pânză obținute natural nu trebuiau vopsite. Totodată conotația albului este una special – ea reprezentând culoarea întregului, a universului, luminii sau a soarelui.

În același ritm cu cromatica și motivele ornamentale – firul reprezenta și el simbolul vieții sau legătura dintre viață și moarte.

Varietatea motivelor tradiționale cât și a gamei cromatice servesc drept sursă de inspirație pentru mai mulți artiști, pictori, scriitori ș.a. Aceste ornamente sunt pline de valoare, credință și informații codificate în culori și forme – evident că în perioada actuală mai puțin se ține cont de însemnătatea acestor elemente, accentul fiind pus doar pe armonia dintre forme și culori și uneori pe cea sentimentală sau starea care o invocă aceste compoziții ample. Materialele folosite astăzi sunt diferite de cele care se obțineau în gospodărie – inul, bumbacul, lâna sau cânepa. Astăzi mai frecvent se utilizează bumbacul industrial uneori în amestec cu fibre sintetice sau chimice, mătasea naturală cât și cea artificială, voalul sau velurul și lâna - la fel prelucrată cu alte fibre artificiale.

Este îmbucurător faptul că toată această bogăție seculară chiar dacă a fost abandonată câteva secole, revine într-o nouă formă și nu pur și simplu, dar într-o formă destul de solicitată, actuală și interesantă pentru multe țări cu cultură și economie foarte statornică. Aceste indicii remarcante ne demonstrează încă odată cât de bine gândit, echilibrat și captivant este folclorul nostru. În designul vestimentar modern observăm elemente ale portului popular inspirate în colecțiile lui Yves Saint Lauren, Jean Paul Gaultier, Tom Ford, Oscar de la Renta, Kenzo, Anna Sui, Agatha Ruiz ș.a. Printre designerii din Molova îi remarcăm pe: Valentina Vidrașcu, Alina Bradu, Irina Madan, Any Șagva, Vasile Vozian, Ramuri ș.a.



Imag.1. Designer - Vasile Vozian

Imag.2. Colecție de diplomă UPSC “Ion Creangă” 2019

Imag.3. Brend – Chotronette

Imag.4. Designer - Valentina Vidrascu

Imag.5. Designer - Ina Isac

Imag.6. Concursul “Mândria” 2019

Într-o varietate nesecată de tradiții, meșteșuguri și artă populară toate bogate în elemente decorative, cromatică și simbolică este destul de greu pentru artiști să se limiteze doar la un anumit segment drept sursă de inspirație. Astfel întâlnim în moda modernă elemente preluate din arhitectură, ceramică, sculptură, lemn, arta covoarelor, textile, prelucrarea pieilor cât și însăși măria sa – costumul popular. Putem să observăm în colecțiile designerilor enumerați atât preluarea formelor de croi simplu, geometric sau laconic cât și unele croiuri sofisticate cu multe linii și reliefe. Cert este că designerii indiferent de croiul pe care îl aleg pentru rezolvarea ținutei vestimentare, fiecare dintre ei caută să pună accentul anume pe decorul ornamentat. În dependență de gustul sau stilul designerului, de tendințele în modă - piesa vestimentară poate fi mai mult sau mai puțin ornamentată. De asemenea spațiul destinat ornamentelor rămâne la gustul și discreția designerului, în permanență simțindu-se tendința de experiment reușit. Se observă și încercări noi de a înlocui fundalul de odinioară – albul cu diverse culori cromatice sau chiar negru. Se încearcă de asemenea și de a combina

culori moderne, sofisticate cu cromatica tradițională, naturală. Aportul de valoare și cunoștințe estetice ale designerilor este remarcabil. Dar cât de reușită este suma acestor experimente rămâne să o aprecieze totuși clientul sau admiratorul.

BIBLIOGRAFIE

1. BUZILA, V., Costumul popular din Republica Moldova. Chișinău: Reclama 2011
 2. HUYGHE, R., Dialog cu vizibilul. București: Editura Meridiane, 1981
 3. MARDARE, G., Arta covoarelor vechi Românești Basarabene: Magia mesajului simbolic. Chișinău: Cartier 2016
 4. PAPANEK, V., Design pentru lumea reală. Ecologie umană și schimbare social. București: Editura Tehnică, 1997
 5. STOICA, G., PETRESCU, P., Dicționar de artă populară. București: Editura Enciclopedică, 1997
- Surse Web:**
6. www.chotronette.com
 7. www.facebook.com/klumeaevents/