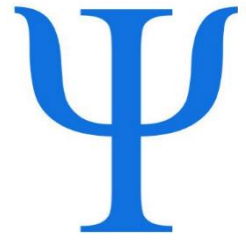




**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT  
„ION CREANGĂ” din CHIȘINĂU**

**FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI  
PSIHOPELAGOGIE SPECIALĂ**

**CATEDRA DE PSIHOLOGIE**



**DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI INTEGRAREA  
SOCIALĂ A ACTORILOR EDUCAȚIONALI**

**Materialele Conferinței Științifice  
cu participare internațională**

**12 noiembrie 2021**

**Chișinău, 2021**

*Aprobată și recomandată pentru editare de către Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău din 29 noiembrie 2021*

**CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ  
„DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI INTEGRAREA SOCIALĂ A ACTORILOR EDUCAȚIONALI”**

**Comitetul Științific:**

**BARBĂNEAGRĂ Alexandra**, doctor, conferențiar universitar, Rectorul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**RACU Igor**, doctor habilitat, profesor universitar, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, UPSC „Ion Creangă”, Republica Moldova

**LOSÎI Elena**, doctor, conferențiar universitar, șef interimar catedra Psihologie, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, UPSC „Ion Creangă”, Republica Moldova

**COVACI Mihai**, doctor, conferențiar universitar, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Hyperion, București, România

**ЖАНТИКЕЕВ Серик Крыкбаевич**, кандидат психологических наук, профессор кафедры Педагогике и психологии, Университет Туран-Астана, член корреспондент Академии Педагогических Наук Казахстана

**STOMFF Mihaela**, doctor, lector universitar, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Hyperion, București, România

**Comitetul organizatoric:**

**VÎRLAN Maria**, doctor, conferențiar universitar, decan Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, UPSC „Ion Creangă”, Republica Moldova

**RACU Iulia**, doctor habilitat, conferențiar universitar, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, UPSC „Ion Creangă”, Republica Moldova

**CHIREV Larisa**, lector universitar, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, UPSC „Ion Creangă”, Republica Moldova

**BALAN Rodica**, asistent universitar, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, UPSC „Ion Creangă”, Republica Moldova

**ȘTEFAN Mariana**, doctorandă UPSC „I. Creangă”, psiholog, Cabinet individual de psihologie, București, România

*Materialele reflectă punctul de vedere al autorilor*

**DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII**

**"Dezvoltarea personală și integrarea socială a actorilor educaționali", conferință științifică cu participare internațională (2021 ; Chișinău).** Dezvoltarea personală și integrarea socială a actorilor educaționali : Materialele Conferinței Științifice cu participare internațională, 12 noiembrie 2021 / comitetul științific: Barbăneagră Alexandra [et al.] ; comitetul organizatoric: Vîrlan Maria [et al.]. – Chișinău : S. n., 2021 (CEP UPS). – 296 p. : fig., tab.

Antetit.: Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Fac. de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Catedra de Psihologie. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. ISBN 978-9975-46-570-0.

37(082)=135.1=161.1

D 35

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

**Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea articolelor revine autorilor.**

© Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2021

## CUPRINS

### Secțiunea 1. DEZVOLTAREA PERSONALĂ: PROVOCĂRI ȘI BUNE PRACTICI

<i>CÎRNAȚ Ludmila</i> . ETAPE ALE DEZVOLTĂRII PERSONALE .....	6
<i>VODĂ Ana – Maria</i> . DEZVOLTAREA PERSONALĂ ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE .....	12
<i>JELESCU Petru, JELESCU Raisa, JELESCU Dumitru</i> . JURNALUL CA METODĂ DE STUDIERE A GENEZEI AFIRMAȚIEI ȘI NEGAȚIEI LA COPIL (STUDIUL DE CAZ) .....	18
<i>COMORAȘU Aura</i> . PROFILUL ABSOLVENTULUI DE GIMNAZIU .....	24
<i>POPESCU Maria, COJOCARU Irina</i> . DEZVOLTAREA PERSONALĂ LA ELEVII DIN CICLUL GIMNAZIAL ȘI LICEAL .....	27
<i>COMAN Alina</i> . GÂNDIREA POZITIVĂ ȘI CREEAREA UNEI RELAȚII COOPERANTE ȘI ARMONIOASE CU SINELE .....	34
<i>NIȚĂ Liliana, RACU Iulia</i> . CALITĂȚILE VOLITIVE LA PREADOLESCENȚI .....	38
<i>CHITOROGA Lucia</i> . ANXIETATEA LA PREADOLESCENȚI .....	45
<i>PERJAN Carolina</i> . RELAȚIA DINTRE IMAGINEA DE SINE ȘI MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII LA PREADOLESCENȚI CA FACTOR AL SECURITĂȚII PSIHOLOGICE .....	55
<i>HOIDRAG Traian</i> . PARTICULARITĂȚILE REGLĂRII EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚII CU COMPORTAMENTE ADICTIVE .....	61
<i>BALAN Rodica</i> . INTERVENȚII PSIHOLOGICE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ADOLESCENȚELOR CU PROBLEME ALIMENTARE .....	69
<i>M/R LOSÎI Elena, ȘTEFAN Mariana</i> . IMPACTUL CUREI DE SLĂBIRE ASUPRA DEZVOLTĂRII ADOLESCENȚILOR .....	78
<i>VLAS Irina, RACU Iulia</i> . PARTICULARITĂȚILE STRATEGIILOR DE COPING LA ADOLESCENȚI .....	85
<i>RACU Igor</i> . DEZVOLTAREA VOINȚEI LA VÂRSTA ADOLESCENTĂ .....	89
<i>LOSÎI Elena</i> . DEZVOLTAREA COMPONENTELOR STRUCTURALE ALE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI .....	97
<i>DOBRESCU Marius</i> . IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE ÎN PREVENȚIA COMPORTAMENTELOR DE AUTOVĂTĂMARE LA ADOLESCENȚI .....	105

<b>VRĂJMAȘU Mariana.</b> STIMULAREA CAPACITĂȚILOR CREATOARE ALE ELEVILOR ÎN ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ .....	<b>111</b>
<b>ЖЕЛЯСКОВА Светлана, РАКУ Аурелия.</b> РАЗВИТИЕ КОНВЕРГЕНТНОГО И ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ВНИМАНИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ .....	<b>113</b>
<b>СИНИЦАРУ Ларуса.</b> ВЗРОСЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ПЕРИОД ИХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ .....	<b>120</b>
<b>HAIDU Felicia Aurica.</b> MANIFESTAREA AGRESIVITĂȚII LA CONDUCĂTORII AUTO .....	<b>127</b>
<b>SARANCIUC-GORDEA Liliana, RABACU Dina.</b> ASPECTE DE FORMARE A ABILITĂȚILOR DE ASIGURARE A CALITĂȚII VIEȚII LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE .....	<b>135</b>
<b>CHIREV Larisa.</b> TEHNICI DE STIMULARE A RESPECTULUI DE SINE ÎN CADRUL ORELOR DE „DEZVOLTARE PERSONALĂ” .....	<b>146</b>
<b>ROȘCA Tatiana.</b> OBSTACOLUL CA REZISTENȚĂ ÎN PARCURSUL PSIHOTERAPIEI ȘI AL SCHIMBĂRII PERSONALE .....	<b>153</b>
<b>NICOLESCU Alexandra-Cristina.</b> UTILITATEA INTERVENȚIILOR SPECIFICE TERAPIEI PRIN DANS ȘI MIȘCARE LA COPIII CU ADHD. PROVOCĂRI ȘI LIMITE ÎN TERAPIA LA DISTANȚĂ .....	<b>164</b>
<b>CODREANU Alexandra Daniela.</b> GAMIFICAREA CA STRATEGIE DE STIMULARE A MOTIVAȚIEI .....	<b>169</b>

## Secțiunea 2. INTEGRAREA SOCIALĂ: DIFICULTĂȚI ȘI STRATEGII EFICIENTE DE DEPĂȘIRE A LOR

<b>BIVOL Ala.</b> ROLUL FAMILIEI ÎN FORMAREA COMPORTAMENTULUI ELEVULUI MIC .....	<b>174</b>
<b>POPESCU Adela.</b> DEZVOLTAREA PERSONALA ȘI FACTORII DE NEADAPTARE LA MEDIUL ȘCOLAR .....	<b>182</b>
<b>RANGA Mariana.</b> SPECIFICUL INTEGRĂRII ÎN ROMÂNIA .....	
<b>STANCIU Mirela.</b> STRESUL ÎN CONTEXT ȘCOLAR .....	<b>188</b>
<b>PETCU Mariana, STRATAN Valentina.</b> COMPETENȚELE SOCIALE ALE COPILOR CU CES – RESURSE IMPORTANTE PENTRU ASIGURAREA ADAPTĂRII LA VIAȚĂ .....	<b>192</b> <b>198</b>

<b>LEONTI-MAXINAȘ Andreea-Oana.</b> ORIENTAREA SPRE CARIERĂ A ELEVILOR CU CES .....	205
<b>GULICA Lidia, RAPEȘCO Veronica.</b> IMPEDIMENTELE ȘI STRATEGIILE ȘCOLARIZĂRII COPIILOR ROMI .....	212
<b>PLEȘEA Andreea Cristina</b> EFECTELE MEDIULUI DE DEZVOLTARE ȘI IMPLICAȚIILE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ASUPRA COMPETENȚELOR SOCIOEMOȚIONALE ALE ADOLESCENȚILOR .....	217
<b>RACU Igor, NICOLAESCU Eliza Penelopa.</b> EFICIENȚA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE PSIHOLAGICĂ DUALĂ LA ADOLESCENȚII DELINCVENȚI	224
<b>BÎTCA Lucia.</b> AUTOPROMOVAREA ȘI CONSTRUCȚIA SOCIALĂ A PERSONALITĂȚII .....	233
<b>LUNGU Violeta.</b> IMPACTUL PANDEMIEI COVID-19 ASUPRA TINERILOR NEET ȘI INTERVENȚIILE DE OPTIMIZARE COMPORTAMENTALĂ	241
<b>FRUNZE Olesea , LAPOȘINA Emilia.</b> PROBLEME ALE INTEGRĂRII SOCIALE A TINERILOR ȘOMERI .....	248
<b>CARATA Dumitru.</b> FARMACOTERAPIA PRIN ÎNLOCUIRE DEPENDENȚILOR DE OPIACEE .....	254
<b>CIUNTU Rita, ADĂSCĂLIȚĂ Viorica.</b> STUDIUL COMPETENȚELOR PSIHOLOGICE ALE CADRELOR DIDACTICE .....	258
<b>CODREANU Florina.</b> ASCULTAREA ACTIVĂ – COMPETENȚĂ SINE-QUA-NON ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ A CADRULUI DIDACTIC .....	264
<b>ZUBENSCHI Ecaterina.</b> DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ ȘI STATUTUL SOCIAL AL PROFESORULUI .....	271
<b>POP Dana.</b> ROLUL MANAGERULUI ȘCOLAR IN INTEGRAREA SOCIALA A CADRELOR DIDACTICE .....	279
<b>LÎSENIUC Emilia.</b> PEDAGOGIA DIFERENȚIATĂ – CHEIA SUCCESULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR .....	284
<b>PECA Ludmila, DUMBRĂVEANU Roza.</b> MODELE DE ORGANIZARE A eLEARNING-ULUI .....	288

## **Secțiunea 1. DEZVOLTAREA PERSONALĂ: PROVOCĂRI ȘI BUNE PRACTICI**

### **ETAPE ALE DEZVOLTĂRII PERSONALE**

*CÎRNAȚ Ludmila, profesoară de limba și literatura română,  
grad didactic I, IPLT „Gaudeamus”, or. Chișinău*

**Abstract:** *Each student is unique. They have an individual way to rise, to develop and to gain skills and competencies. They go through similar development stages but at different paces. Adolescence is important. We should pay attention to all fields because teaching and development of a child is complex and appears crossing all fields of learning. It is important to choose a correct orientation. School is a significant element. The student experiences the most considerable life practice that will help him in every moment of his life. Active communication, teacher-student relationship, student-student relationship makes the courage of correct and motivated interaction. The interest in knowledge appears. The student is involved in different activities, both in school and in other volunteer activities. The leadership role is attractive, not just the listening student one who make various tasks.*

*A valuable help is the personal development literature. Knowledge determines his point of view, it orientates his thinking. He's interested in his personal life, in the people around him.*

*The teacher should become student's guide in his development. Objective assessment, useful recommendations will stimulate interest in change. He will train students in various activities so they will give up the passive role. In order to achieve a high level of development, the student will go through various development stages. It's needed courage and patience because the success needs time.*

**Keywords:** student, knowledge, development, learning, school.

Dezvoltarea personală include activități și experiențe care au scopul final de a îmbunătăți starea de conștientizare, dezvoltare a talentelor și abilităților personale, îmbunătățirea calității vieții și contribuirea la realizarea aspirațiilor și viselor personale.

În ultimul timp, acest trend „dezvoltare personală”, se afirmă încet-încet în lumea noastră, fiind determinat de necesitatea de motivație și evoluție.

În esență, „dezvoltare personală” înseamnă orice acțiune a omului care contribuie la progresul și evoluția sa proprie. Orice obicei nou și benefic pentru existență, începutul lecturii unei cărți, practicarea sportului, grija pentru o alimentație sănătoasă – toate acestea stimulează o evoluție corectă, bazată pe obiective ce vor aduce succesul.

Obiectivul major al școlii este să ofere un context adecvat pentru învățare și dezvoltare, în care toți copiii să se pregătească să înțeleagă lumea în care trăiesc și în care vor deveni activi în viitor.

Societatea actuală așteaptă de la școală totul:

- să le transmită tinerilor cunoașterea acumulată de-a lungul timpului
- să-i ajute să se adapteze la o realitate aflată în continuă transformare
- să-i pregătească pentru un viitor foarte imprevizibil.

În cadrul școlii, noi, profesorii, apelăm la numeroase metode și tehnici în procesul instructiv-educativ, implicând elevii în variate proiecte vizând discipline diferite precum: limba și literatura română, istoria, geografia, științele naturii, educația civică și altele. Folosind ca metodă jocul, se creează variate situații de învățare în vederea dezvoltării competențelor de ordin cognitiv, dar și social, se permite o reflecție asupra propriului mod de învățare al elevului, dar și de comportare în cadrul grupului, precum și oportunități de a învăța de la alții cât și împreună cu alții.



Este important ca elevul să fie înțeleagă necesitatea propriei dezvoltări, pentru ca, astfel, să fie implicat, cu ușurință, în proces.

Situația economică și pandemică au cauzat o stare de indiferență, de incertitudine. Se simte o dezorientare a elevului, care are nevoie de o susținere morală și acțională. Adi Andrei, în ebook-ul său „10 pași pentru o viață mai bună” propune 10 soluții. Acestea sunt binevenite în ziua de azi, când elevul, indiferent de treapta de școlaritate, are nevoie de o orientare corectă în multitudinea de idei și teorii care domină în societate. „Pașii” propuși constituie etape importante de dezvoltare, care, cu ușurință, pot fi acceptate de elevi.

1. **Perfecționarea gândirii.** Mai toate cărțile motivaționale vorbesc despre importanța gândirii omului în crearea destinului său. Modul în care un om gândește și simte acționează ca un bumerang energetic și determină maniera în care evenimentele urmează să i se întâmple. Gândirea pozitivă dirijează o viață frumoasă. **Exercițiu:** Fiecare zi trebuie să înceapă cu stabilirea sarcinilor zilnice și a obiectivelor pe termen lung care merită a fi îndeplinite. Sunt dorințe care se îndeplinesc mai ușor, altele mai greu, iar unele poate niciodată. Nu trebuie să fie o atașare de rezultate neapărat, ci să se ia în vedere procesul de îndeplinire al dorințelor și

să se înțeleagă feedback-urile primite pe parcurs. Dacă o anumită dorință este potrivită și dacă se întreprind acțiunile necesare pentru îndeplinirea acesteia, cel mai probabil se va reuși realizarea la un moment dat. Însă trebuie să fie o pregătire și pentru eșecuri, că așa se întâmplă cu orice om care își propune să facă ceva în viață. Obstacolele trebuie să fie considerate trepte către succes, iar eșecurile temporare trebuie să fie doar mijloace prin care să se caute noi modalități pentru urmărirea țelurilor.

2. **Cultivarea stării de recunoștință.** Motivul principal pentru care lumea este nefericită și într-o goană continuă după noi acumulări este faptul că nu se oprește o clipă pentru a conștientiza valorile pe care le are și bogățiile prezente. Mulți sunt tentați să uite de bucuriile câștigate, de oamenii dragi și de bunurile materiale dobândite și se focusează pe ceea ce nu este. Asta produce stres, alertă și frustrări atunci când nu se reușește obținerea acelor lucruri. Gratitudea este garanția noilor bucurii care vor apărea în viață. Iată **un exercițiu** minunat care poate aduce echilibru emoțional: În fiecare dimineață, după trezire să se ia o foaie de hârtie pe care să se scrie câteva motive de recunoștință. Se scriu astfel de afirmații și se rostește cu voce tare cuvântul „mulțumesc.” Este important să se simtă starea de recunoștință și emoția mulțumirii.
3. **Zâmbetul zilnic!** Zâmbetul este expresia chipului care denotă căldură, generozitate și prietenie. Orice problemă și orice conflict interuman se poate stinge cu ușurință dacă învățăm să zâmbim și să conversăm inteligent cu interlocutorul. A zâmbi cu tact nu înseamnă să fii nebun ori suspect că ceva nu e în regulă cu tine. A râde de problemele tale nu este un semn de ignoranță ori copilărie. Ba din contră, spune despre tine că ești inteligent și pregătit să faci față provocărilor vieții. Un **exercițiu** simplu prin care se poate învăța beneficiile zâmbetului este următorul: De fiecare dată, la trezire dimineața, zâmbitul în oglindă bucură și determină pozitivismul pentru încă o zi minunată dăruită. În stradă, un zâmbet autentic și sincer va provoca o interacțiune pozitivă cu toate persoanele întâlnite. În felul acesta, nu numai că optimismul personal va crește, dar și relațiile interumane se vor dezvolta într-o manieră neașteptată.
4. **Ascultarea eficientă!** Multe probleme care apar în viață se datorează incapacității de a recepționa corect mesajele celor din jur. Ascultarea activă înseamnă implicarea în starea emoțională a celui care vorbește, fără telefon mobil, fără a aștepta nerăbdător/oare să vină rândul la vorbit. E o șansă de a câștiga și un prieten. Un **exercițiu** simplu care antrenează ascultarea eficientă este ca discuția cu cineva să nu fie întreruptă când vorbește. Completările sau corectările se vor face după terminarea ideii. Acest fapt stimulează profunzimea gândirii.



5. **Selectarea citatelor motivaționale!** Cele mai frumoase citate sunt acelea scurte, concise și la obiect care au puterea de a motiva într-o situație deosebită. Bogăția acestor pasaje simple constă în faptul că ele concentrează o esență a cunoașterii psihologice și sufletești, privită din perspectiva experienței autorului. Citite zilnic citatele motivaționale asigură o minte relaxată și încarcă doza de optimism, atât de necesară trăirii unei vieți echilibrate din toate punctele de vedere. **Exercițiu:** Când se citește o carte motivațională, să se sublinieze ideea impresionantă. Colecția de citate motivaționale, scrise într-un caiet separat, poate asigura o „vindecare” într-un moment inoportun, un echilibru emoțional, sau poate fi servit ca material didactic în cadrul orelor școlare.
6. **Identificarea unui hobby!** Importanța pasiunilor în viața unui om este covârșitoare. Dacă nu sunt hobby-uri, se trăiește o viață limitată și care tinde să devină monotona foarte rapid. Dacă se întâmplă aceasta, persoana este la un pas de pasivitate și depresie. Multe dintre hobby-urile existente pot fi transformate cu ușurință în modalități de a câștiga bani.
7. **Respectarea bunelor maniere!** Un om educat se face plăcut rapid celorlalți. Știe cum să obțină ceea ce își dorește. Are idei despre cum să se comporte în diversele situații. Aceste reguli sunt deosebit de importante pentru o conviețuire armonioasă între membrii unei colectivități. Sunt vitale pentru bunul mers al relațiilor interumane și pentru câștigarea simpatiei autentice a celorlalți. Lipsa manierelor este calea sigură prin care unii își atrag prietenii false, intră în buclucuri sau în lumea infracțională. Iată că în această variantă, consecințele pot fi uneori fatale.
8. **Asigurarea unui somn suficient.** Specialiștii spun că un somn odihnitor cu un program regulat este esențial pentru o viață lungă și sănătoasă. Lipsa îndelungată de somn poate provoca probleme serioase printre care obezitatea, boli cardiovasculare și chiar diabetul. Primele etape pot fi stări intense și dese de nervozitate și lipsa de concentrare pe activitățile specifice. Cei care au probleme cu somnul sau insomniile au o rutină haotică în ceea ce privește această activitate. Se culcă la ore târzii în noapte, nu dorm suficient, uneori nu dorm deloc. Iar asta poate avea consecințe fatale. Privarea îndelungată de somn poate avea consecințe precum: obezitatea, lipsa de concentrare, diabetul, atacul cerebral, hipertensiunea, depresia, anxietatea.
9. **Alimentație corectă!** Există o întreagă știință a alimentației. Nivelul de sănătate al organismului fizic influențează modul de gândire al individului. În principiu, este sugerabil să se ia în calcul următoarele excese: zahăr, sare în exces; grăsimi, produse de patiserie, prea multă pâine albă sau produse de panificație, dulciuri; sucuri acidulate; -, produse tip fast-food sau Junk Food, chips-uri sau alte alimente de același fel.

10. **Stabilirea obiectivelor zilnice!** Viața este precum o corabie. Dacă nu este o destinație presetată și nu se cârmuiește corect, apare risc de eșec în locuri periculoase sau necunoscute. De aceea, este bine să se stabilească în scris dorințele. Lista cu obiectivele calr formulate disciplinează și motivează .[1]

Procesul de dezvoltare personală este un proces prin care elevul caută să se perfecționeze din punct de vedere personal, devenind conștient de potențialul neutilizat pe care îl are și de a-și îmbunătăți fiecare aspect din viața sa. Se poate spune că, în etapa de dezvoltare, el își schimbă în totalitate percepția pe care o are asupra existenței sale și asupra lucrurilor care îl înconjoară. Sunt 2 situații în care începe procesul de dezvoltare personală:

1. Atingrea maturității emoționale. Indiferent de vârstă, elevul poate să-și stabilească prioritățile și să muncească mult pentru împlinirea lor.
2. La orice vârstă, când conștientizează că viața nu merge în direcția dorită. Perioada adolescen-tină este dificilă, Prioritățile pot fi multe, posibilitățile de realizare pot fi minime,spre exemplu: lipsa de susținere din partea părinților,imposibilitatea integrării în colectivul de clasă din cauza temperamentului său, lipsei de cunoștințe ,lipsa de încredere în puterile proprii, egou exagerat. [3]

Pentru a depăși acest „colaps”, este bine să se țină cont de următoarele reguli:

- 1.Concentrare mentală maximă.
- 2.Crearea unui sistem propriu de valori pozitive.
- 3.Concentrare pe soluții,nu pe probleme.
- 4.Acționare rapidă-asumarea unui rol dinamic,activ.
- 5.Încredere în propria intuiție.
- 6.Atenție maximă la propriile nevoi.
- 7.Aprecierea calităților celor din preajmă și relaționarea pozitivă.
- 8.Utilizarea unui vocabular corect, motivant și constructiv.
- 9.Implicare în problemele altora.
- 10.„Modelarea” principiilor proprii (în situația când contravin nevoilor persinale, a grupului,

a familiei). [2]

Dezvoltarea elevului depinde, în mare parte, și de profesor, indiferent de specialitate. Bazele educației,formării lui spirituale sunt puse în perioada școlară,deaceea este necesar și important ca activitățile să aibă o interacțiune armonioasă, bazată pe înțelegere și respect. Printre acestea se pot enumera următoarele:

1. **Acordarea încrederii.** Elevul este o personalitate în creștere, care poate realiza, cu succes, diverse sarcini, care vor fi apreciate corect și stimulator.

2. **Schimbare de rol.** Pentru a încuraja elevul și a-i demonstra că poate fi centrul atenției, „dirijorul” activității, profesorul poate oferi pupitrul său. „Alt fel” de lecții va captiva și motiva pozitiv atenția elevilor, pentru că elevul va ține cont de o ținută decentă, de un vocabular elevat, se va obliga să se documenteze în permanență.
3. **Evaluarea obiectivă.** Profesorul va aprecia zilnic rezultatele discipolului său, participarea la lecție, interacțiunea cu colegii săi, răspunsurile excepționale sau chiar răspunsurile mai puțin valoroase, dar exprimat, căci adevărurile reies și din răspunsuri incorecte.
4. **Motivație prin creativitate.** Varietatea creativă a sarcinilor obligă elevul la o cunoaștere permanentă și interesată. Multitudinea de roluri (mentor, voluntar, responsabil de anumite proiecte etc.) aduce importanță în viața lui și poate crea un lider, un om de succes. Acest fapt va bucura atât elevul, cât și profesorul, pentru că va înțelege marea sa contribuție la formarea unei personalități.
5. **Implicarea în proiecte.** Indiferent de scop și finalități, fiecare proiect impune elevul la cunoaștere și implicare. Devine interesat, motivat. Pretinde o realizare a sarcinilor cât mai originală. Prezentarea finală îi va antrena curajul și libertatea comunicării. Căci comunicarea orală, fluentă și logică este cheia multor succese, rezultat al muncii colective, ambițioase și asidue.

Dezvoltarea personală este o succesiune de etape în care fiecare elev devine mai bun decât a fost ieri, ajunge mai aproape de ceea ce și-a dorit, câștigă suficientă flexibilitate pentru a-și realiza visurile și mulțumirea așteptată.

Dezvoltarea personală demarează investind timp, răbdare, toleranță, încurajare, susținere și mai ales încredere. Nu există o singură carte de rețete pentru acest drum anevoios al formării unei personalități, dar există diverse încercări care, în final, aduc împlinirea și fericirea. „Succesul înseamnă să obții ceea ce-ți dorești. Fericirea înseamnă să-ți dorești ceea ce obții” (Dale Carnegie).

#### **Bibliografie:**

1. ADI, Andrei. *10 pași pentru o viață mai bună* / <https://psihologiagandului.ro/ebook-10-pasi-pentru-o-viata-mai-buna>
2. AVERIANOV, Alexei. *8 etape de dezvoltare personala* / <https://eushtiu.com/8-etape-de-dezvoltare-personala/>
3. KASSYE, Angela. *Ce este procesul de dezvoltare personal* / <https://www.kassye.ro/ce-este-procesul-de-dezvoltare-personala/>
4. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Dezvoltare\\_personal%C4%83](https://ro.wikipedia.org/wiki/Dezvoltare_personal%C4%83)

## DEZVOLTAREA PERSONALĂ ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

VODĂ Ana – Maria, prof. învă. preșcolar, grad didactic II

Colegiul Tehnologic „Spiru Haret”, Piatra Neamț

**Abstract:** *Personal development is a process that takes place throughout life and is the basic element that results in success in all areas of life because we always have something new to learn.*

*Also known as self development or personality development, personal development involves the growth and development of all aspects of a person, the feelings that the person has about himself and the way he organizes his life, the development of positive qualities and healthy self-respect.*

**Keywords:** personal development, early age

*Copiii învață mai bine atunci când sunt într-un climat socio-afectiv sigur, când relaționează plăcut cu părinții, cu educatorii și cu ceilalți din jurul lor. (John Bennet, UNESCO, 2004)*

Dezvoltarea personală este un proces care se desfășoară de-a lungul întregii vieții și este elementul de bază care are ca rezultat succesul în toate planurile vieții pentru că mereu avem ceva nou de învățat.

Cunoscută și sub denumirea de dezvoltare a sinelui sau dezvoltare a personalității dezvoltarea personală presupune creșterea și dezvoltarea tuturor aspectelor unei persoane, sentimentele pe care persoana respectivă le are despre sine și modul în care își organizează viața, dezvoltarea unor calități pozitive și a unui respect de sine sănătos.

Expresia dezvoltare personală reprezintă o combinație dintre două cuvinte: dezvoltare și personală. Conform dicționarului explicativ al limbii române sensul cuvântului „dezvoltare” este explicat ca fiind ”trecere prin diferite faze spre o treaptă superioară, evoluție transformare” iar sensul cuvântului „personală” este explicat „care aparține unei anumite persoane, privitor la o anumită persoană, care este specific, caracteristic pentru o persoană, individual, propriu”.

Ideea de dezvoltare personală, de creștere, de cunoaștere de sine și de o înțelegere mai profundă asupra experienței umane și a umanității în general, traversează întreaga istorie culturală a umanității sub diverse definiții și înțelesuri. Spre exemplu, spiritualitatea estică, care înglobează, yoga, tehnici de meditație, reiki sau acupunctură, și care este din ce în ce mai prezentă în viețile noastre, se bazează pe un principiu de dezvoltare personală.

Educația timpurie este cea mai importantă și mai complexă etapă în dezvoltarea copiilor, ea acoperă intervalul de la naștere până în jurul vârstei de intrare a copilului în învățământul obligatoriu (de regulă, 6 ani) și reprezintă perioada în care au loc cele mai profunde transformări și achiziții fundamentale. În planul de învățământ pentru nivelul învățământ preșcolar regăsim

activitățile pentru dezvoltare personală, care includ: rutinele, tranzițiile și activitățile din perioada după-amiezii (pentru grupele de program prelungit sau săptămânal), precum și activitățile opționale.

Rutinele sunt activitățile considerate reper deoarece după ele se derulează întreaga activitate a zilei deoarece ele acoperă nevoile de bază ale copilului și contribuie la dezvoltarea globală a acestuia. Rutinele se referă la activități de tipul: sosirea copilului, întâlnirea de dimineață, micul dejun, igiena – spălatul și toaleta, masa de prânz, somnul/ perioada de relaxare de după-amiază, gustările, plecarea și se disting prin faptul că se repetă zilnic, la intervale aproximativ stabile, cu aproape aceleași conținuturi.

Sosirea/ plecarea copilului. Este indicat ca educatoarea să creeze o atmosferă plăcută, caldă, în care copilul să pătrundă cu încredere la sosirea la grădiniță. Salutul îi învață pe copii despre politețe, însușindu-și expresiile specifice momentelor zilei, învață să comunice cu adulții (educatoarea și părinții celorlalți copii).

Gimnastica de înviorare sau momentul zilnic de mișcare se desfășoară zilnic până la micul dejun, timp de 10-15 minute, în aer liber sau în încăpere și contribuie la ridicarea tonusului emoțional și muscular al copiilor. Gimnastica de dimineață trebuie să aibă un caracter distractiv, se poate face pe muzică, deoarece acompaniamentul muzical creează o ambianță plăcută, de bucurie sau poate cuprinde exerciții distractive cu caracter imitativ.

Întâlnirea de dimineață este o activitate bine structurată, care ocupă un loc important în programul zilnic și care durează aproximativ 15-30 de minute. Ea face parte din grupul metodelor centrate pe copil și creează o atmosferă plăcută, prietenoasă și adesea plină de veselie pentru toată ziua și permite copiilor exersarea unor deprinderi importante, cum ar fi cele de a asculta, a vorbi, a sintetiza informația, a rezolva probleme, a urma indicații, a lua decizii etc.

Întâlnirea de dimineață contribuie la formarea unor grupe de copii responsabile, democratice și sprijină formarea comuniunii de grup. Copiii învață să fie preocupați de ceilalți, după cum și ceilalți sunt preocupați de ei, se acceptă unul pe celălalt și li se stimulează curiozitatea pentru diferențele dintre ei, împărtășesc cu ceilalți impresii, dorințe, cunoștințe, antrenându-se în discuții interesante. Copiii așteaptă zilnic să-și împărtășească ideile, experiențele, grijile, să-și deschidă sufletul în fața celor pe care îi consideră prieteni. Ascultându-i, putem depista cauza modificărilor de comportament ale copilului și putem oferi sprijin. Acest moment este tonifiant pentru activitatea din întreaga zi și creează o atmosferă entuziastă. Formatul acestei practici facilitează participarea și implicarea activă a copiilor, încurajează atitudinile și comportamentele democratice, educă toleranța și acceptarea.

În timpul servirii mesei, copiii socializează și învață despre nutriție și alimentație sănătoasă. Ei își exersează simțurile (văzul, gustul, mirosul, simțul tactil) și recunosc ce gust are mâncarea, identifică alimentele care au fost transformate prin gătit, se exprimă dacă le place sau nu

un anumit aliment, dacă au voie să-l consume. În timpul mesei învață să mânuiască lingura, furculița chiar și cuțitul, să mănânce independent și se formează deprinderea de a mânca fără zgomot, risipă sau murdărie, dar își consolidează și deprinderi matematice, de exemplu, pozițiile spațiale (stânga, dreapta), raportarea numărului la cantitate.

Pentru a le forma o atitudine pozitivă față de hrană putem adresa întrebări care să le stimuleze curiozitatea și care să-i determine să încerce să guste atunci când refuză anumite alimente. În acest context, consolidăm concepte învățate, îi invităm pe copii să facă estimări, predicții, să identifice forme, mărimi, structuri, texturi:

Somnul și perioada de relaxare de după-amiază. Această etapă este specifică grădinițelor cu program prelungit și săptămânal. În dormitorul grădiniței, copilul învață să se dezbrace și să se îmbrace, să-și așeze în ordine hainele, activități pe care le face la început cu stângăcie pentru că necesită o bună coordonare psihomotorie.

Tranzițiile sunt activități de scurtă durată, care fac trecerea de la momentele de rutină la alte tipuri/ categorii de activități de învățare, de la o activitate de învățare la alta, în diverse momente ale zilei. Mijloacele de realizare ale acestui tip de activitate variază foarte mult, în funcție de vârsta copilului, de contextul momentului și de calitățile adultului cu rol de cadru didactic. În acest sens, ele pot lua forma unei activități desfășurate în mers ritmat, a unei activități care se desfășoară pe muzică sau în ritmul dat de recitarea unei numărători sau a unei frământări de limbă, a unei activități în care se execută concomitent cu momentul de tranziție respectiv un joc cu text și cânt cu anumite mișcări cunoscute deja de copii etc. Etapele de tranziție pot fi marcate pe parcursul zilei de cântece, jocuri cu text și cânt, recitative ritmice sau prin alte mijloace atractive care, desfășurate zilnic, îi atenționează și-i pregătesc pe copii pentru un alt moment.

Activitățile opționale intră tot în categoria activităților de învățare, respectiv a celor de dezvoltare personală și se includ în programul zilnic al copilului în grădiniță. Ele au menirea de a descoperi și dezvolta înclinațiile și abilitățile copiilor.

Activitățile desfășurate în perioada după-amiezii (activități recuperatorii pe domenii de învățare, recreative, de cultivare și dezvoltare a înclinațiilor) sunt tot activități de învățare. Ele respectă particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor, ritmul propriu de învățare al copilului și a aptitudinilor individuale ale acestuia, îi acordă libertatea de mișcare și de decizie copilului, sunt corelate temele și conținutul acestora cu tema săptămânală/ tema proiectului și cu celelalte activități din programul zilei, se pregătesc, din timp, materiale necesare, sunt stabilite detalii despre modul în care urmează a fi organizat spațiul sau despre metodele utilizate și tipul de interacțiune (educatoare-copil) adecvat fiecăruia (fie că vorbim de un copil sau de un grup de copii).

Perioada preșcolară este perioada care se caracterizează prin cele mai profunde și productive însușiri psihice ale individualității, este perioada unei intense receptivități, sensibilități și

flexibilități psihice divergente. De aici intervine necesitatea de a exersa și fructifica potențialul creativ al preșcolarului, de a-i forma și dezvolta în mod plener, integral și armonios.

De timpuriu, pentru o evoluție armonioasă a copilului, mediul educativ trebuie să fie pregătit să se confrunte cu contexte diverse, manifestând atitudini constructive comportamentale. Educatorul trebuie să fie calm, iubitor și disponibil pentru a-i învăța pe copii de mici despre valoarea pe care o are fiecare dintre ei, ajutându-i să-și formeze o imagine pozitivă de sine.

Prima imagine pe care și-o formează copilul la vârsta preșcolară nu îi aparține, ci este a celor din jur, de la care ei o preiau prin impresiile exprimate de cei din jur și prin autoobservare. Copiii încep să își formeze o imagine de sine, care definitivată ulterior, va fi oglinda psihică pe care o vor purta de-a lungul întregii lor vieți. Dezvoltarea imaginii de sine începe din primii ani de viață ai copilului și este în strânsă dependență cu cunoașterea propriei persoane și a propriei valori.

Imaginea de sine formează conceptul despre sine și acesta determină încrederea și respectul de sine. Cunoscând specificul copilăriei, nevoia de libertate și în același timp de ocrotire și securizare afectivă, nevoia copilului de modele și norme, întotdeauna copilul trebuie învățat să se perceapă pe sine așa cum este, să se cunoască și să știe să-și formeze o părere corectă despre el. Trebuie învățat să nu se lase influențat de părerea celorlalți despre el. Dacă va reuși să-și însușească această independență, va reuși să aibă despre sine o imagine corectă.

În strânsă legătură cu imaginea de sine se află stima de sine. Pentru preșcolarii mici, sursa cea mai importantă de formare a stimei de sine o constituie aprecierile educatoarei sau ale părinților. Educatorii au o influență mai mare asupra dezvoltării stimei de sine prin simplul fapt că ei sunt de față când preșcolarul interacționează la grădiniță și el este cel care favorizează anumite interacțiuni între sine și colegi.

Denumită și „vârsta de aur a copilăriei”, perioada 3 – 7 ani este marcată de instalarea jocului ca formă dominantă de activitate – aceasta devenind o piesă importantă de informații despre sine – aprecieri pozitive sau negative.

Voi prezenta în continuare câteva activități utile în dezvoltarea personală a copilului:

*Oglinda.* Se cere copiilor să se privească în oglindă pe ei, pe ceilalți și pe educatoare și să spună dacă mai arată cineva la fel ca vreunul dintre ei. Evident, răspunsul este negativ. Atunci se susține observația: “Tu ești singura persoană din lume care arăți așa, asta înseamnă că ești special, că ești unic”.

*Activitățile interactive,* de genul poveștilor puse în scenă, jocurilor în care să construiască ceva împreună sau să realizeze ceva împreună cu alți copii, sunt esențiale pentru a crește stima de sine a copilului.

*Jocurile de rol,* în care copilului îi este permis să experimenteze roluri diferite, la care de obicei nu are acces (mare, puternic, doctor, educatoare) sunt foarte utile în dezvoltarea stimei de

sine. În general, învățarea prin imitație determină copilul să extragă comportamentele celor din jurul lor, ale părinților și ale educatorilor, însușindu-și-le și dezvoltându-și o personalitate pe marginea lor.

*Desenul sau pictura* sunt esențiale nu numai în exprimarea personalității copilului, ci și în creșterea stimei de sine. Chiar dacă are o temă dată, este important să fie lăsat să se exprime așa cum dorește, fără a fi corectat, iar apoi să fie încurajat să povestească despre ce e acolo și la ce s-a gândit el când l-a făcut.

*Talentele* copilului trebuie descoperite și cultivate încă de mic.

*Cititul* a fost și va rămâne cea mai complexă formă de a dezvolta imaginația, de a acumula informații și a cunoaște lumea în amănunt. Acesta ar trebui să reprezinte una dintre primele activități cu care un copil să ia contact. Cu cât va intra mai mult în contact cu cărți din domenii cât mai diferite, cu atât mai complexă va fi experiența lui de cunoaștere a mediului înconjurător. Lasă-l să aleagă singur cărțile, în felul acesta se va îndrepta către coperta care îl atrage cel mai mult și care îl va intriga să-i descopere conținutul.

Puzzle-ul este o activitate excelentă în procesul dezvoltării personale. Prin concentrarea pe care o implică, puzzle-ul antrenează în mod subtil creierul și intelectul – și dezvoltă abilitățile de luare a deciziilor.

Implicarea în *treburile casnice* ale grupei îl va obișnui din timp pe copil cu responsabilitățile.

*Creativitatea*. Atunci când creează, copiii devin conștienți de puterea nemărginită a imaginației lor și de valoarea pe care o are fiecare obiect în lume. Încurajați să creeze, copiii vor învăța să respecte arta, simțindu-se motivați să realizeze lucruri incredibile. Se vor bucura, de asemenea, de aprecierea altora, iar acest lucru le va crește stima de sine.

*Activitățile de grup*. Socializarea este esențială pentru copii. Deși aceștia pot avea tendința de a petrece foarte mult timp în casă, în fața ecranelor, ei învață cu adevărat multe lucruri interesante despre ei înșiși doar în momentul interacțiunii cu alți copii. Învață empatia, își dezvoltă inteligența socială, descoperă alte persoane cu pasiuni comune, își înving timiditatea.

În plus, lucrul în echipă îi învață cum să își creeze legături armonioase și cum să își pună planurile în aplicare – bazându-se pe colaborările cu ceilalți.

*Jocul de rol* ajută copiii să învețe o mulțime de lecții importante, oferindu-le șansa de a experimenta diferite situații, meserii, de a înțelege mai bine tipologiile umane și emoțiile celorlalți. Le dezvoltă copiilor empatia, îi învață cum să se adapteze imprevizibilului și, foarte important, îi ajută să își descopere pasiuni și, de ce nu, să se orienteze spre o carieră de viitor. Mulți dintre cei mai de succes oameni ai lumii au descoperit în timpul anilor de școală ceea ce vor să facă mai departe...și nu au renunțat.



Activitățile de învățare variate (jocuri de rol, exerciții de identificare a unor soluții diferite în contexte distincte pentru exprimarea într-un mod sănătos a emoțiilor, jocuri pentru îmbunătățirea abilităților de ascultare activă, jocuri pentru descoperirea unor hobby-uri comune într-un cerc de prieteni utilizând ascultarea activă, dar și descoperirea unor reguli de conduită, jocuri interactive în care sunt solicitate diferite comportamente: fair-play, competiție, colaborare etc.) urmăresc identificarea și consolidarea abilităților de a-și face prieteni utilizând elementele de ascultare activă în contexte variate.

Activitățile care vizează dezvoltarea personală a copiilor ar trebui să fie nelipsite din programul acestora. Ele au scopul final de a îmbunătăți starea de conștientizare, dezvoltare a talentelor și abilităților personale, îmbunătățirea calității vieții și contribuirea la realizarea aspirațiilor și viselor personale.

Educatorea instruieste și educă prin joc, sprijină și promovează dezvoltarea copiilor de vârstă preșcolară, urmărind obiective cognitive și de limbaj, psiho-motorii, de educare a afectivității, ale educației estetice și ale educației pentru societate. Menirea educatoarei este de a facilita fiecărui copil să-și urmeze drumul său personal de evoluție, oferindu-i suport pentru integrarea în viața socială și activitatea școlară.”

Experiențele de învățare pot fi oportunități pentru dezvoltarea abilităților de a reflecta în mod critic și de a gestiona propriul stil de viață, dar și de a comunica și colabora cu ceilalți. De asemenea, se urmărește încurajarea copiilor să aibă o atitudine de aspirație și dorința de a-și fixa și de a atinge obiective proprii, dar și de toleranță - aprecierea diversității și respectarea celorlalți, fiind astfel pregătiți atât pentru a depăși prejudecățile, cât și pentru a putea face compromisuri.

Copilul evoluează continuu de-a lungul existenței sale. Copiii sunt diferiți unii de alții, au abilități și interese variate, medii de proveniență și medii diferite în care se dezvoltă, ritmuri de lucru și de învățare diferite etc. La vârsta preșcolară ei nu au încă un țel în viață, acesta se stabilește pe parcurs.

Dezvoltarea personală are un rol important în a ajuta copiii să își dezvolte și să își gestioneze bunăstarea fizică și emoțională, dar și să trăiască și să lucreze cu alte persoane în diferite contexte. Aceasta oferă un cadru semnificativ pentru stimularea flexibilității cognitive și a creativității copilului, aceștia fiind încurajați să adreseze întrebări, să comunice propriile opinii, să aibă intervenții argumentate, să reflecteze asupra temelor puse în discuție, să manifeste inițiativă, să exprime idei originale și emoții autentice despre ceea ce învață. Copiii mici învață în mod constant – prin joacă.

### **Bibliografie:**

1. *Curriculum pentru educația timpurie*, 2019, Ministerul Educației Naționale
2. *Dicționarul explicativ al limbii române*. București: Univers Enciclopedic, 1998

3. *Suport pentru explicitarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculum pentru educație timpurie*, 2019
4. ȘCHIOPU, Ursula, VERZA, Emil. *Psihologia vârstelor*. București: Univers, 1994
5. VOICULESCU, Elisabeta. *Pedagogia preșcolară*. București: Aramis, 2003
6. [www.didactic.ro](http://www.didactic.ro)

**JURNALUL CA METODĂ DE STUDIERE A GENEZEI  
AFIRMAȚIEI ȘI NEGAȚIEI LA COPIL (STUDIU DE CAZ)**

***JELESCU Petru, prof. univ., dr. hab., UPSC „Ion Creangă”***

***JELESCU Raisa, ex-cercet. șt., lector, Chișinău***

***JELESCU Dumitru, jurisconsult, doctorand ULIM, Chișinău***

**Abstract:** *The article argues the application of the diary as a method that allowed the establishment of the genesis of two fundamental mental actions, affirmation and negation, which, being expressed initially by non-verbal means (movements, facial expressions, vocalizations, emotions, etc.), then by a series of laconic preverbal and verbal means (yes and no), play an essential and decisive role in human life and activity. The process of birth and evolutionary development of affirmation and negation is presented in the current chronological journal through scientific observations and empirical evidence for almost two years based on longitudinally recorded data from one and the same child / subject, educated in the family of authors.*

**Keywords:** child, method, diary/daily, genesis/ontogenesis, statement/Yes, negation/No.

Cu 32 de ani în urmă, când s-a născut feciorul Dumitru, acum unul dintre autorii actualului articol, ne-am propus să scriem *Jurnalul observărilor și probelor* cu el privind nașterea și dezvoltarea lui NU și DA, a afirmației și negației, sau a lui A și non-A. De ce? Deoarece am considerat și considerăm că, împreună cu emoțiile, dar și prin emoții, sunete, mișcări și alte procese, stări, însușiri psihice afirmația și negația stau la baza vieții și activității umane de la naștere și până la moarte. Cu ele, propriu-zis, începe și cu ele, practic, se termină viața și activitatea omului – a fi, sau a nu fi.

Idea cu privire la aplicarea metodei jurnalului privind studiul *genezei afirmației și negației* la copil a venit după ce primul dintre autorii actualului articol a susținut, în 1982, teza de doctor în psihologie/candidat în științe psihologice, publicând ulterior, împreună cu fostul său

conducător științific la lucrarea de diplomă și la teza de doctor M.C. Роговин (v. [https://psy.su/persons/100\\_psihologov\\_rossii/psy/133203/](https://psy.su/persons/100_psihologov_rossii/psy/133203/)), monografia științifică „Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности” [15; 16].

La moment, am găsit de cuviință să revenim la cercetarea în continuare a psihogenezei nu numai negației, dar și a afirmației la copil, aplicând astfel, de rând cu altele, și metoda jurnalului prin studiul de caz. Cu toate că aceste două acțiuni mintale de bază se completează reciproc și stau la baza vieții și activității umane, până în prezent nu există cercetări cu privire la studierea procesului nașterii și dezvoltării lor la copil în ontogeneză ca studiu de caz prin aplicarea metodei jurnalului.

E de menționat că la înregistrarea în *Jurnal* a acestor două acțiuni interioare fundamentale, a afirmației și negației, împreună cu soția, lector universitar la timpul respectiv, ne-am străduit să fixăm la momentul dat nu numai mijloacele de redare a lor, dar și situația în care ele s-au produs, momentul în care s-au manifestat, persoanele care au fost prezente și participante la utilizarea și manifestarea acestor acțiuni, relațiile dintre acestea, comunicarea, activitatea, starea afectivă, volitivă, motricitatea ș.a., considerând că toate acestea, în unitatea lor, se condiționează reciproc și că astfel e mai deplină și autentică înțelegerea lor în cadrul vieții și al activității copilului, părinților, fraților, surorilor, cunoscuților, necunoscuților etc.

În revenirea și actualizarea *Jurnalului* ca metodă de cercetare avem fericita ocazie să identificăm și să comparăm apariția și dezvoltarea afirmației și negației la Dumitraș cu cea a lui Luca, feciorul lui Dumitru, nepoțelul nostru de 6 luni de zile, convingându-ne încă o dată în plus, cât de mult coincide cu dezvoltarea afirmației și negației la Dumitraș. Chestiunea e că ei seamănă mult nu numai în comportamentul lor exterior, dar și în cel interior, având, în particular, același tip de activitate nervoasă superioară: puternic, echilibrat, inert (flegmatic), cu înclinație spre puternic, echilibrat, dinamic (sanguinic).

Am luat act și de opiniile părintelui psihologiei dezvoltării William Thierry Preyer, care la timpul său, în 1882 a prezentat un studiu de caz vast și riguros al dezvoltării generale a propriului copil în lucrarea *Die Seele des Kindes* (Sufletul copilului) în baza înregistrării observărilor personale. Ne vom referi la unele dintre ele, preluate din traducerea acestei renumite opere în limba rusă: В. Прейрь. Душа ребенка. Наблюдения надъ духовнымъ развитіемъ человека въ первые годы жизни. Переводъ съ послѣдняго (7-го) нѣміцкаго изданія. Подъ редакціей В. Ф. Динзе. С.-Петербургъ: Издательство О. Богдановой. 1912. 298 с. [19], [10]. În lucrarea dată, ca psiholog și fiziolog, Preyer acorda o atenție deosebită factorului biologic și psihologic în dezvoltarea copilului, a legăturii indisolubile între ei. În capitolul „Качаніе головы и киваніе” el scrie că „Darea din cap în semn de negație sau respingere este utilizată la fel de către mulți copii fără de o oarecare instruire sau imitare. Prevestitorul acestei mișcări expresive, care cu mult mai

devreme semnifica indisponibilitatea și repulsia decât negația, este mișcarea laterală cu capul, când copilul refuză primirea hranei. Copilul sătul întoarce capul într-o parte” [19, p. 160]. Autorul conchide că „O atare întoarcere a capului de o singură dată la stânga sau la dreapta, în funcție de situație, înseamnă „de-ajuns”, deci, ea este și negativă” [19, p. 161]. „Cât privește darea din cap afirmativă, aceasta se întâmplă să se manifeste tot atunci, dar mai rar” [ibidem]. După cum menționează Preyer, această dare din cap afirmativă „la fel de puțin însemna confirmare” [ibidem]. Făcând trimitere la Charles Darwin, autorul teoriei evoluționiste, care a contribuit substanțial la devenirea psihologiei ca știință, William Preyer arată că în opinia acestuia, a lui Darwin, „cauza râsului...se constată mai târziu decât cauza plânsului tare, deoarece acesta de la urmă e mai util pentru copil decât primul” [19, p.155]. Acest fapt, independent de Charles Darwin, până la cunoașterea operei acestuia, l-am constatat și noi, observând că inițial, până la apariția negației proto-verbale (*protos* neogr.- primul/prima) sau verbale, copilul preponderent țipă, strigă, geme, scâncește, plânge etc., acestea îndeplinind funcții biologice extrem de importante de supraviețuire. Faptul în cauză, volens-nolens, și-a lăsat mult amprenta și asupra înregistrărilor mai frecvente a negației în raport cu afirmația, pe care am fost nevoiți să le facem în *Jurnal*.

Trecerea de la mijloacele biologice preverbale la cele protoverbale, apoi la cele verbale (sociale) de redare a afirmării și negării are loc pe neobservate, discret, neîntrerupt, continuu, dar și prin anumite (și datorită) unor *crize socio-culturale*, apărute pe parcursul vieții: criza comunicării afective (prima criză socio-culturală formată și dobândită pe parcursul vieții), apoi criza comunicării situativ-constructive (a doua criză socio-culturală formată și apărută pe parcursul vieții) – denumirile/terminii și caracterizarea îmi aparțin (Petru Jelescu).

Vom observa că la vârsta de aproximativ 2 luni Dumitraș *căuta vorbă* deja, avea această *necesitate socială – de a comunica*. Pe baza ei se manifestă atât complexul de învioreare cât și cel de nemulțumire socială/protest (de la aproximativ 3 luni și 2 săptămâni), dar și de liniștire/concentrare (de orientare și studiere, de curiozitate – Raisa Jelescu).

Concomitent, vom remarca, de asemenea, că în această perioadă mai pronunțat și mai frecvent iese în vileag țipătul, strigătul, geamătul, scâncetul copilului etc.

În general, vom menționa că, fiind binevenită, metoda jurnalului a fost și este practică de savanții din toată lumea, din diferite țări, domenii, timpuri, la studierea diferitor teme, în perioade diferite ale vieții, activității etc. De exemplu, observații selective a expresiilor emoționale a efectuat la timpul său celebrul Charles Darwin asupra feciorului său [3], [4]. În studiile sale, H.H. Ладыгина-Котс a comparat dezvoltarea instinctelor, emoțiilor, jocului, obișnuințelor, mișcărilor expresive, memoriei, vorbirii, inteligenței în ontogeneză, dar în diferite perioade de timp, la puiul de cimpanzeu Ioni de la 1,5 ani până la 4 ani (între aa.1913-1916) și la copilul dânzei Rudi de la naștere până la 4 ani (între aa. 1925-1929) [17], [18]. William Sten și soția Clara Stern au folosit

jurnalul pentru a studia cauzele ce influențează asupra dezvoltării psihice a copilului [11]. A.H. Гвоздев a fixat timp de 8 ani manifestările verbale ale propriului fecior referitor la dezvoltarea structurii gramaticale a limbii ruse [13]. Renumitul Jean Piaget a evidențiat etapele dezvoltării inteligenței, efectuând observări asupra copiilor săi [9]. La etapa actuală, bunăoară, M. Cole și S.R. Cole în cercetarea dezvoltării copilului se axează pe o singură particularitate, pe care o observă și o înregistrează în diverse contexte [2].

În aplicarea jurnalului ca metodă de cercetare noi am ținut cont și de indicațiile cunoscutului psiholog francez Paul Fraiss precum că „În științele tinere și în problemele noi rolul primordial îl joacă observarea” [12].

În desfășurarea și descrierea observațiilor ne-am condus, de asemenea, de teoria structurii funcționale a acțiunii [14], conform căreia activitatea psihică decurge sub două forme, exterioară și interioară, că activitatea obiectuală a subiectului reprezintă prin sine substanța dezvoltării psihice, că activitățile exterioară și interioară nu sunt două părți sau laturi ale activității, ci două forme ale activității ce există în unitatea lor și datorită cărui fapt sunt posibile transformările și trecerile din una în alta. În acțiunea obiectual-senzitivă, conform autorilor, este reprezentată toată integritatea psihicului. De aceea, concluzionează ei, această acțiune poate fi considerată drept *unitate genetică inițială a analizei psihicului uman*, un fel de „celulă mică” a „începutului nedevelopat a întregului dezvoltat”, ce are, concomitent, și o formă senzitiv-contemplativă reală. Acțiunea senzitiv-obiectuală conține în sine componente dintre cele mai importante: cognitive, executive și afectiv-apreciative. Cele spuse, arată autorii, fac și mai semnificativă rezolvarea problemei căutării interiorului în exterior. Această căutare trebuie să se sprijine pe analiza formelor inițiale ale acțiunii sau chiar ale „mișcării vii” (termenul lui H.A. Бернштейн), care este componenta bazală a acțiunii. „Mișcarea vie”, reală, accentuează autorii respectivi, dispune de trăsături spațial-temporale și obiectual-semantice și este cu adevărat *unitatea de analiză a activității psihice*.

Vom preciza că *Jurnalul* nostru, înregistrările pe banda magnetică și pozele corespunzătoare, de rând cu încă multe alte materiale similare ale subiecților supuși observărilor în Casa de copii din Bălți și în familiile altor părinți, au servit ulterior drept parte de documente importante pentru analiza, prelucrarea, scrierea și publicarea monografiei științifice a subsemnatului, Petru Jelescu (1999)[5], pentru susținerea tezei de doctor habilitat în psihologie (2000) a primului dintre autorii actualului jurnal [6], a recenziei la rubrica *Critică și bibliografie* de Grigore Nicola (2001)[8], a articolelor științifice [7; 20; ș. a.].

Metoda jurnalului este oportună și importantă pentru acumularea inițială de fapte veritabile. Pentru aceasta, desigur, trebuie depuse mari eforturi, timp, energie, răbdare.

Prezentarea actualului articol „*Jurnalul ca metodă de studiere a genezei afirmației și negației la copil (studiu de caz)*” după 32 de ani, pe care îi are acum Dumitru, s-a făcut, evident, și

cu consimțământul lui. El însă a participat și pe viu (ca unul dintre „cobai”!) la susținerea de către tata a tezei de doctor habilitat în psihologie în anul 2000, fiind pe atunci în clasa a V-a [1].

Totodată, ca orice studiu *longitudinal*, metoda jurnalului, are avantajele și dezavantajele sale. De aceea, datele obținute și descrise în actualul articol, fiind individuale, nu trebuie generalizate separat de celelalte și extrapolate asupra altor cazuri. Simultan, știind că asupra observărilor noastre a dezvoltării psihice a feciorului influențează și atitudinea noastră ca părinți, ne-am străduit, pe cât e posibil, să fim maximum de obiectivi, să evităm exagerările (înfrumusețările și/sau subminările) și să fixăm întocmai rezultatele acestei dezvoltări.

Vom lua în calcul și faptul că în perioada preverbală copiii emit niște sunete confuze, nediferențiate, neorganizate, în combinații foarte variate, identice la toți copiii din lume. Aceste sunete, după cum este stabilit, sunt mai multe la număr decât în vorbirea umană propriu-zisă, articulată. Faptul în cauză ne face să consacram acest articol tuturor bebelușilor din lume, acestor ființe inocente și drăgălașe, care au limbajul lor comun, specific și pașnic pe întreg mapamondul și care, din fașă, luptă dintotdeauna pentru supraviețuire prin Da și Nu, ca și Hamlet, sub același Soare comun al acestei frumoase planete pe nume Terra – Planeta Albastră.

#### **Bibliografie:**

1. Clipe de neuitat. [online]. [citat 04.09.2021]. Disponibil: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1287950231581552&set=pcb.1287879518255290> din 30 decembrie 2020).
2. COLE, M., COLE, S.R. *Wikipedia*. [online]. [citat 11.08.2021]. Disponibil: <https://www.google.com/search?q=%5B.M.+Cole+%C8%99i+S.R.+Cole+The+development+of+children+1989&oq=%5B.M.+Cole+%C8%99i+S.R.+Cole+The+development+of+children+1989&aqs=chrome..69i57.82984j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.
3. DARWIN, Charles. *Expresia emoțiilor la om și animale*. București: Ed Academiei RSR, 1967.
4. DARWIN, Charles. *Wikipedia*. [online]. [citat 10.08.2021]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/payments/billing>.
5. JELESCU, Petru. *Geneza negării la copii în perioada preverbală (studiu teoretico-experimental)*. Mon. șt. Red. resp. Ion Negură. Chișinău: Museum, 1999. 248 p. ISBN 9975-905-27-7. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/158> (accesat 08.10.2021).
6. JELESCU, Petru. *Geneza negării la copii în perioada preverbală: (studiu teoretico-experimental)*: tz. doct. hab. în psihologie. Specialitatea 19.00.07 – Psihologia

- pedagogică / cons. șt.: M. Rogovin, N. Bucun; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2000. - 249 p.
7. JELESCU, Petru. Negația: abordare, geneză, dezvoltare, mecanisme, formare. În: *Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova*. Iași: Pan Europe, 2018, pp.7-18. ISBN 978-973-8483-84-2.
  8. NICOLA, Grigore. Critică și bibliografie. Cartea: JELESCU, Petru. *Geneza negării la copii în perioada preverbală (studiu teoretico- experimental)*. Red. resp. Ion Negură. Chișinău: Museum, 1999. 248 p. ISBN 9975-905-27-7.– În: Revista de psihologie. Serie nouă. 2001, Tomul 47, 1-2, pp. 143 – 144. București: Editura Academiei Române.
  9. PIAGET, Jean. *Wikipedia*. [online]. [citată 10.08.2021]. [[https://en.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](https://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget)].
  10. PREYER, William Thierry. *Wikipedia*. [online]. [citată 10.08.2021]. Disponibil: [https://en.wikipedia.org/wiki/William\\_Thierry\\_Preyer](https://en.wikipedia.org/wiki/William_Thierry_Preyer).
  11. STERN, William. *Wikipedia*. [online]. [citată 10.08.2021]. Disponibil: [https://en.wikipedia.org/wiki/William\\_Stern\\_\(psychologist\)](https://en.wikipedia.org/wiki/William_Stern_(psychologist)).
  12. *Traité de psychologie expérimentale*. Sous la dir. de Paul Fraiss et Jean Piaget. Paris: P.U.F., 1963.
  13. ГВОЗДЕВ, А. Н. *Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка*. /Под ред. С.И. Абакумова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. Disponibil: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_003538706/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003538706/).
  14. ГОРДЕЕВА, Н.Д., ЗИНЧЕНКО, В.П. *Функциональная структура действия*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 208 с.
  15. ЖЕЛЕСКО, П. С., РОГОВИН, М. С. *Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности*. Ред. В. А. Лекторский. Кишинёв: Штиинца, 1985.135 с.
  16. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/1677> (accesat 09.10.2021); <https://www-lib.tufs.ac.jp/opac/recordID/catalog.bib/BA68579202?caller=xc-search>(accesat 10.10.2021);
  17. ЛАДЫГИНА-КОТС, Н. Н. *Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях*. Москва: Огиз РСФСР треста «Полиграфкнига»,1935. [http://www.kohts.ru/ladygina-kohts\\_n.n./ichc/html/index.html](http://www.kohts.ru/ladygina-kohts_n.n./ichc/html/index.html).
  18. ЛАДЫГИНА-КОТС, Н. Н. *Wikipedia*. [online]. [citată 10.08.2021]. Disponibil: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B0%D0%B4%D1%8B%D0%B3%D0%B8%D0%BD%D0%B0->

[%D0%9A%D0%BE%D1%82%D1%81, %D0%9D%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%B6%D0%B4%D0%B0 %D0%9D%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0](#)

19. ПРЕЙРЪ, В. *Душа ребенка. Наблюдения надъ духовнымъ развитиємъ человека въ первые годы жизни.* Переводъ съ послѣдняго (7-го) нѣмїцкаго изданія. Подъ редакцией В. Ф. Динзе. С.-Петербургъ: Издательство О. Богдановой. 1912. 298 с.
20. РОГОВИН, М. С., КОЗЛОВА, И. Н., ЖЕЛЕСКО П. С. Экспериментальное изучение операции отрицания методом конструктивного теста. *În rev. Новыѣ исследования в психологии.* М.: Педагогика, 1974, № 3(17), С. 3-5.

## **PROFILUL ABSOLVENTULUI DE GIMNAZIU**

*COMORAȘU Aura, profesor, Școala Gimnazială Sascut, Bacău*

Misiunea dascălului s-a schimbat, devenind un formator de competențe, iar noua pedagogie pune în centrul predării elevul, care trebuie implicat activ în procesul de învățare. Rolul cadrului didactic este acela de facilitator al procesului de învățare. Această nouă filozofie asupra predării este cunoscută ca educație centrată pe elev.

Absolvenții clasei a VIII-a ar trebui să fie capabili să comunice eficient oral sau scris (dovedind corectitudine gramaticală și coerență în limbaj) în diferite contexte: formularea unei cereri, a unei scrisori de intenție, a unui e-mail, să ceară sau să ofere informații, etc. Competențele de comunicare în limba maternă nu se reflectă neapărat în capacitatea elevului de a analiza gramatical un verb, ci în abilitatea acestuia de folosi verbul la timpul corect- abia acest lucru demonstrează calitatea achizițiilor sale.

Comunicarea într-o limbă modernă, fie ea engleză sau franceză la un nivel intermediar presupune ca acesta va fi capabil să se exprime adecvat într-un context dat, să înțeleagă mesaje scrise sau orale. Totodată îi asigură elevului șansa de a lucra, de a colabora într-un mediu multicultural, de a participa la programe de schimb în timpul liceului.

Competențele matematice și cele de bază în științe și tehnologii se reflectă în capacitatea elevului de a efectua o serie de operații matematice complexe, dar necesare în viața cotidiană, operarea cu diferite instrumente de calcul, de măsură, gândirea logică, explicarea fenomenelor din mediul înconjurător, efectuarea unor experimente, etc.

Dobândirea competențelor digitale constă în capacitatea elevilor de a folosi diferite device-uri și programe nu doar în vederea realizării temelor, proiectelor, prezentărilor, ci și în contexte



desprinse din realitate- utilizarea unui GPS, a diverselor aplicații de calcul și orientare (google maps), atât de indispensabile în viața de zi cu zi.

Elevii nu vor mai avea nevoie de sprijinul și supravegherea părinților pentru a învăța eficient. Aceștia vor fi dobândit competența de a învăța să înveți organizându-se mult mai bine în timp și fiind conștienți de propriul stil de învățare.

Competențele sociale și civice constau în familiarizarea cu sistemul legislativ al țării, relaționarea adecvată cu cei din jurul lor, formarea unei opinii, emiterea unei judecați de valoare bazată pe argumente solide. Introducerea în programă a unor discipline precum gândire critică și educație socială vizează în mod deosebit dezvoltarea acestor competențe.

Manifestarea spiritului de inițiativă și antreprenoriat înseamnă ca vor deține cunoștințe economice și abilități strategice, vor putea găsi soluții și implementa noi strategii pentru a rezolva diverse probleme, de exemplu: crearea unor mecanisme sustenabile pentru a opri încălzirea globală etc.

Sensibilizarea și exprimarea culturală este dobândită odată ce elevii pot accepta și tolera diversitatea umană, sunt capabili să includă și să integreze în grupul lor persoane din medii culturale diferite, de exemplu nu vor manifesta prejudecăți dacă în cadrul unui schimb vor trebui să găzduiască un copil de religie musulmană.

Fără a fi subiectivă, consider că disciplina limbă engleză este privilegiată, deoarece, fără prea mult efort, conferă profesorului posibilitatea de a dezvolta cele opt competențe cheie în mod echitabil. La ora de engleză nu se vorbește despre, ci în limba engleză, amintindu-le în permanență elevilor faptul că învățarea, implicit cunoașterea unei limbi străine nu trebuie să constituie scopul, ci mijlocul prin care acesta poate fi atins.

Idealul educațional rămâne cu siguranță reperul spre care toți trebuie să tindem, însă dincolo de motivația dascălului, cred cu tărie că doar privind procesul de învățământ ca pe un efort colectiv se pot obține rezultate durabile și eficiente.

În disciplina Limba și literatura română, la nivelul ciclului gimnazial, profesorul contribuie la dezvoltarea competențelor cheie aferente, apreciind nevoia de schimbare pe măsură ce elevul evoluează, vizând construirea profilului absolventului de gimnaziu și având ca obiectiv atingerea unui nivel intermediar de deținere a celor opt competențe-cheie. Competențele generale vin în susținerea actului didactic centrat pe elev, cadrul didactic fiind un facilitator al interacțiunilor verbale în diverse situații de comunicare, în formularea răspunsurilor personale, în redactarea textelor creative, în exprimarea identității lingvistice și culturale, în definirea sensibilității și identității proprii.

Educația centrată pe elev pune în prim-plan experiențele, cunoștințele, talentele, interesele, capacitățile și nevoile elevilor la cele mai eficiente practici de stimulare a motivației și învățării

tuturor elevilor. De asemenea, învățarea centrată pe elev oferă acestora independență și control sporit referitor la însușirea corectă a verbului, la metodele de învățare și la ritmul de studiu. Astfel, elevii devin conștienți și responsabili față de ceea ce se învață, momentul când învață și modul cum se învață și de ce.

Elevii trebuie să fie implicați activ în învățare și să își asume responsabilitatea în ceea ce privește actul învățării eficiente centrate pe elev:

- importanța procesului de predare, folosit ca instrument pentru a-i ajuta pe elevi să învețe;
- cadrul didactic are rolul de administra procesul de învățare al elevilor pe care îi are în grijă;
- profesorul e un mediator;
- continuarea procesului de învățare dincolo de sala de clasă;
- cadrul didactic trebuie să încurajeze/ implice activ elevii în planificarea și administrarea propriului proces de învățare prin proiectarea structurată a oportunităților de învățare atât în sala de clasă, cât și în afara ei.

Învățarea centrată pe elev reprezintă o abordare care presupune un stil de învățare activ și integrarea programelor de învățare în funcție de ritmul propriu de învățare al elevului. Elevul trebuie să fie implicat și responsabil pentru progresele pe care le face în ceea ce privește propria lui educație.

#### **Bibliografie:**

1. *Common European Framework of Reference of Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion volume with new descriptors. Council of Europe. Strasbourg, 2018.
2. *Recomandările Consiliului Europei privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. Bruxelles, 2018.
3. *Programa de Limba și literatura română, clasele V-VIII*, Anexa 2 la OMEN 3393/2017.
4. *Curriculum Relevant – Educație Deschisă pentru toți – Un nou curriculum național-conceptualizări necesare* (Suport de curs), 2020.

## DEZVOLTAREA PERSONALĂ LA ELEVII DIN CICLUL GIMNAZIAL ȘI LICEAL

*POPESCU Maria, dr., lector UPSC „Ion Creangă”*

*COJOCARU Irina, doctorandă UPSC „Ion Creangă”*

**Abstract:** *Adolescence is considered the most controversial ontogenetic period in terms of psychological, pedagogical and social interpretations. This distinct stage of human development is characterized by profound changes that significantly affect the human being, through qualitative and quantitative changes. We are witnessing a true metamorphosis that operates structurally and functionally, standing out through changes at the biological, mental, moral level, etc. Given the complexity of these transformations and their immediate consequences, it is recommended that all actors involved in monitoring the development of adolescents (parents, teachers, school counselors) pay more attention to their vocational options. They are in the process of defining their identity and professional preferences. That is why the preparation of adolescents and young people for a successful career and a personal life to be satisfied with is no longer supported exclusively by the baggage of theoretical knowledge and, respectively, by the practical skills accumulated during the school years.*

**Keywords:** personal development, students, preadolescents, self-knowledge, self-esteem

Dezvoltarea personală capătă o importanță deosebită în perioada preadolescenței și adolescenței, deoarece în această perioadă se dezvoltă activ emoțiile, autocunoașterea și autoafirmarea, îmbunătățind conștiința de sine, capacitatea de a reflecta și capacitatea de a lua decizii. Dezvoltarea personală a fiecărui individ depinde în mare măsură de conștientizarea și identificarea nevoilor (informații despre sine și ceilalți, abilități sociale, competențe) care vor conduce spre atingerea scopului. Atingerea scopului și a obiectivelor depinde în mare măsură de resursele de care dispune individul (timp, bani, cunoștințe, abilități etc.) și mai ales de motivația necesară [2, 3, 4, 8].

Adolescentul contemporan trăiește într-o lume plină de incertitudine, tensiuni psihosociale, schimbări socioeconomice și politice, evoluție și redefinire a profesiilor / joburilor și ocupațiilor ș.a.m.d. În acest context, dezvoltarea personală a elevilor din ciclul gimnazial și cel liceal are menirea să ajute preadolescenții și adolescenții să ocupe nișa sa în societate, să se integreze eficient în ”noua realitate” pornind de la înțelegerea și acceptarea propriilor dorințe, nevoi, aspirații. Dezvoltarea personală pornește de la autoanaliză, autocunoaștere și auto acceptare, ceea ce este primordial pentru elevi, deoarece această etapă distinctă a dezvoltării umane este caracterizată de modificări profunde care impactează semnificativ ființa umană, prin schimbări calitative și cantitative. Asistăm la o adevărată metamorfoză care operează structural și funcțional, reliefându-se prin schimbări la nivel biologic, psihic, moral și emoțional [8].

Pentru elevi, școala reprezintă locul în care își petrec o mare parte din timpul lor și de aceea ea este un cadru important în care putem promova dezvoltarea personală și sănătatea mentală.

Greenberg și colaboratorii săi (2003) au demonstrat experimental că mediul educațional are un rol foarte important în formarea identității elevilor, în dezvoltarea relațiilor interpersonale și a abilităților transferabile [apud 5]. Iată de ce, preocuparea pentru confortul psihologic al elevilor trebuie să fie o prioritate. Este nevoie de o cultură a școlii, cu activități care să promoveze: un concept de sine pozitiv și realist al elevilor, abilitatea de gestionare a emoțiilor, reziliența, optimismul, capacitatea de a face față frustrării, dar și o serie de competențe sociale; toate acestea le vor permite elevilor să se înțeleagă pe sine și să îi înțeleagă pe ceilalți, să empatizeze cu ceilalți, să fie toleranți și să construiască relații bune cu colegii lor și cu mediul extrașcolar, favorizând astfel o dezvoltare care sprijină obiectivele educaționale, reușita școlară, dar și dezvoltarea personală (Durlack et al., 2011; Weare & Nind, 2014) [apud 5].

Conform CASEL (organizația Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), o dezvoltare sănătoasă a copilului și a adolescentului presupune dezvoltarea următoarelor competențe [apud 5]:

- conștientizarea sinelui (emoțională): identificarea emoțiilor, recunoașterea punctelor tari, încredere în sine, autoeficacitate;
- autoreglare/management/control emoțional: controlul impulsurilor, managementul stresului, autodisciplina, autoreglare emoțională;
- abilități sociale/conștientizare socială: empatie, respect pentru ceilalți, acceptarea necondiționată a celorlalți, acceptarea perspectivelor;
- competențe de relaționare: construirea relațiilor, intimitate etc.;
- luarea deciziilor în mod responsabil: competitivitate, reflecție, rezolvarea conflictelor, responsabilitate etică și socială etc.

Conștientizarea sinelui reprezintă abilitatea de a recunoaște corect propriile emoții, gânduri, valori și înțelegerea manierei în care acestea influențează propriul comportament. De asemenea, implică capacitatea de evaluare a calităților și a limitelor personale, coroborată cu o mentalitate orientată spre dezvoltarea personală, încredere în sine optimă și un optimism realist. Subcompetențele pe care le include autoconștientizarea sunt (CASEL, 2015) [apud 5]:

- identificarea și înțelegerea emoțiilor proprii și ale celorlalți;
- înțelegerea relației dintre gânduri, emoții și comportamente;
- percepție corectă de sine;
- încredere în sine;
- autoeficacitate.

De fapt, această competență se referă la abilitatea noastră de a modifica propriile percepții, atitudini, gânduri și comportamente pentru a ne dezvolta, pentru a deveni mai buni. Pentru ca aceste schimbări să se producă eficient, este necesar un anumit nivel de conștientizare. Mai mult, abilitățile

personale de autoreglare emoțională și comportamentală sunt dependente de abilitatea noastră de autoconștientizare. Primul pas în ceea ce privește dezvoltarea competențelor sociale și emoționale este acela de a conștientiza ce aspecte necesită schimbare (Baumeister & Vohs, 2003) [apud 5].

În ultimii ani, au fost depuse eforturi consistente pentru a încuraja profesorii să utilizeze la clasă activități de dezvoltare personală și coaching sau de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale (de ex., cursuri de formare continuă adresate cadrelor didactice). În ciuda acestor preocupări evidente, din varii motive, numărul acțiunilor concrete realizate cu adolescenții în această direcție, au fost mai degrabă activități extrașcolare sau activități realizate ocazional de către consilierii școlari (Opre, Benga, Dumulescu & Buzgar, 2018) [apud 5].

Când vorbim despre programe curative și psihoprofilactice, psihologul, psihopedagogul, consilierul psihologic folosește o serie de tehnici mult mai complexe, precum restructurarea cognitivă și modificările comportamentale. Acestea presupun o pregătire profesională adecvată, realizată în cadrul programelor de formare inițială și continuă a specialiștilor în consiliere psihologică și psihoterapie. Ca urmare, aceste tehnici/proceduri pot fi utilizate doar de profesioniștii care au parcurs și care au finalizat un astfel de program de pregătire.

Psihologia aplicată are drept obiectiv formarea culturii psihologice și ajutorarea omului în soluționarea problemelor de viață. Iar cultura psihologică include următoarele componente:

- Autocunoașterea și autoaprecierea adecvată;
- Cunoașterea și acceptarea celorlalți;
- Capacitatea de a conduce cu propriul comportament și emoții.

Fiecare persoană trebuie să posede o cultură psihologică, formarea acestei culturi este cu precădere sarcina de bază a celui care reprezintă serviciul psihologic școlar și anume psihologului sau psihopedagogului din școală, desigur conlucrând eficient cu profesorii și părinții elevilor.

Dezvoltarea competenței de autoconștientizare permite elevilor să înțeleagă aspecte importante care îi va ajuta în procesul de învățare, oferindu-le oportunitatea de a explora felul în care ei învață. Abilitatea de a recunoaște și de a interpreta corect emoțiile contribuie semnificativ la eficiența comunicării, a relațiilor sociale și facilitează învățarea în contexte sociale (Mayer, Caruso & Salovey, 1999) [apud 5]. O serie de studii au arătat că abilitatea de conștientizare a emoțiilor crește calitatea relațiilor interpersonale și starea de bine în rândul elevilor de gimnaziu și liceu (Brackett & Mayer, 2003; Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000) [apud 5]. Mai mult, abilitățile emoționale sunt importante în ceea ce privește reușita școlară (Salovey & Sluyter, 1997) [apud 5]. Spre exemplu, percepția corectă a emoțiilor contribuie la expresivitatea artistică și în scris, la interpretarea textelor literare, la dezvoltare creativității. De asemenea, experiențierea sănătoasă a emoțiilor negative poate facilita atenția la detalii și gândirea analitică. Totodată, înțelegerea vocabularului emoțional și a dinamicii emoționale proprii și a celorlalți contribuie la cooperarea în

mediul educațional și la adaptarea cerințelor școlare (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000; Feldman, Philippot & Custrini, 1991; Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001) [apud 5]. Dincolo de complexitatea transformărilor de la nivel fizic și psiho-comportamental, o analiză atentă a literaturii de specialitate coroborată cu experiența noastră practică, relevă faptul că această etapă a dezvoltării aduce cu sine o serie de provocări. Ele îi vizează atât pe adolescenții aflați în plin proces de schimbare, cât și pe adulții care interacționează cu ei și care sunt responsabili de monitorizarea evoluției lor (părinți, cadre didactice, consilieri etc).

Regretabil este faptul că în instituțiile de învățământ din Moldova accentul cade pe instruire, pe predarea materiilor, pe componenta instructivă în procesul didactic. Situația la noi în țară este foarte delicată, după cum a raportat Iana Ciobanu (psiholog în Centrul de Psihologie Practică), la Conferința „Dezvoltarea personală și integrarea socială a actorilor educaționali” desfășurată la 12 noiembrie 2021, – din 144 instituții de învățământ din Chișinău doar în 34 sunt psihologi, iar din aceste din urmă nu întotdeauna predau cursul de dezvoltare personală specialiștii (psihologii, psihopedagogii).

Acum, însă, o importanță majoră îi revine procesului educativ care trebuie să se axeze pe participarea individului la activități susținute de psihologi, psihopedagogi în scopul dezvoltării proprii personalități - interes manifestat de către preadolescenți și adolescenți. Procesul prin care un adolescent este capabil să interacționeze, să se integreze și să se adapteze la mediul social, ajustându-și comportamentul după cerințele mediului care este influențat de modul în care se autoapreciază acesta, de stima de sine, încrederea în forțele proprii. Adolescentul se implică activ în analiza propriei persoane, de multe ori retrăgându-se din lumea reală pentru a se găsi pe el însuși. Stadiul de dezvoltare în care se află imaginea de sine reflectă caracteristicile acestei vârste. Răspunsurile despre sine preadolescentul și adolescentul le găsește în informațiile provenite din mediul familial și social [7].

Tocmai datorită frecvenței reflecțiilor asupra propriei persoane, putem spune că imaginea de sine își atinge apogeul în adolescență. Aceasta câștigă complexitate și se extinde asupra majorității trăsăturilor de personalitate. Tot la această vârstă se definește și imaginea ideală de sine, care este influențată de persoanele semnificative pentru adolescent sau modele oferite de mass-media. Adolescentul descoperă că în el/ea coexistă visare și practic, calități morale înalte și motive scăzute, altruism și egoism, jenă asociată cu dorință sexuală și un interes acut pentru detaliile sexului, reevaluarea sinelui și dorința de a părea relaxat, ascuțimea și timiditatea, sinceritatea și secretul etc. Aceste contradicții îngreunează răspunsul elevilor la întrebarea: Cine sunt eu? De ce eu sunt așa ? Care este rostul meu în viață ? etc.

În ceea ce privește dezvoltarea cognitivă a elevilor, o provocare cheie o reprezintă formarea în rândul preadolescenților și adolescenților a capacității de luare a deciziilor în mod responsabil.

Ținând cont de specificul percepțiilor și de raționamentele lor, elevii din ciclul gimnazial și liceenii sunt adesea expuși unor comportamente de risc, dar mai ales presiunii pe care o exercită grupul social. Pe de altă parte, având în vedere faptul că maturitatea în gândire este un predictor valabil al deciziilor responsabile (Fischhoff, Crowell & Kipke, 1999), e necesar ca școala și părinții să conștientizeze faptul că pot sprijini adolescentul prin mai multe modalități (Baron & Thomley, 1994; Gueguen & De Gail, 2003; Erber & Markunas, 2006) [apud 5]:

- oferirea mai multor opțiuni la care să se gândească și dintre care să aleagă atunci când iau o decizie;
- explicarea modului în care emoțiile, fie ele pozitive sau negative, acționează asupra gândirii și comportamentului nostru.

Caracteristicile pe care un elev de liceu le conferă dezvoltării uneia sau alteia dintre calitățile sale pot corespunde realității, dar pot fi subestimate sau supraevaluate. Mai mult, aceste estimări pot varia brusc de la mare și scăzut și invers. Aceasta este o manifestare a adolescenței și tinereții caracteristice a reevaluării frecvente a valorilor. Evaluându-se, elevii de gimnaziu și liceu, de regulă, se compară cu ceilalți. Mai mult, aceștia pot evalua aceleași acțiuni ale lor și ale altor oameni în moduri diferite, deoarece îi judecă pe ceilalți prin acțiunile lor și despre ei înșiși - prin motivele acțiunilor lor. Prin urmare, băieții și fetele se pot apropia mai strict fie de ei înșiși, fie de ceilalți, în funcție de actul cărui îi atribuie un sens mai nobil [1, 3].

Dinamismul ridicat al dezvoltării societății actualizează problema dezvoltării personalității, inclusiv a inteligenței emoționale. Pentru socializarea cu succes a personalității este vital dezvoltarea competenței în domeniul inteligenței emoționale printr-o dezvoltare personală continuă. Cercetările indică faptul că inteligența emoțională sporită duce la o sănătate mai bună, la realizări școlare și la relații mai puternice. Este un set de abilități învățabil, măsurabil, bazat pe știință, care ajută adolescenții să se realizeze și să construiască relații sociale constructive cu cei din jur [5].

O echipă de cercetători a relevat faptul că evoluția cognitivă a adolescentului pune bazele gândirii sale morale, onestității și comportamentului prosocial (cum ar fi voluntariatul, grija față de ceilalți) (Eisenberg, Carlo, Murphy & Van Court, 1995) [apud 5]. Putem sprijini această dimensiune a dezvoltării prin modelarea comportamentului altruist și de ajustare a celorlalți, prin dezvoltarea gândirii laterale, prin încurajarea și exprimarea mai multor puncte de vedere. Cadrele didactice și părinții pot discuta despre diverse teme care fac apel la corectitudine și la moralitate într-o atmosferă pozitivă, în care adolescenții sunt încurajați să se exprime, să pună întrebări, să-și clarifice valorile și să-și evalueze raționamentul (Santilli & Hudson, 1992) [apud 5]. Astfel, pot fi incluse și corect conceptualizate în cadrul activităților școlare, aspecte ce țin de rasism, dizabilitate, inegalitate socială, incluziune, acceptarea necondiționată a celorlalți etc.

În contextul vieții contemporane, unde tehnologiile moderne și inteligența artificială acaparează tot mai multe domenii ale activității, dezvoltarea personală ce asigură un nivel înalt al calității vieții umane devine una dintre problemele stringente ale psihologiei moderne. Există mulți factori socio-economici care au un efect distructiv asupra dezvoltării sferei emoționale, de exemplu, accelerarea ritmului vieții, creșterea stresului emoțional, creșterea nivelului de anxietate la preadolescenți [6, 7]. Prin activitățile propuse în cadrul cursului de dezvoltare personală toate aceste fenomene nedorite pot fi diminuate sau eradicate total.

La vârsta preadolescență și adolescență o importanță majoră îi revine construcției propriiei identități, ceea ce presupune dezvoltarea conceptului de sine - setul de credințe pe care le are adolescentul despre sine; și a stimei de sine - care se referă la cât de mult se apreciază pe sine adolescentul, la cum se evaluează el ca individ. Deoarece această etapă de dezvoltare este prin excelență o etapă în care adolescentul se definește pe sine, încearcă să afle "cine este", trebuie acordată o atenție deosebită nivelului stimei de sine și imaginii corporale (schimbărilor fizice).

Harter (1990) susține că la începutul adolescenței, acestea influențează direct evaluarea globală a propriei persoane (de ex., afirmația "sunt grasă" poate echivala cu convingeri de tipul "sunt urâtă"/ "sunt lipsită de valoare"/ "nimeni nu mă place") [apud 5].

Pentru a-și dezvolta identitatea, adolescenții trebuie să experimenteze diverse situații în mod direct, ceea ce poate oferi, inclusiv, activitățile în cadrul orelor de dezvoltare personală în ciclul gimnazial și liceal. Dincolo de aceste experiențe nemijlocite, adulții pot sprijini dezvoltarea sinelui prin identificarea intereselor adolescenților, sprijinirea dezvoltării anumitor aptitudini, dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor cu care se confruntă, încurajare și sprijin constant în momentele dificile, acces la sprijin psiho-emoțional (de ex., consiliere psihologică, program de psihoprofilaxie), comunicare constructivă și ascultare activă.

În ultimii ani, asistăm la un interes tot mai conturat pentru dezvoltarea personală [ 9]. Multe state au adoptat deja programe specifice de stimulare a abilităților socio-emoționale ale copiilor și tinerilor, au fost dezvoltate resurse și programe de formare a cadrelor didactice, iar activitățile realizate în afara curriculumului (programe de tip after-school, tabere tematice, activități educative în cadrul unor organizații non-guvernamentale etc.) își recapătă treptat atributul de experiențe de învățare relevante pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale. Acest interes reprezintă o rezultată a unui cumul de factori care au condus la reafirmarea importanței personalității umane în educație [apud 5].

La final conchidem că preadolescența și adolescența, prin particularitățile lor psiho-educative specifice, presupune o altă paradigmă formativă decât cea aplicabilă până în gimnaziu, dar și reconsiderarea importanței unor competențe-cheie. Preadolescența și adolescența este considerată cea mai controversată perioadă ontogenetică din punct de vedere al interpretărilor



psihologice, pedagogice și sociale. Această etapă distinctă a dezvoltării umane este caracterizată de modificări profunde care impactează semnificativ ființa umană, prin schimbări calitative și cantitative. Dată fiind complexitatea acestor transformări și a consecințelor lor imediate, este recomandabil ca toți actorii implicați în monitorizarea evoluției adolescenților (părinți, profesori, consilieri școlari) să acorde o atenție sporită dezvoltării personale și opțiunilor lor vocaționale. Elevii de gimnaziu și liceu au mai degrabă nevoie ca școala să le ofere cadrul de dezvoltare a unei serii de abilități non-cognitive (stabilitate și control emoțional, motivație intrinsecă, reziliență, învățarea autoreglată), să încurajeze o comunicare deschisă, promptă, pozitivă, să creeze un climat care să asigure siguranță, validare emoțională și academică, interacțiuni eficiente între toți participanții la actul educațional (elevi, profesori, consilieri școlari, părinți, conducerea școlii. Dezvoltarea personală este un proces continuu, prin care ne schimbăm în mai bine pe noi înșine, în fiecare zi. Nu ne-am născut perfecți și nici învățați, putem însă să depunem un efort pentru a dobândi autocunoaștere, abilități și comportamente noi, pentru ca viața personală și profesională să fie mai împlinită. Bineînțeles că această este mult mai eficient să se implementeze în perioadele optime de dezvoltare personală – preadolescența și adolescența, cu o ulterioară evoluție personală pe întreaga ontogeneză a individului. Noi toți, pe parcursul vieții, dobândim multe cunoștințe și abilități, învățăm la școală; părinții, profesorii și mentorii oferă sfaturi și îndrumă copiii. Însă, dacă am cunoaște de la început, încă de pe băncile școlii ce vom face în viață și cu ce resurse, drumul nostru ar fi mai simplu. Dezvoltarea personală este un proces desfășurat de-a lungul vieții și reprezintă o cale de a ne evalua propriile abilități, luând în considerare scopul și obiectivele în viață pe care le-am stabilit, în vederea realizării și maximizării potențialului nostru.

### **Bibliografie:**

1. BONCU, ȘT., CEOBANU, C. *Psihosociologie școlară*. Iași: Polirom, 2013. 380 p.
2. CRISTEA, S. Educația morală. În: *Didactica pro*, 2010, nr. 3, pp 53-56.
3. MUNTEAN, A. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Polirom, 2006. 458 p.
4. PIAGET, J. *Epistemologia genetică*. Cluj: Dacia, 1973. 104 p.
5. OPRE, A. (coord.) *Ghid de dezvoltare socială și emoțională (pentru licee)*. București, 2020. 232 p.
6. RACU, Iu., RACU, J. *Personalitatea preadolescentului anxios*. În: *Studia Universitatis Moldaviae / Universitatea de Stat din Moldova*, 2014, nr. 5, pp. 111-120.
7. RACU, Iu. *Anxietatea de autoapreciere la preadolescenți*. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2012, nr. 1, pp. 30-35.
8. RACU, Ig., RACU, Iu. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău: UPSC, 2013. 212 p.
9. SZEKELY, A. *Iluzii și prejudecăți în dezvoltarea personală*  
[https://www.youtube.com/watch?v=6HO9FNT2ah0&ab\\_channel=Canal33](https://www.youtube.com/watch?v=6HO9FNT2ah0&ab_channel=Canal33)

## GÂNDIREA POZITIVA ȘI CREEAREA UNEI RELAȚII COOPERANTE ȘI ARMONIOASE CU SINELE

*COMAN Alina, drd, psiholog, Școala Gimnazială „Iordache Pacescu” Coșești*

**Abstract:** *“Positive thinking” has impacted the environment and impacts life management . By prefabricating “positive” mental associations, this way of life generates “self optimism”. My articole aims at analysing The impact of positive thinking on self-image.*

*“Whenever you find yourself on the side of the majority, it is time to pause and reflect.” Mark Twain*

**Keywords:** positive thinking , self image , success in life

**Prezentare generală gândirea pozitivă și negativă.** Comportamentul nostru este rezultatul direct al persoanei care credem noi că suntem , al imaginii noastre de sine . Această auto percepție acționează ca o busolă care ghidează comportamentul nostrum . Fiecare eșec consolidează imaginea noastră de sine negativă. Această imagine de sine este direct responsabilă de comportamentul nostrum distructiv, de auto sabotaj și de semnalele emoționale pe care le emitem. Cercetările au arătat că la vârsta de 14 ani, 98% dintre copii au o imagine de sine negativă.

Gândurile pozitive determină sentimente pozitive și experiențe frumoase de viață O atitudine pozitivă aduce optimism în viață și facilitează evitarea grijilor și a gândirii negative, sporind calitatea mai multor aspecte ale vieții, precum starea socială, munca, sănătatea și relațiile sociale.

Gândurile negative determină sentimente negative , boli și probleme , obstacole energetice .Persoanele ce au o perspectivă negativă asupra modului în care merg lucrurile trebuie doar să își amintească faptul că atitudinea pozitivă este totul, aceasta ajutând la depășirea oricăror griji. În plus, adoptarea sa ca un mod de viață poate duce la schimbări constructive, crescând nivelul de fericire, împlinire și success .

Când o persoană se consideră pozitivă, aceasta va observa frecvent schimbări pozitive în viață. O atitudine pozitivă ajută individul să se dezvolte optim din punct de vedere fiziologic și psihologic și aduce o mulțime de beneficii vieții de zi cu zi.

În plus, nimănui nu îi place să observe latura negativă a altei persoane, astfel încât o ființă umană cu o atitudine pozitivă este plăcută și apreciată în toate locurile. În continuare sunt prezentate câteva dintre motivele pentru care oamenii ar trebui să aibă o atitudine pozitivă în viață.

**Potențarea nivelului de fericire.** O atitudine pozitivă trezește fericirea. Astfel, nu trebuie ca o persoană să fie extrem de bogată sau să atingă anumite obiective mărețe pentru a fi fericită, ci este o chestiune de atitudine.

Când se adoptă o atitudine pozitivă, fericirea se instalează automat, deoarece aceasta nu depinde neapărat de cauze externe, ci vine din interiorul individului.Cercetările au arătat că

motivația internă duce la un construct de fericire care va însoți persoana multă vreme , în timp ce motivația externă duce la constructe de fericire care se consumă în momentul atingerii acelor obiective .

Orice persoană poate fi fericită, iar tot ce trebuie să facă este să lucreze la atitudinea pe care o are. O perspectivă pozitivă asupra vieții va duce la fericire, în timp ce negativitatea va degrada starea de bine și va produce nefericire.

**Creșterea și intensificarea motivației.** O gândire pozitivă vă ajută la planificarea și atingerea sarcinilor dar și a obiective, iar acestea vor deveni mai ușor de îndeplinit.

Motivația este forța de a trece sau nu peste obstacole . Aceasta îl va stimula să meargă înainte, îl va încuraja și îl va ajuta să depășească obstacolele ce apar în viață dacă motivația este pozitivă, indiferent dacă este intrinsecă sau extrinsecă.

O stare de spirit pozitivă stimulează motivația de a reuși și de a obține lucrurile dorite. Astfel, persoanele motivate și pozitive vor considera întotdeauna că primesc mult mai mult decât au plănuțit, iar acest lucru va duce chiar la un nivel crescut de fericire.

**Creșterea stimei de sine.** Atitudinea, modul de gândire și modul în care se adresează sieși o persoană ,toate influențază foarte mult felul în care aceasta se simte față de sine. Dacă atitudinea și gândirea sunt pozitive, părerea despre propria persoană va fi una pozitivă , ceea ce înseamnă un nivel mai crescut al stimei de sine.

Studiile și specialiștii recomandă tuturor persoanelor să adopte pozitivitatea , iar acest lucru va crește automat stima de sine. De asemenea, se recomandă evitarea îngrijorărilor și dezvoltării anxietății cu privire la gândurile sau atitudinile negative pe care alții le pot avea. Astfel, atunci când există o atitudine pozitivă față de propria persoană, și oamenii din jur vor simți asta la nivel vibrational vor avea o atitudine mai bună și vor oferi mai mult respect.

**Influențarea stării de sănătate.** Gândirea pozitivă determină oamnei să aibă o sănătate mai bună , o vibrație mai înaltă față de cei care gândesc negativ. În același timp oamenii pozitivi sunt mai fericiți acest lucru determinând în mod benefic sănătatea.

Mintea conștientă, dar mai ales cea inconștientă, are efecte puternic asupra corpului( în literatura de specialitate termenul folosit este somatizare) deci asupra sănătății. Oamenii cu atitudine pozitivă au un sistemul imunitar puternic, iar recuperarea după boală este mai rapidă.

**Consolidarea relațiilor sociale.** Un motiv în plus pentru care oamenii ar trebui să adopte o atitudine pozitivă este reprezentat de efectul benefic pe care aceasta îl are asupra relațiilor cu ceilalți oameni.

Oamenii sunt atrași de pozitivitate și resping negativitatea , de multe ori proiectează pe cei apropiați propria negativitate, astfel se ajunge la respingeri între persoane negative sau aparent

negative. Oamenii pozitivi deblochează energia negativă și revigorează mediul și persoanele din jur.

**Atragerea de oportunități pozitive.** Oamenii cu atitudini pozitive sunt abordabili față de cei cu atitudini negative, deoarece oamenii pozitivi sunt mai plăcuți și se preferă să se stea în preajma lor. În ceea ce privește oportunitățile, oamenii cu atitudini pozitive au mai multe șanse să întâlnească persoane cu un statut înalt sau cu o importanță crescută atunci când au o stare pozitivă și energetică, inclusive simțurile și deschiderea sunt canalizate către a atrage, către a asimila, a întâlni sau a dezvolta având astfel mai multe șanse de a accesa diferite oportunități.

**Creșterea performanțelor.** Atitudinea pozitivă ajută individul să se comporte mult mai bine în fiecare sferă a vieții sale. Astfel, pozitivitatea ajută la executarea sarcinilor în moduri creative ducând la creșterea randamentului și a performanței.

Stima de sine, încrederea în forțele și abilitățile proprii se îmbină perfect cu o atitudine pozitivă, iar productivitatea va fi una sporită, șansele de succes crescând. Paradigma conform căreia Legea atracției duce la amplificarea energiei și la construirea unei vieți de succes ne-a demonstrat că o atitudine pozitivă chiar poate produce minuni în viața unei persoane.

**Cum ne influențează atitudinea celor din jur?** Prin intermediul oglinzirii starea de spirit și atitudinea unei persoane pot fi contagioase și pot influența foarte mult persoanele din jur, de cele mai multe ori acest lucru rămânând la nivel inconștient.

Studiile au observat faptul că numeroase persoane au conștientizat că s-au simțit neplăcut în timp ce au stat împreună cu persoane cu o atitudine negativă și multe persoane au raportat că au devenit vesele în prezența unor oameni pozitivi. Astfel, mediul afectează oamenii profund prin atitudinile și stările persoanelor din proximitate.

Cel mai rapid exemplu îl găsim în mediul de lucru: astfel, persoanele care au lucrat în medii în care șefii au avut comportamente reci și perspective negative au raportat că aceste lucruri au afectat întreaga echipă.

Oglindirea face astfel ca, chiar și persoanele care sunt morocănoase și nu salută niciodată vor răspunde până la urmă atunci când sunt salutate în fiecare dimineață. În plus, unii specialiști consideră că 90% din modul în care decurge viața este compus din atitudinea avută, iar restul de 10% este ceea ce vine din mediul înconjurător.

În cazul emoțiilor negative, specialiștii explică, prin intermediul noncebo faptul că acestea pot avea un impact de până la 80% mai mare decât cele pozitive. Supărările zilnice pot afecta starea de spirit și în timp construiesc atitudini negative, scăderi ale stimei de sine, o imagine de sine distorsionată și acest lucru ar trebui evitat.

Ce poți face practic ca să ai o atitudine pozitivă ce e bine să faci, indiferent de starea inițială care o ai. Orice îmbunătățire în atitudine se va reflecta și ca îmbunătățire în rezultate. Așa că, îți poți îmbunătăți atitudinea în felul următor:

Recunoștință – fii recunoscător pentru toate evenimente din viața ta pentru că acestea te ajută să crești, prin intermediul lecțiilor pe care ți le furnizează .

Disciplină. Disciplinează-ți viața curățând tot ce nu este constructiv și implementând obiceiuri care te ajută să ai o atitudine pozitivă. Reflectează asupra modului în care îți petreci timpul și petrece-l într-un mod sănătos, constructiv, care să te ajute în a realiza ceea ce îți dorești. Acordă atenție la ceea ce mănânci; mănâncă sănătos și te vei simți bine, drept urmare vei gândi bine, vei acționa bine.

Fă ceva care contează. Viața omului are nevoie de sens. Nu pierde timpul gândind negativ. Construiește ,găsește-ți un sens. Fă ceva care contează, care te apropie de ceea ce ai vrea să fie în viața ta. Pregătește-te pentru fiecare activitate pe care urmează să o faci . Toate acestea vor influența toate aspectele vieții: sănătatea, relațiile, prosperitatea, totul.

Practică un sport. 30 de minute de plimbat te pot ajuta să dobândești instantaneu o atitudine pozitivă. Sportul practicat zilnic este foarte benefic în îmbunătățirea stării mentale. Exercițiile fizice nu doar că îți îmbunătățesc sănătatea dar mai și înlătură depresia și sporesc încrederea în tine. La fel, odihna ajută la îmbunătățirea stării mentale. Un somn bun este uneori tot ce ai nevoie pentru a-ți schimba atitudinea.

Formează-ți un psihic puternic. Psihicul puternic se construiește în timp , cu atitudine pozitivă fiind capabil să schimbe orice scenariu de viață.

### **Bibliografie:**

1. *Five Reasons Why You Should Think Positively*  
<https://www.successconsciousness.com/blog/positive-attitude/five-reasons-why-you-should-think-positively/>
2. *The Way that Your Attitude Influences Those Around You*  
<http://www.situationmanagementsystems.com/blog/index.php/influence-skills-2/the-way-that-your-attitude-influences-those-around-you/>
3. *How Others Influence Your Happiness* <https://www.uwhealth.org/health-wellness/the-happiness-ripple-effect/50784>
4. *The importance of a positive attitude* <http://www.plazacollege.edu/the-importance-of-a-positive-attitude/>
5. *Why Attitude Is Important* <http://www.tipsforgrooming.com/why-attitude-is-important/>

## CALITĂȚILE VOLITIVE LA PREADOLESCENȚI

NIȚĂ Liliana, doctorandă, UPSC „Ion Creangă”

RACU Iulia, conf. univ, dr. hab. în psihologie, UPSC „Ion Creangă”

**Abstract:** *The articole describes the results of a constative research of ability of achieving the goals in preadolescence. As results we established that a few preadolescents present a high level of ability of achieving the goals. Girls demonstrate a higher level of development of ability of achieving the goals. Also we underline that for the beginning of preadolescence (10 – 12 years) are characteristic more developed ability of achieving.*

**Key-words:** volition, volition qualities, preadolescence, gender difference, age difference

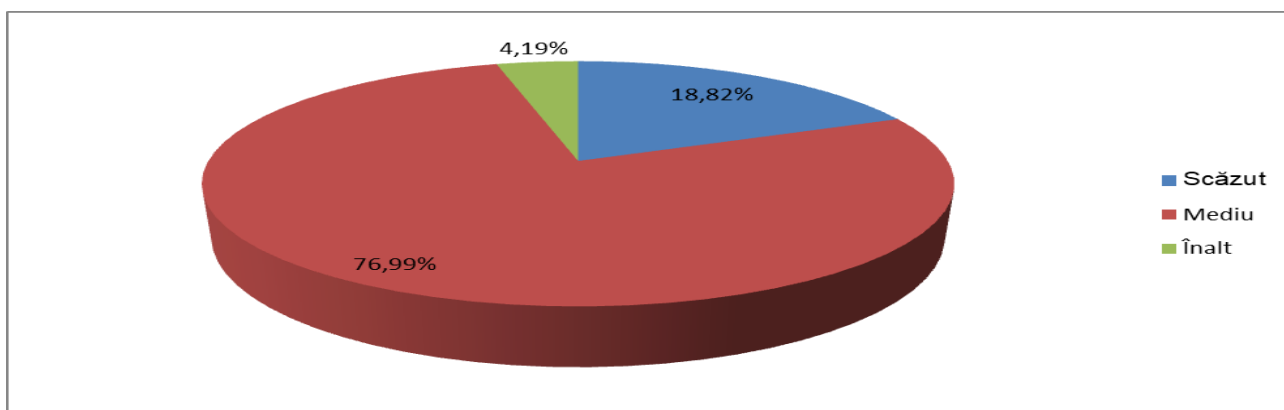
Preadolescența este o etapă importantă în dezvoltarea și formarea individului. Anume în această vârstă se produce o creștere semnificativă a dimensiunilor fizice, cât și a competențelor cognitive, sociale, a autonomiei, stimei de sine, etc. [3]. Schimbările survenite în preadolescență caracterizează voința și calitățile acesteia. Dezvoltarea voinței și a calităților volitive în preadolescență au un rol esențial, pentru că aceasta favorizează și contribuie la formarea unei personalități armonioase, autonome și integre capabile să depășească dificultățile și obstacolele vieții [1, 4, 5].

O calitate importantă a voinței este capacitatea de atingere a scopului. Capacitatea de atingere a scopului cuprinde efortul depus de preadolescent în vederea îndeplinirii obiectivelor propuse. Încordarea voluntară a preadolescentului va fi mai mare în situațiile în care scopul și obiectivele sunt unele valoroase și semnificative pentru preadolescent. Preadolescentul la care capacitatea de atingere a scopului este slab dezvoltată, nu va putea duce la bun sfârșit scopul și obiectivele propuse [2, 5].

Pornind de la cele expuse mai sus am întreprins o cercetare de constatare a capacității de atingere a scopului la preadolescenții contemporani. A fost posibil să examinăm capacitatea de atingere a scopului la preadolescenți prin *Tehnica de studiere a calităților volitive ale personalității de H. Стамбулова*. Tehnica de studiere a calităților volitive ale personalității de H. Стамбулова pune în evidență următoarele niveluri de manifestare a capacității de atingere a scopului: scăzut, mediu și înalt.

Cercetarea de constatare a inclus un lot de 239 de preadolescenți (117 de preadolescenți și 122 de preadolescente) cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani (99 preadolescenți de 10 – 12 ani, 59 preadolescenți de 13 ani și 81 de preadolescenți de 14 – 15 ani).

În figura 1 prezentăm frecvențele pentru capacitatea de atingere a scopului, factorul Expresivitate la preadolescenți.



*Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul capacității de atingere a scopului, factorul Expresivitate, la preadolescenții supuși experimentului*

18,82% dintre preadolescenți denotă un nivel scăzut al capacității de atingere a scopului, legat de factorul Expresivitate. Acești preadolescenți au un nivel redus de exprimare și plasticitate a acestei calități volitive. Ei au dificultăți în ceea ce privește alegerea și atingerea scopului. Preadolescenții își risipesc energia în lucruri mărunte. Pentru aceștia scopurile personale sunt lipsite de pregnanță.

Preadolescenții cu nivel mediu de dezvoltare al capacității de atingere a scopului, al factorului Expresivitate reprezintă indicele cel mai înalt din distribuția acestor date, și anume 76,99%. Acest lucru ne vorbește despre capacități mediu dezvoltate de exprimare și plasticitate în elaborarea scopului și atingerea acestuia.

Doar 4,19% din preadolescenții testați manifestă un grad înalt de exprimare și plasticitate în elaborarea scopului și atingerea acestuia. Acești preadolescenți știu sigur pentru ce luptă și încotro se îndreaptă. Ei își exprimă clar scopul și urmăresc în mod evident atingerea acestuia.

În continuare vom prezenta capacitatea de atingere a scopului, factorul Expresivitate la preadolescenți în dependență de gen. Frecvențele pentru capacitatea de atingere a scopului la preadolescenți și preadolescente pot fi vizualizate în figura 2.

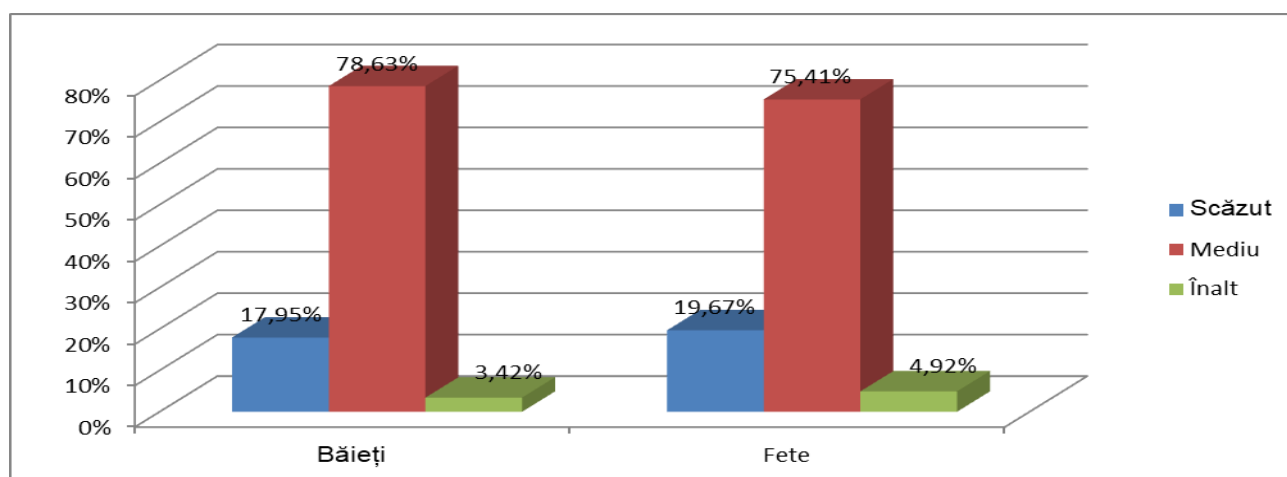


Fig. 2. Distribuția rezultatelor privind nivelul capacității de atingere a scopului, factorul Expresivitate, la preadolescenții supuși experimentului în funcție de gen

Pentru nivelul scăzut și înalt al capacității de atingere a scopului, sub aspectul factorul Expresivitate, frecvențele cele mai mari le consemnăm la preadolescenții (19,67% și 4,92%) comparativ cu preadolescenții (17,95% și 3,42%). Nivelul mediu al capacității de atingere a scopului, sub aspectul factorului Expresivitate se întâlnește în frecvență mai ridicată la preadolescenții (78,63%) spre deosebire de preadolescenții (75,41%).

Urmează frecvențele pentru capacitatea de atingere a scopului, sub aspectul factorului Expresivitate la preadolescenții de 10 – 12 ani, preadolescenții de 13 ani și preadolescenții de 14 – 15 ani.

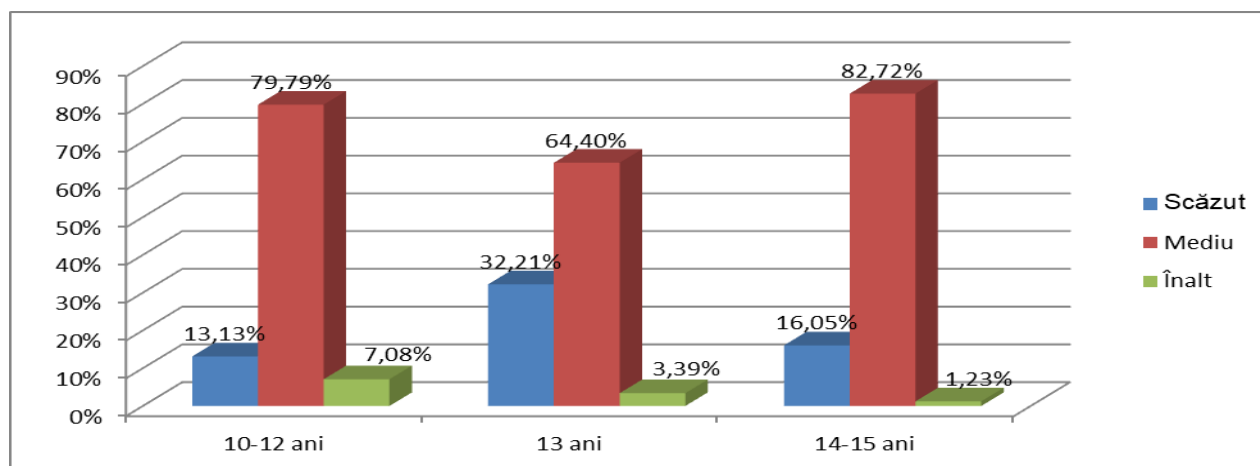


Fig. 3. Distribuția rezultatelor privind nivelul capacității de atingere a scopului, Factorul Expresivitate, la preadolescenții supuși experimentului în funcție de vârstă

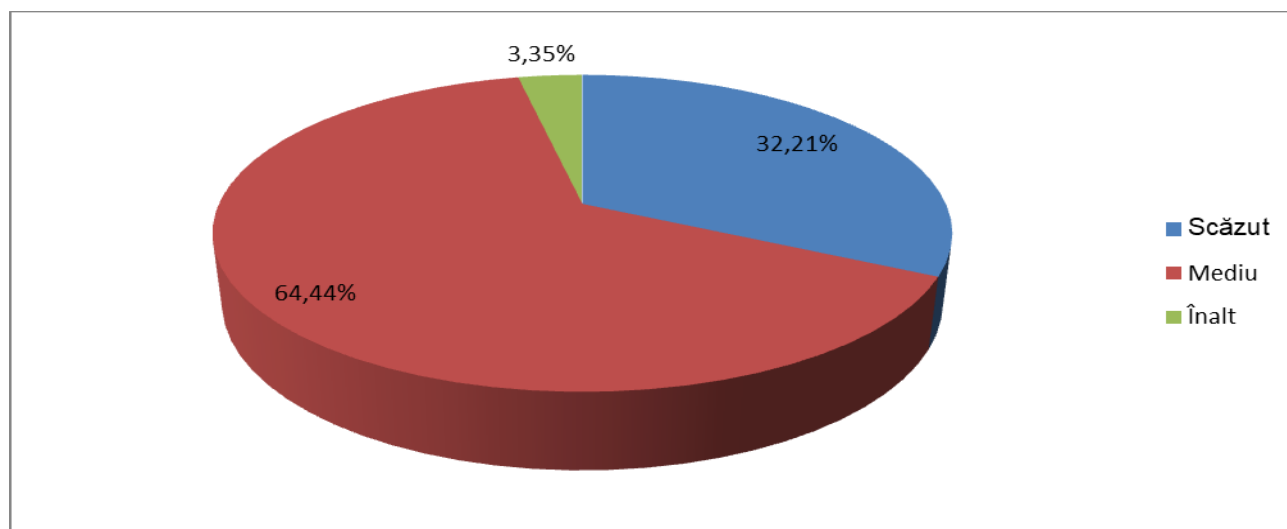
Analizând distribuția datelor prezentate în figura de mai sus, observăm că preadolescenții de 13 ani au un indice de 32,21% corespunzător nivelului scăzut al capacității de atingere a scopului, sub aspectul factorului Expresivitate, comparativ cu 16,05% din preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 14 – 15 ani și 13,13% din preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 10 – 12 ani. Frecvența cea mai înaltă a nivelului mediu al capacității de atingere a scopului, sub aspectul factorului Expresivitate, îl observăm la preadolescenții de 14 – 15 ani și anume 82,72%, fiind urmați de



preadolescenții de 10 – 12 ani cu 79,79% și cei de 13 ani cu 64,40%. Pentru nivelul înalt al capacității de atingere a scopului, sub aspectul factorului Expresivitate, remarcăm o descreștere a frecvenței în funcție de vârstă, și anume preadolescenții de 10 – 12 ani prezintă 7,08%, cei de 13 ani: 3,39% și cei de 14 – 15 ani: 1,23%.

Statistic după Testul T-Student pentru capacitatea de atingere a scopului, factorul Expresivitate se înregistrează diferențe semnificative între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani ( $m=23,26$ ) și rezultatele preadolescenților de 13 ani ( $m=21,6$ ) ( $T=2,3$ ,  $p\leq 0,05$ ) cu media mai mare caracteristică preadolescenților de 10 – 12 ani. Diferențele obținute exprimă faptul că preadolescenții de 10 – 12 ani au un nivel mai dezvoltat al capacității de atingere a scopului, factorul Expresivitate. Această diferență se poate explica prin apariția schimbărilor din timpul pubertății în cadrul sistemului socio-emoțional al creierului. Preadolescenții de 10 – 12 ani sunt mai dedicați obiectivului, pentru că le pasă mai mult de atingerea scopului propus, astfel încât își doresc să facă mai multe acțiuni în acest sens.

Demersul nostru constativ continuă cu investigarea capacității de atingere a scopului, factorul Generalizare la preadolescenți. Frecvențele pentru nivelul scăzut, mediu și înalt de dezvoltare a capacității de atingere a scopului sub aspectul factorului Generalizare la preadolescenți.



*Fig. 4. Distribuția rezultatelor privind nivelul capacității de atingere a scopului, factorul Generalizare, la preadolescenții supuși experimentului*

32,12% dintre preadolescenții manifestă un nivel scăzut al capacității de atingere a scopului, sub aspectul factorului Generalizare. Preadolescenți cu nivel scăzut al caracterului general al acestei calități volitive nu prezintă hotărâre și fermitate în vederea atingerii unui anumit scop. Acești preadolescenți nu sunt capabili să-și mobilizeze resursele interioare pentru trasarea și îndeplinirea scopurilor.

64,44% din preadolescenții manifestă nivel mediu de dezvoltare al capacității de atingere a scopului sub aspectul factorului Generalizare. Prezența nivelului mediu de dezvoltare al capacității de atingere a scopului sub aspectul factorului Generalizare presupune o determinare și dârzenie fragmentare în acțiunile orientate spre atingerea scopului.

3,35% din preadolescenții demonstrează nivel înalt al capacității de atingere a scopului, sub aspectul factorului Generalizare. Definitiv pentru acești preadolescenți este că reușesc să-și stabilească obiective și să-și atingă scopul. Această capacitatea este extinsă asupra mai multor arii de interes, conferindu-i un caracter general.

Pentru determinarea existenței unei legături între capacitatea de atingere a scopului, sub aspectul factorului Expresivitate și a capacității de atingere a scopului, sub aspectul factorului Generalizare la preadolescenți am întreprins calculul coeficientului de corelație Pearson. Coeficientul de corelație și pragul de semnificație sunt indicați în tabelul 1.

Tabelul 1. Interrelația între capacitatea de atingere a scopului, factorul E și capacitatea de atingere a scopului, factorul G la preadolescenți după Pearson

Variabilele cercetării	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Capacitatea de atingere a scopului, factorul E / capacitatea de atingere a scopului, factorul G	0,3482	$p \leq 0,01$

Tabelul 1 evidențiază prezența legăturii între capacitatea de atingere a scopului, factorul Expresivitate și capacitatea de atingere a scopului, factorul Generalizare la preadolescenți, care a fost confirmată prin coeficientul de corelație ( $r=0,3482$ ,  $p \leq 0,01$ ). Vom specifica că preadolescenții cu un nivel înalt al capacității de atingere a scopului, sub aspectul factorului Expresivitate, demonstrează și un nivel înalt al capacității de atingere a scopului, sub aspectul factorului Generalizare.

În continuare în figura 5 prezentăm nivelurile capacității de atingere a scopului, factorul Generalizare în dependență de genul preadolescenților.

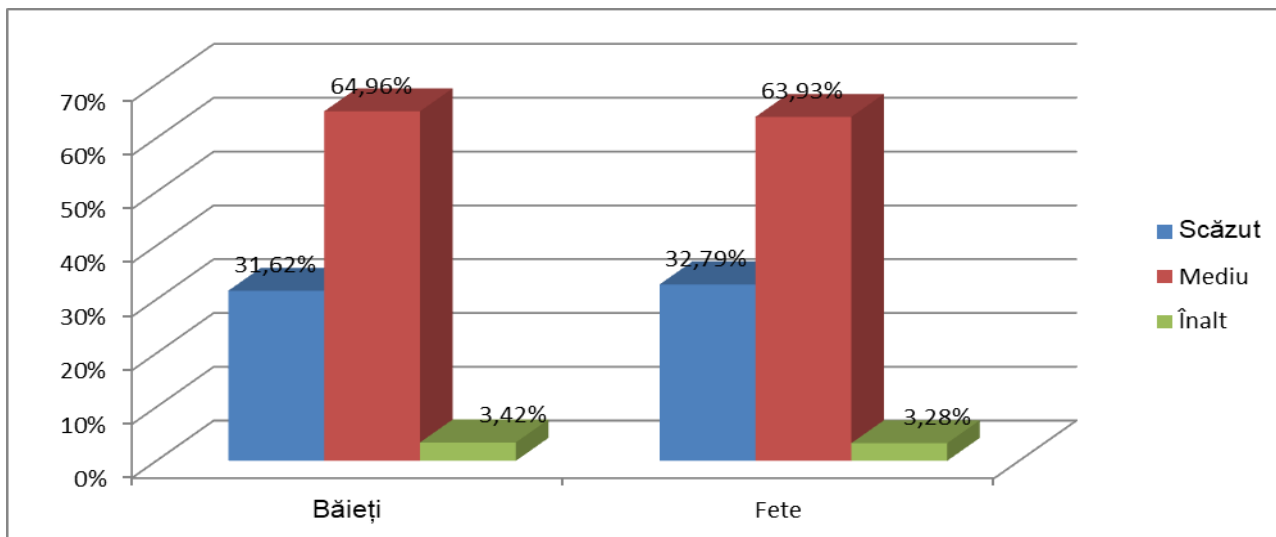


Fig. 5. Distribuția rezultatelor privind nivelul capacității de atingere a scopului, factorul Generalizare, la preadolescenții supuși experimentului în funcție de gen

Datele prezentate în figura de mai sus, ne permit să remarcăm o mică diferență, nesemnificativă, în distribuția datelor la lotul format din preadolescenți și preadolescente. Așadar, un indice puțin mai înalt de 32,79% din preadolescenții de gen feminin au un nivel scăzut de atingere a scopului, sub aspectul factorului Generalizare, comparativ cu 31,62% din preadolescenții de gen masculin. Privitor la nivelul mediu al capacității de atingere a scopului, sub aspectul factorului Generalizare, putem să observăm un indice puțin mai înalt la preadolescenți, de 64,96%, comparativ cu cel al preadolescentelor, care e de 63,93%. Constatăm un indice aproape identic de 3,42% la preadolescenți și 3,28% la preadolescente pentru nivelul înalt al capacității de atingere a scopului, sub aspectul factorului Generalizare.

Nivelurile pentru capacitatea de atingere a scopului, factorul Generalizare la preadolescenții de 10 – 12 ani, preadolescenții de 13 ani și cei de 14 – 15 ani sunt ilustrate în figura 6.

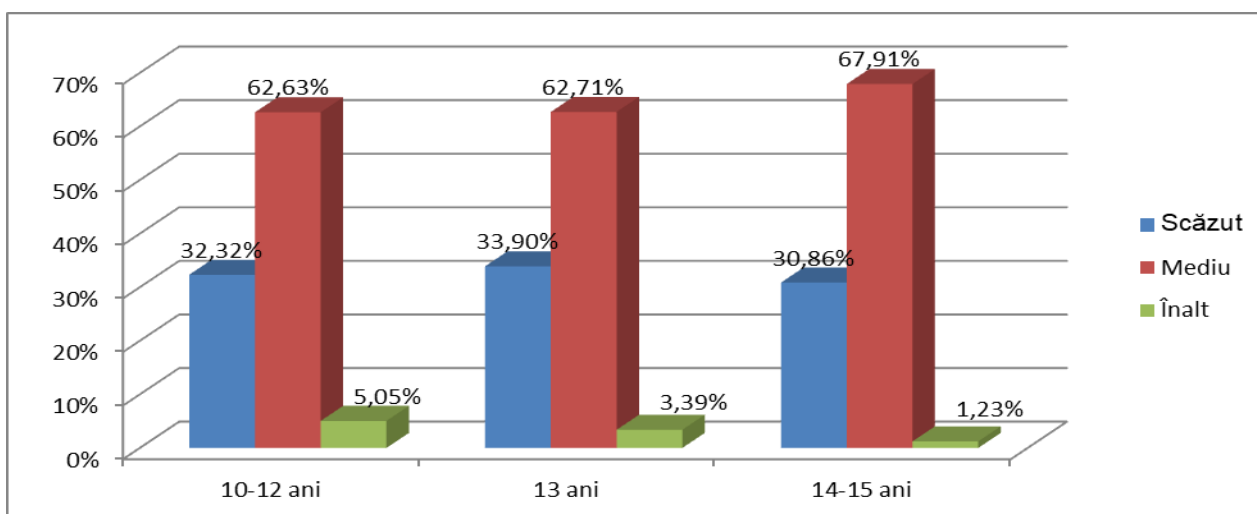


Fig. 5. Distribuția rezultatelor privind nivelul capacității de atingere a scopului, factorul Generalizare, la preadolescenții supuși experimentului în funcție de vârstă

Analizând distribuția datelor prezentate în figura de mai sus, remarcăm că preadolescenții de 13 ani au cea mai ridicată frecvență (33,90%) ce corespunde nivelului scăzut al capacității de atingere a scopului, sub aspectul factorului Generalizare, comparativ cu 32,32% din preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 10 – 12 ani și 30,86% din preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 14 – 15 ani. Frecvența cea mai înaltă a nivelului mediu al capacității de atingere a scopului, sub aspectul factorului Generalizare, îl observăm la preadolescenții de 14 – 15 ani și anume 67,91%, fiind urmați de preadolescenții de 13 ani cu 62,71% și cei de 10 – 12 ani cu 62,63%. Pentru nivelul înalt al capacității de atingere a scopului, sub aspectul factorului Generalizare, remarcăm o descreștere a frecvenței în funcție de vârstă, și anume preadolescenții de 10 – 12 ani prezintă 5,05%, cei de 13 ani 3,39% și cei de 14 – 15 ani 1,23%.

În concluzii pentru cele expuse vom menționa că: un număr foarte mic de preadolescenți (4,19% și 3,53%) demonstrează nivel înalt de dezvoltare a capacității de atingere a scopului sub aspectul factorului Expresivitate și Generalizare. În ceea ce privește diferențele de gen vom consemna că atât preadolescenții cât și preadolescentele prezintă aceleași frecvențe pentru nivelul înalt al capacității de atingere a scopului sub aspectul factorului Expresivitate și Generalizare. Dintre toate categoriile de vârstă investigate, preadolescenții de 10 – 12 ani prezintă nivel mai înalt de dezvoltare a capacității de atingere a scopului sub aspectul factorului Expresivitate și Generalizare.

#### **Bibliografie:**

1. GOLU, F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Universitară, 2010. 315 p. ISBN 973-749-865-6.
2. MUNTEANU, A. *Psihologia copilului și a adolescentului*. Timișoara: Augusta. 1998. 291 p. ISBN 973-9353-21-5.
3. 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.
4. PĂNIȘOARA, G. *Psihologia copilului modern*. Iași: Polirom. 2011. 224 p. ISBN 973-46-2126-2.
5. VERZA, E., VERZA, F.. *Psihologia copilului*. București: TREI. 2017. 556 p. ISBN 978-606-40-0237-2.

## ANXIETATEA LA PREADOLESCENȚI

*CHITOROGA Lucia, dr., lector univ., UPSC „Ion Creangă”*

**Abstract:** *The article presents the research on anxiety, self-esteem and communication styles in preadolescents in a state high school compared to preadolescents in a private high school; The research highlighted significant differences between the two pre-adolescent research groups in terms of anxiety, self-esteem and communication styles. Preteens in state high school show a higher level of school anxiety and a lower level of self-esteem. Preteens in private high school more often adopt the assertive communication style.*

**Keywords:** anxiety, fear, self-esteem, communication style.

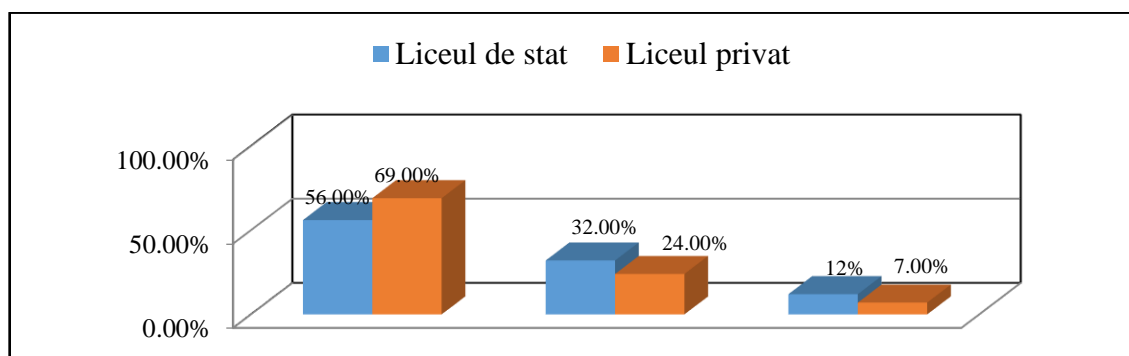
Problema studiului anxietății la elevii contemporani este foarte actuală. Ritmul intens de viață cauzat de extensiunea și complexitatea programelor școlare, tipul on-line de petrecere a lecțiilor, pierderea contactului cu ”profesorul real”, pandemia, riscul de a contacta virusul Covid-19, izolarea de covârșnicii lor sunt doar câțiva factori care cresc probabilitatea de apariție a anxietății la preadolescenți. Mijloacele media supraîncărcate de agresivitate, cerințele sociale mereu în schimbare, realitatea virtuală care amenință să ia locul unei realități obiective unde oamenii comunică și își sunt alături, reprezintă doar câteva situații generatoare de anxietate pentru oameni în ansamblu, iar pentru preadolescenți în particular (care și așa trec și printr-o perioadă dificilă din viața lor).

Prezentul articol este rezultatul unei cercetări a cărei obiectiv principal a fost dezvoltarea specificului de manifestare a anxietății și a factorilor ei, a stimei de sine și a stilurilor de comunicare la preadolescenții dintr-un liceu de stat comparativ cu preadolescenții dintr-un liceu privat. Cercetarea empirică a fost realizată pe un eșantion constituit din 95 de preadolescenți din Chișinău, cu vârsta cuprinsă între 13-14 ani, dintre care 45 de preadolescenți dintr-un liceu privat (20 fete și 25 băieți) și 50 de preadolescenți dintr-un liceu de stat (22 fete și 28 băieți).

În contextul cercetării prezente am formulat următoarea ipoteză: *”Presupunem că există diferențe la nivelul anxietății, stimei de sine și a stilurilor de comunicare între preadolescenții din liceul privat și preadolescenții din liceul de stat”.*

Viabilitatea ipotezei lansate a fost probată prin aplicarea: *Tehnicii de diagnosticare a anxietății Phillips* care evidențiază nivelul general al anxietății în școală, cât și factorii acesteia precum: trăirea stresului social, frustrarea necesității de atingere a succesului, frica de autoafirmare, frica de situațiile de verificare a cunoștințelor, frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur, rezistența fiziologică joasă la stres, probleme și temeri în relațiile cu profesorii; *Testului Rosenberg pentru măsurarea stimei de sine*, care pune în evidență stimă de sine de nivel scăzut, mediu și înalt; *Chestionarului Stilurile de comunicare* (elaborat de S.Marcus), ce determină stilurile de comunicare aseriv, non asertiv, agresiv, manipulator.

Distribuția datelor la *Tehnica de măsurare a anxietății Phillips* atestă că, 56% dintre preadolescenții cercetați din liceul de stat și 68,66 % dintre preadolescenți din liceul privat prezintă un *nivel normal al anxietății generale* (v.Figura 1), ceea ce înseamnă că ei se caracterizează prin stări de anxietate scurte ca durată și ușoare ca intensitate, care trec odată cu situațiile care le-au generat. Acești preadolescenți denotă o stabilitate emoțională bună, un comportament echilibrat, sunt relativ calmi și optimiști, își pot etala corect forțele într-o sarcină, și solicită ajutor când se simt depășiți de situație. *Anxietate generală de nivel înalt* manifestă 32% din preadolescenții din liceul de stat și 24,44% din preadolescenții din liceul privat. Elevii care se plasează la acest nivel prezintă anxietate mai ales atunci când trebuie să-și afirme capacitățile. Stările de îngrijorare, de tensiune, de incertitudine înaintea unor evenimente importante (examen, evaluare, test) sunt uneori urmate de manifestări fiziologice. Starea aceasta de tensiune se depășește prin implicarea intensă în realizarea activității. *Anxietate generală foarte înaltă* manifestă 12% dintre subiecții preadolescenți testați din liceul de stat și 6,66% dintre subiecții preadolescenți testați din liceul privat. Anxietății generale de nivel foarte înalt îi este caracteristică o intensitate și durată mare, se asociază cu manifestări fiziologice și psihosomatice pronunțate (cefalee, manifestări digestive etc.). Neliniștea sporită și așteptarea tensionată dinaintea unui eveniment, îi consumă puternic emoțional pe acești subiecți determinându-i uneori chiar să renunțe, să cedeze fără a duce sarcina la bun sfârșit. Cu cât sarcina este mai dificilă cu atât este mai intens sentimentul de neputință, cu atât este mai puternică dorința de a abandona sarcina doar pentru a se elibera de starea chinuitoare de frică.



**Figura 1.** Distribuția datelor la Anxietatea generală (indice total),  
liceul de stat vs liceul privat

Valorile medii ale indicelui *Anxietate generală în școală*, analizate la preadolescenții din liceul de stat și cel privat, atestă faptul că subiecții cercetați din liceul de stat prezintă valori medii ale anxietății școlare generale ( $m=14,15$ ) mai înalte decât subiecții cercetați din liceul privat ( $m=8,98$ ). Aceste rezultate ne indică fondul emoțional generat de cadrul școlii, de activitățile petrecute aici. Preadolescenții din liceul de stat manifestă anxietate, neliniște mai pronunțată în multiplele activități din viața școlară, decât preadolescenții din liceul privat.

Compararea datelor preadolescenților din liceul de stat ( $m=14,15$ ), cu cele ale preadolescenților din liceul privat ( $m=8,98$ ) la indicele Anxietate generală, a atestat o diferență statistic semnificativă:  $t=2,60$ , la  $p\leq 0,011$ . Diferența obținută ne arată că între cele două eșantioane există diferențe la nivelul anxietății generale. Preadolescenții din liceul de stat manifestă în multiplele activități din viața școlară anxietate, neliniște, teamă mai pronunțată, decât preadolescenții din liceul privat. Subiecților din liceul de stat le sunt în mai mare măsură caracteristice stări de tensiune, de incertitudine, de îngrijorare înaintea unor evenimente importante pentru ei, precum examene, evaluări, teste și sunt mai frecvent urmate de manifestări fiziologice.

Cu scopul de a avea o imagine mai completă asupra structurii interne a anxietății preadolescenților cercetați am analizat succesiv *factorii* evidențiați de testul Philips.

Analizând rezultatele la factorul *Trăirea stresului social* (v.Figura 2) observăm că, subiecții cercetați din liceul de stat prezintă valori medii mai înalte ( $m=5,91$ ), decât subiecții cercetați din liceul privat ( $m=3,22$ ). Compararea datelor obținute de preadolescenții din cele două eșantioane cercetate a atestat o *diferență statistic semnificativă*:  $t=2,37$ , la  $p\leq 0,008$ . Diferența statistic semnificativă obținută ne arată că între cele două eșantioane cercetate există diferențe la nivelul Trăirii stresului social. Fondalul emoțional pe care se produc și se dezvoltă relațiile sociale ale elevilor din liceul de stat este mai puternic încărcat de tensiune și stres, decât cel al elevilor din liceul privat. Preadolescenții din liceul privat sunt mai puțin îngrijorați în relațiile sociale, în timp ce preadolescenții din liceul de stat simt mai frecvent anxietate legată de posibilele critici sau ironii din partea colegilor, simt mai frecvent frica de a fi judecați. Frica de a fi criticați, judecați, ironizați le solicită un autocontrol sporit, ceea ce îi consumă psihoenergetic mai mult, iar uneori acest fapt poate avea drept urmare chiar evitarea relațiilor sociale. Preadolescenții din liceul privat se simt mai relaxați, mai încrezători în relațiile cu ceilalți, se simt în mai mică măsură tensionați de faptul că ar putea fi criticați, judecați, ironizați etc.

Rezultatele la factorul *Frustrarea necesității de atingere a succesului* (v.Figura 2) relevă faptul că, subiecții cercetați din liceul de stat prezintă valori medii mai joase ( $m=5,16$ ), decât subiecții cercetați din liceul privat ( $m=6,74$ ). Compararea datelor celor două eșantioane cercetate, la factorul *Frustrarea necesității de atingere a succesului*, a atestat o *diferență statistic nesemnificativă*:  $t=1,85$ , la  $p\leq 0,068$ . Diferența nesemnificativă ne arată că, ambele grupuri cercetate percep climatul psihologic din liceul lor ca fiind favorabil pentru dobândirea performanțelor școlare, a succesului.

Factorul *Frica de autoafirmare*, se referă la teama încercată de subiecți în situațiile când trebuie să se autodeschidă, să se prezinte pe sine în fața altor persoane, să-și demonstreze capacitățile proprii. Rezultatele analizate la acest factor (v.Figura 2) ne relevă că subiecții cercetați din liceul de stat prezintă valori medii ( $m=4,67$ ) mai înalte, la această scală a anxietății școlare,

decât subiecții cercetați din liceul privat ( $m=3,04$ ). Prin urmare, preadolescenții din liceul de stat se confruntă în mai mare măsură cu frica, anxietatea de a se deschide în fața celorlalți decât preadolescenții din liceul privat. Compararea datelor, la factorul *Frica de autoafirmare*, a eșantionului de preadolescenți din liceul de stat cu cele ale eșantionului din liceul privat a atestat o *diferență statistic semnificativă*:  $t=1,88$ , la  $p\leq 0,050$ . Diferența statistic semnificativă ne arată că între cele două grupuri cercetate există diferențe la nivelul fricii de autoafirmare. Preadolescenții din liceul de stat simt o mai mare anxietate, frică atunci când trebuie să se autodezvăluie, să se prezinte pe sine în fața altor persoane, să-și demonstreze capacitățile proprii, spre deosebire de cei din liceul privat care se pare că sunt mai dezinvolți, mai siguri de sine când trebuie să-și etaleze sau să-și demonstreze capacitățile proprii.

Factorul *Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor* se referă la starea emoțională negativă de frica, neliniște și îngrijorare legată de situațiile de examinare, de verificare a cunoștințelor și a capacităților în public. Cercetarea rezultatelor la acest factor (v.Figura 2) relevă că, subiecții cercetați din liceul de stat prezintă valori medii ( $m=5,17$ ) mai înalte, la această scală a anxietății școlare, decât subiecții cercetați din liceul privat ( $m=2,98$ ). Valorile medii obținute atestă faptul că, preadolescenții din liceul de stat se confruntă în mai mare măsură cu teama de verificare a cunoștințelor. Anxietatea lor se accentuează mai mult în situațiile de examinare, față de subiecții cercetați din liceul privat. Compararea datelor, la factorul *Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor*, a eșantionului de preadolescenți din liceul de stat cu cele ale eșantionului din liceul privat a atestat o *diferență statistic semnificativă*:  $t=2,11$ , la  $p\leq 0,037$ . Diferența obținută relevă faptul că, între cele două eșantioane există deosebiri la nivelul fricii, tensiunii generate de situațiile de verificare a cunoștințelor. Preadolescenții din liceul de stat sunt afectați mai puternic de stări emoționale negative, încărcate de anxietate, îngrijorare, teamă, tensiune, în timp ce elevii preadolescenți din liceul privat se simt îngrijorați într-o măsură mai mică de verificarea cunoștințelor și a capacităților, de orice forme de examinare, în general.

Factorul *Frica de a nu corespunde expectanțelor altor persoane* desemnează nivelul semnificației pe care-l atribuie individul părerii altora în evaluarea rezultatelor proprii, acțiunilor și gândurilor, neliniștea cu privire la aprecierile celor din jur, așteptarea aprecierilor negative. Datele obținute la acest factor (v.Figura 2) ne-a permis să constatăm că, subiecții preadolescenți cercetați din liceul privat prezintă valori medii ( $m=2,12$ ) mai joase, la această scală a anxietății școlare, decât subiecții preadolescenți cercetați din liceul de stat ( $m=3,61$ ). Analiza comparativă a datelor la acest factor a identificat o *diferență statistic semnificativă*:  $t=1,94$ , la  $p\leq 0,050$ , care ne demonstrează că între cele două eșantioane există diferențe la nivelul fricii de a nu corespunde expectanțelor celor din jur. Preadolescenții din liceul privat atribuie o importanță mai mică părerii



altora în evaluarea rezultatelor proprii, sunt mai puțin neliniștiți cu privire la aprecierile celor din jur față de rezultatele și performanțele lor, se așteaptă mai puțin la aprecieri negative.

Factorul *Rezistența fiziologică la stres* face referire la organizarea psihofiziologică a persoanei. Atunci când este joasă ea reduce adaptabilitatea copilului la situații de natură stresantă și crește probabilitatea de a răspunde inadecvat, distructiv la factorii anxiogeni din mediu. Rezultatele obținute la acest factor al anxietății școlare (v.Figura 2) denotă valori medii mai înalte ( $m=3,03$ ) la preadolescenții din liceul de stat, decât preadolescenții cercetați din liceul privat ( $m=2,00$ ). Valorile medii analizate ne arată că, preadolescenții din liceul de stat au o rezistență fiziologică mai bună la stres decât cei din liceul privat. Aceasta se datorează, probabil, tocmai faptului că se confruntă mai frecvent cu factori anxiogeni din mediul școlar cărora trebuie să le facă față. Compararea datelor la factorul *Rezistența fiziologică joasă la stres* a atestat o diferență statistic nesemnificativă:  $t=0,81$ , la  $p \leq 0,189$ , ceea ce arată lipsa unor deosebiri cu semnificație statistică în acest sens.

Factorul *Fricile legate de relațiile cu profesorii* furnizează informații despre fondul emoțional negativ comun în relațiile cu profesorii și despre cât de mult influențează acest fapt asupra performanței de învățare a preadolescenților. Datele analizate la acest factor au relevat că preadolescenții cercetați din liceul de stat prezintă valori medii mai înalte ( $m=5,01$ ), decât preadolescenții cercetați din liceul privat ( $m=3,77$ ). Compararea datelor la acest factor a identificat o diferență statistic semnificativă:  $t=1,44$ , la  $p \leq 0,043$ , care ne arată că între cele două eșantioane există diferențe la nivelul fricii de relațiile cu profesorii. Elevii preadolescenți din liceul de stat simt în mai mare măsură neliniște și anxietate în interacțiunea cu profesorii lor decât preadolescenții din liceul privat. Compararea datelor la scalele testului de măsurare a anxietății școlare Philips, prezentate de cele două eșantioane de preadolescenți cercetați, din liceul de stat și din liceul privat, a relevat diferențe statistic semnificative la factorul frica de relaționare cu profesorii, frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur, frica de verificare a cunoștințelor, frica de autoafirmare, stresul social.

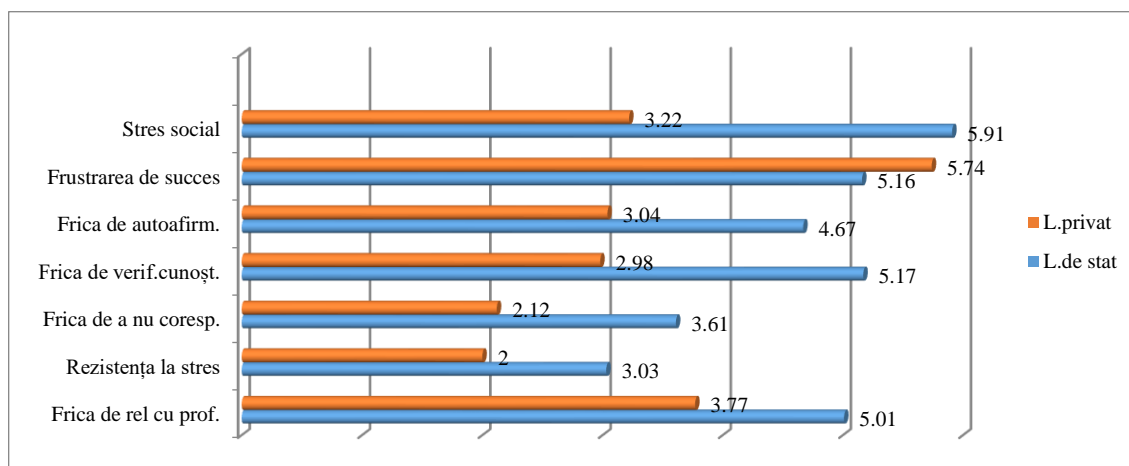


Figura 2. Distribuția datelor la factorii anxietății - Testul Philips,

## liceul de stat vs liceul privat

Diferențele statistice semnificative la factorii testului Philips ne permit să sesizăm ponderea acestor factori la nivelul anxietății școlare generale și să schițăm un portret al manifestării anxietății la fiecare din cele două eșantioane cercetate.

*La preadolescenții din liceul de stat* fondalul emoțional pe care se produc și se dezvoltă relațiile sociale este mai puternic încărcat de tensiune și stres. Ei simt o mai mare anxietate legată de posibilele critici sau ironii din partea colegilor, simt mai frecvent frica de a fi judecați, simt o mai mare anxietate atunci când trebuie să se autodezvăluie sau să-și demonstreze capacitățile proprii. Aceștia sunt afectați mai puternic de stări emoționale negative încărcate de îngrijorare, teamă și tensiune în situațiile de verificare a cunoștințelor sau în orice alte forme de examinare, atribuie o mai mare importanță părerii altora în evaluarea rezultatelor proprii, fiind mai neliniștiți cu privire la așteptările și aprecierile celor din jur față de performanțele lor. Preadolescenții din liceul de stat au o rezistență fiziologică mai bună la stres, spre deosebire de cei din liceul privat, fapt ce se datorează, probabil, tocmai frecvenței cu care se confruntă aceștia cu factori anxiogeni din mediul școlar, cărora trebuie să le facă față. Elevii preadolescenți din liceul de stat învață pe un fondal emoțional negativ mai pronunțat decât preadolescenții din liceul privat, produs de fricile mai frecvente și mai intense din relațiile cu profesorii.

*Preadolescenții din liceul privat* sunt mai puțin îngrijorați în relațiile sociale, se simt mai relaxați în relațiile cu ceilalți, sunt în mai mică măsură tensionați de faptul ar putea fi criticați, judecați, ironizați. Elevii preadolescenți din liceul privat sunt mai dezinvolți, mai siguri de sine când trebuie să-și demonstreze capacitățile proprii, se simt îngrijorați într-o măsură mai mică în situațiile de verificare a cunoștințelor și atribuie o importanță mai mică părerii altora în evaluarea rezultatelor proprii. Sunt mai puțin neliniștiți cu privire la aprecierile celor din jur față de performanțele lor școlare, se așteaptă mai puțin la aprecieri negative, manifestă frici mai puțin intense față de profesori și de interacțiunea cu aceștia. Rezistența fiziologică la stres a preadolescenților din liceul privat este mai joasă, ceea ce ne vorbește despre o mai redusă adaptabilitatea a acestor elevi la situații de stres, probabil, tocmai pentru că se confruntă mai puțin cu el în mediul școlar.

Cel de-al doilea instrument psihologic aplicat în cadrul prezentei cercetări a fost *Testul de evaluare a stimei de sine (Rosenberg)*, care identifică nivelul stimei de sine la preadolescenții din liceul de stat și din cel privat. Analiza rezultatelor obținute la testul Stima de sine (Rosenberg) (v.Figura 3) a atestat că 32% dintre subiecții preadolescenții din liceul de stat și 40% dintre subiecții preadolescenți din liceul privat prezintă un nivel înalt al stimei de sine. Acești elevi se cunosc bine pe sine și fac eforturi pentru a-și depășească limitele, sunt foarte siguri de ei, rar se

îndoiesc de propriile abilități, competențe, cunoștințe. Ei își cunosc propriile puncte forte, sunt convinși că pot atinge scopuri înalte, iar sentimentul valorii de sine crește în rezultatul succeselor pe care le ating; Dintre preadolescenții cercetați din liceul de stat - 40% și 46,66% dintre subiecții preadolescenți din liceul privat atestă un nivel mediu al stimei de sine.

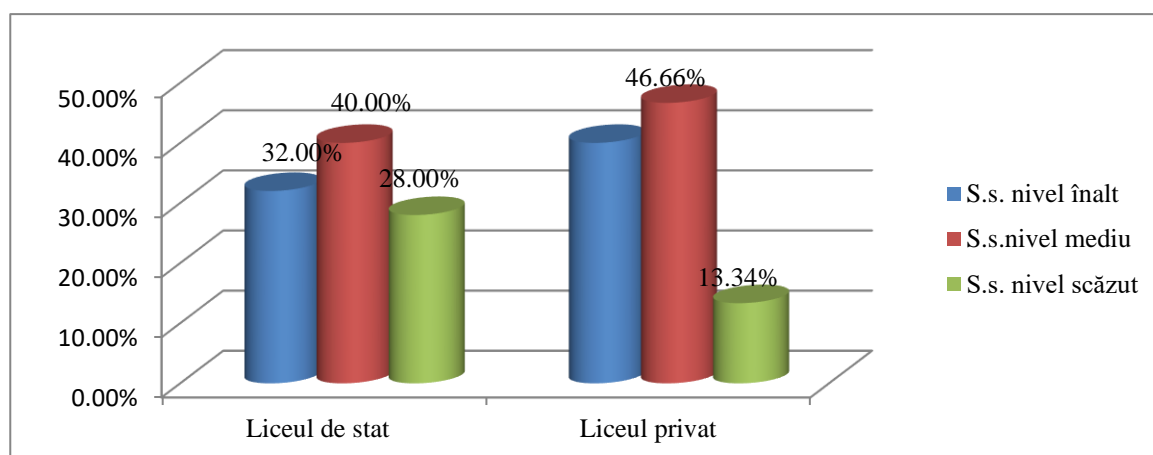


Figura 3. Distribuția rezultatelor la testul *Stima de sine*,  
liceul de stat vs liceul privat

Preadolescenții cu stima de sine medie cred la un nivel moderat în forțele proprii, în cea mai mare parte a timpului sunt mulțumiți de sine, totuși în unele situații se îndoiesc de capacitățile și cunoștințele lor proprii, de puterea proprie de a acționa eficient. Stima de sine moderată le permite să-și stabilească scopuri de nivel mediu și înalt. Au o frică de eșecuri moderată, se redresează bine după critici, știu să-și apere poziția în fața altor persoane dacă este nevoie; Datele la test au evidențiat de asemenea că, 28% dintre subiecții din liceul de stat și 13,34% dintre subiecții preadolescenți din liceul privat, prezintă un nivel scăzut al stimei de sine. Acești preadolescenți nu sunt siguri de sine, au o încredere joasă în forțele proprii, simt îndoieli frecvente legate de propriile cunoștințe și competențe, întâmpină dificultăți în a lua decizii, în a face alegeri și a rămâne consecvenți cu alegerile făcute; Subiecții cu stima de sine joasă au o redusă valoare de sine, tocmai de aceea, nu au curajul să-și stabilească scopuri, obiective greu de atins și se tem de eșecuri. Când au atins un obiectiv, un țel ei rămân prinși mult timp de această realizare pentru a se simți în siguranță. Acest fapt ne vorbește despre slaba capacitate de autodepășire a lor. Ei au un grad scăzut al acceptării de sine, își apără cu greu interesele în fața altora.

Compararea datelor la testul *Stima de sine* (prin intermediul testului t Welch), a evidențiat o diferență statistic semnificativă:  $t=5,33$ , la  $p \leq 0,026$ , între preadolescenții cercetați din liceul de stat și cel privat. Preadolescenții cercetați din liceul privat au o stimă de sine mai solidă, decât preadolescenții cercetați din liceul de stat. Ei se cunosc pe sine mai bine, încearcă fără frică să-și depășească limitele, sunt mai siguri de forțele proprii în diverse situații și au o mai mare încredere

în propriul potențial, se îndoiesc mai rar de propriile lor cunoștințe, competențe, se prețuiesc și se valorizează pe sine mai mult, își stabilesc scopuri înalte cu mai mult curaj și încredere, sunt mai puțin preocupați de eșecuri, sunt în mai mare măsură mulțumiți de sine, iar atunci când obțin succese acestea le întăresc sentimentul valorii proprii.

*Chestionarul Stilurile de comunicare* (elaborat de S.Marcus), aplicat în cadrul acestei cercetări, a determinat patru stiluri de comunicare: stilul non asertiv, stilul agresiv, stilul manipulator, stilul asertiv.

Distribuția datelor la chestionarul *Stilurile de comunicare* (v.Figura 4) atestă că, cea mai înaltă proporție (46% și 59%) o prezintă stilul asertiv de comunicare adică, cei mai mulți din subiecții din liceul de stat și cel privat adoptă în comunicare un stil constructiv. Prin urmare, ei sunt capabili de atitudine onestă, directă, își pot exprima opiniile proprii fără a-i leza pe alții, sunt capabili să-și urmărească interesele proprii, fără însă să încalce drepturile și nevoile celorlalți. Acești preadolescenți sunt capabili să înțeleagă, să fie naturali în comportament fără a juca un rol, știu să se bazeze pe propriile puteri.

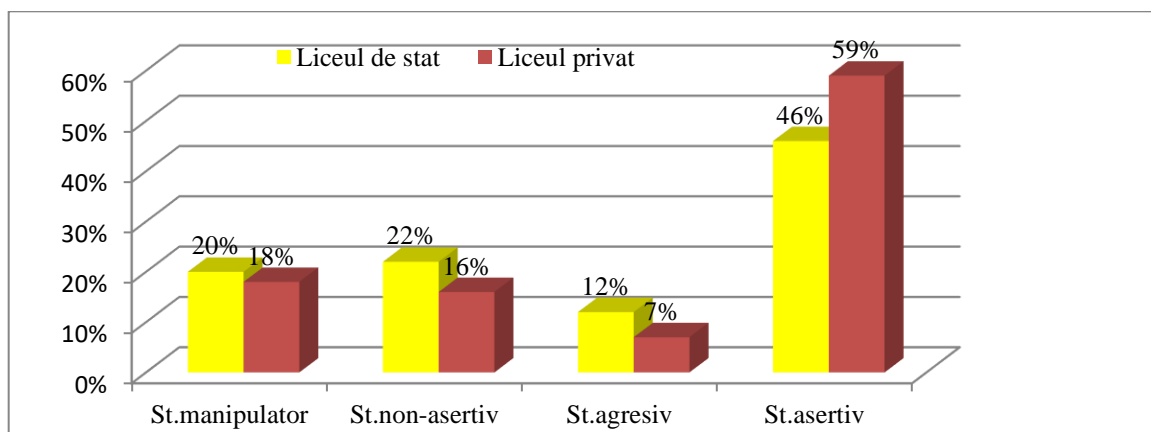


Figura 4. Distribuția datelor la Chestionarul *Stilurile de comunicare*, liceul de stat vs liceul privat

Această atitudine, adoptată de cei mai mulți dintre preadolescenții cercetați, se consideră cea mai bună pentru că permite atingerea scopurilor fără a provoca resentimente celorlalți, ba mai mult chiar le pot câștiga simpatia.

Pe poziția a doua, se plasează stilul manipulator: 20% din subiecții liceului de stat și 18% din cel privat adoptă frecvent atitudinea de manipulare în comunicarea cu alții. Lor le este specifică tendința de a acționa din culise, de a aștepta clipa prielnică pentru a se pune în valoare. Ei evită să spună ceea ce gândesc, își schimbă frecvent opiniile. Le place să fie în preajma celor puternici, pentru că astfel își compensează propriile slăbiciuni și speră să obțină beneficii de pe seama celor dintâi. Aceste persoane urmăresc ca ceilalți să facă ce vor ei, dar acest lucru să nu presupună conflicte (de tip agresiv) dar nici confruntări constructive (de tip asertiv). Acești subiecți joacă

roluri diferite ca urmare a slabei maturizării sociale, iar scopul prim al manipulatorilor este de a-și ascunde slăbiciunea sau frică de a nu fi respinși.

Pe poziția a treia ca frecvență de apariție este stilul non-assertiv, respectiv 22% pentru subiecții din liceul de stat și 16% pentru subiecții din liceul privat. Aceștia sunt subiecții care în comunicare adoptă atitudinea pasivă, de fugă. Ei au tendința de a fugi mai degrabă decât de a înfrunța pe cineva. Stilul acesta se poate manifesta ca un exces de amabilitate, ca amânare a unor decizii, ca cedare a dreptului de decizie. Acest comportament are la bază teama pronunțată de a nu fi judecați de alții, deși nutrește sentimente de mânie mocnită și ranchiună.

Ultima poziție a frecvenței apariției în comunicarea preadolescenților cercetați este ocupată de stilul agresiv de comunicare: 12% pentru subiecții de la liceul de stat și 7% pentru cei de la liceul privat. Acești preadolescenți adoptă mai frecvent atitudinea de atac, de a avea ultimul cuvânt, de a se impune cu orice preț chiar dacă supără alte persoane. Mijloacele prin care se impun sunt: înfricoșarea, contrazicerea, umilirea, răzbunarea. Aceste comportamente stârnesc la rândul lor agresivitatea, aversiunea și antipatia față de ei în comunicare, iar acest fapt potențează și mai mult agresivitatea lor.

Datele la acest test ne vorbesc despre faptul că toate patru stiluri de comunicare sunt prezente în relațiile interpersonale atât ale subiecților din liceul de stat cât și ale celor din cel privat, doar că variază ponderea de la un grup experimental la altul. Pentru a vedea dacă deosebirile stabilite, la nivel de frecvențe a stilurilor de comunicare, sunt valide și din punct de vedere statistic am recurs la compararea datelor prin intermediul metodei Mann Whitney U.

Compararea datelor la testul *Stilurile de comunicare*, între subiecții din liceul de stat și subiecții din liceul privat a evidențiat diferențele statistice din Tabelul 1.

Tabel 1. Diferențele statistice la testul *Stilurile de comunicare*, liceul de stat vs liceul privat

Stilurile de comunicare	Mann Whitney U	Prag de semnif. ( p )
stilul non assertiv	2010,50	$\leq 0,001$
stilul agresiv	1479,50	$\leq 0,008$
stilul asertiv	853,50	$\leq 0,029$ .
stilul manipulator	1028,00	$\leq 0,368$ .

Cu toate că și preadolescenții din liceul de stat pun în aplicare stilul asertiv de comunicare, totuși preadolescenții din liceul privat utilizează mai des acest stil constructiv de comunicare. Preadolescenții din liceul privat își pot exprima mai ușor opiniile proprii fără a-i leza pe alții, au mai dezvoltată abilitatea de a-și atinge scopurile fără a provoca resentimente celorlalți. Subiecții preadolescenți din liceul de stat pun în aplicare mai frecvent agresivitatea în comunicare, decât elevii preadolescenți din liceul privat. Ei adoptă mai frecvent atitudinea de atac, recurg la ironii, sarcasm, umilire, răzbunare chiar dacă știu că-i supără pe alții. Subiecții din liceul de stat au

tendința mai frecventă de a folosi și stilul non-assertiv de comunicare. Dacă nu ”atacă” atunci mai degrabă aleg să se retragă, să nu-și expună deschis doleanțele. Deși se manifestă cu un exces de amabilitate, cu tendința frecventă de a amâna deciziile, cu cedarea dreptului de decizie aceste comportamente de fapt au la bază teama pronunțată de a nu fi judecați și respinși de alții, dar, de fapt, ei nutresc sentimente de mânie mocnită și ranchiună. La stilul manipulator diferența este nesemnificativă ceea ce ne arată că atât preadolescenții din liceul de stat, cât și cel privat preferă uneori să acționeze din culise, să evite să spună ceea ce gândesc, își schimbă frecvent opiniile. Le place să fie în preajma celor puternici, pentru că aceasta parțial le compensează propriile slăbiciuni.

Rezultatele prezentei cercetări ne permit să conchidem că, *există diferențe semnificative între preadolescenții cercetați din liceul de stat și cei din liceul privat la nivelul anxietății și a factorilor ei, la nivelul stimei de sine și în adoptarea stilurilor de comunicare în grup.*

*Preadolescenții din liceul de stat* simt o mai mare anxietate legată de posibilele critici sau ironii din partea colegilor, simt mai frecvent frica de a fi judecați, sunt afectați mai puternic de stări emoționale negative încărcate de îngrijorare și teamă în situațiile de verificare a cunoștințelor, atribuie o mai mare importanță părerii altora în evaluarea rezultatelor proprii. Subiecții din liceul de stat au o rezistență fiziologică mai bună la stres și învață pe un fondal emoțional negativ mai pronunțat produs de fricile intense generate de relațiile cu profesorii lor. Acești elevi au o stimă de sine mai redusă decât elevii din liceul privat, ceea ce generează o încredere mai joasă în forțele proprii, se îndoiesc mai frecvent de potențialul și de cunoștințele proprii, se preocupă mai mult de eșecuri și sunt în mai mică măsură mulțumiți de sine. Preadolescenții din liceul de stat cu toate că dețin toate celelalte stiluri de comunicare, inclusiv cel assertiv, totuși pun în aplicare mai frecvent stilul nonassertiv și cel agresiv. Prin urmare, ei, fie, adoptă atitudinea de atac, recurgând la ironii, sarcasm, umilire, răzbunare chiar dacă știu că-i supără pe ceilalți, fie, aleg să se retragă nutrind frica că dacă-și spun doleanțele pot fi judecați și respinși de ceilalți.

*Preadolescenții din liceul privat* sunt mai puțin îngrijorați în relațiile sociale, se simt mai relaxați în relațiile cu ceilalți, sunt în mai mică măsură tensionați de faptul ar putea fi criticați, judecați, ironizați; Ei sunt mai siguri de sine când trebuie să-și demonstreze capacitățile proprii, sunt mai puțin îngrijorați în situațiile de verificare a cunoștințelor, sunt mai puțin neliniștiți cu privire la aprecierile celor din jur față de performanțele lor școlare, manifestă frici mai puțin intense față de profesori și de interacțiunea cu aceștia. Elevii preadolescenți din liceul privat au o stimă de sine mai solidă, au o mai mare încredere în propriul potențial, se îndoiesc mai rar de propriile lor cunoștințe, își stabilesc scopuri înalte cu mai mult curaj și încredere, sunt mai puțin preocupați de eșecuri și sunt în mai mare măsură mulțumiți de sine. Subiecții preadolescenți din liceul privat utilizează mai des stilul assertiv de comunicare, adică își pot exprima mai ușor opiniile proprii fără a

leza drepturile altora, au mai dezvoltată abilitatea de a-și atinge scopurile fără a provoca resentimente celorlalți.

#### **Bibliografie:**

1. ELLIS, A. *Cum să vă controlați anxietatea*. București: Meteor Press, 2009.
2. HOLDEVICI, I. *Psihoterapia anxietății*. București: Dual Tech, 2002, 400 p.
3. JEFERS, S. *Accepta-ti teama, dar nu te lăsa înhibat de ea*. Brașov: Adevăr Divin, 2014.
4. RACU, Iu. *Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare*. Chișinău: UPS „I.Creangă”, 2019, 240 p.

## **RELAȚIA DINTRE IMAGINEA DE SINE ȘI MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII LA PREADOLESCENȚI CA FACTOR AL SECURITĂȚII PSIHOLOGICE**

*PERJAN Carolina, dr., prof., univ., UPSC „I. Creangă”*

**Abstract:** *Each person's self-image is the "engine" of success in life. How great the success depends on its level. Likewise, the sensitive period in which the self-image is shaped is adolescence. The self-image being the central nucleus of the personality has a direct influence on the motivation, the latter being one of the pillars of success. We performed a psychological experiment through which we answered questions about the relationship between self-image and motivation to learn in adolescence in gender dependence. I also studied the level of mental comfort that is the basis of psychological security.*

**Keywords:** Adolescence, motivation, self-image, psychological security

Imaginea de sine este nucleul central al personalității reprezentând un integrator și un organizator al vieții psihice a individului, ce își asumă rolul major în ierarhizarea valorilor și scopurilor, în asumarea rolurilor sociale și defenitivarea statutului (N. Bogatu. M. Zlate).

I. Joons susține că imaginea de sine este un fenomen integrator ce reflectă conținutul conștiinței de sine; un sistem de elemente cognitive, afective și comportamentale, nu un sistem de montaje obișnuite, deoarece ea este întotdeauna individuală și specifică. [1]

Psihologii de orientare umanistă (C. Rogers, A. Maslow, V. Frankl), explică că sinele poate fi considerat un concept unic, specific individului, ce la rândul său îl descrie doar din interior și nu poate fi cunoscut din exterior fără a-i modifica aproape tot conținutul. [9]

Securitatea psihologică a unei persoane se crează bazându-se pe mai multe componente fundamentale ale personalității, una dintre ele fiind imaginea de sine. Ea la rândul său creează confortul psihic sau vice versa în dependență de nivelul imaginii de sine. Adolescența este perioada reformulării și diferențierii Eului. Maturizarea, acumularea experiențelor din ce în ce mai numeroase

și apropierea vieții și responsabilităților de adult, îi obligă pe adolescenți să-și formuleze o imagine mai completă a Eului, să caute o diferențiere mult mai nuanțată pentru a ajunge la un concept de sine într-adevăr mai personalizat și la certitudinea unei identități proprii. E. Erikson afirmă că este vorba aici de o adevărată "criză de identitate", cea mai profundă posibilă. Perioada adolescenței este caracterizată prin intensificarea conștiinței de sine, schimbării atitudinilor celorlalți față de sine și datorită creșterii capacităților cognitive care le permit să înțeleagă, mai mult și mai bine, ceea ce se referă la propria ființă. Unul din efectele intensificării conștiinței de sine constă în modificări la nivelul imaginii de sine [10].

Așadar, constituirea și dezvoltarea imaginii de sine este un proces de trecere stadială de la asumarea unor roluri izolate, după modelul oferit de "altul semnificativ" (concept introdus de G.H. Mead, 1934), la asumarea unor unități de roluri organizate, prin interiorizarea unui "altul generalizat". Modelul (cel care însușește valorile în conștiința adolescenților) poate fi considerat un altul semnificativ în adolescență.

Motivația reprezintă un termen foarte complex care a fost definit de foarte mulți specialiști în domeniu și care constituie unul din factorii ce premerg la funcționalitatea eficientă a unei persoane. La baza motivației stau o serie de factori pozitivi și negativi care induc realizarea unui anumit comportament individual care poate fi constructiv ceea ce este benefic, dar în același timp poate fi distructiv cu reducerea interesului pentru actul muncii.

Pentru a înțelege exact motivația este necesar de a ține cont de o serie de caracteristici ale motivației care converg la realizarea ei în totalitate cum ar fi: trebuința, scopul, aspirația, interesul, convingerea, idealul. Este foarte important și tipul motivației, mai exact convingerile și ideile care converg la stimularea motivației.

Din perspectiva psihologică, motivația este definită ca fiind o sumă a energiilor interne și externe ce inițiază, dirijează și susțin un efort orientat spre un obiectiv al organizației, care va satisface simultan și trebuințele individuale [4, p. 112]

O altă definiție a motivației (T. Constantin, C. Valeriu, M. Craioveanu): ea poate fi definită ca procesul de selecție, orientare și menținere a comportamentului uman, în funcție de anumite nevoi și aspirații, care antrenează individul în realizarea obiectivului și dirijează comportamentul spre un scop care, o dată atins, conduce spre satisfacerea unei anumite necesități. Motivația este o formă de „contract psihologic” bazat pe așteptările pe care respectivele părți le au și extinderea acestora care sunt realizabile, deoarece oamenii sunt receptivi la o varietate de strategii manageriale [8, p.198]

Abordările în înțelegerea motivației sunt diferite pentru că mulți cercetători științifici au dezvoltat propriile teorii cu privire la motivație. Nu va fi corect de afirmat faptul că careva din ele

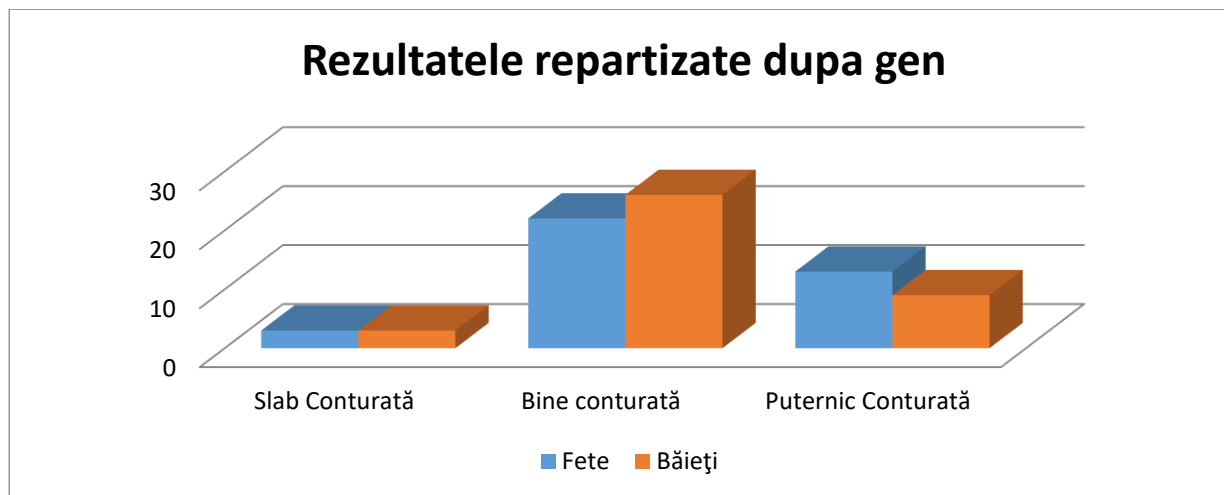


sunt net superioară celorlalte. Fiecare din aceste teorii își are propria contribuție în știința psihologică și fiecare își aduce aportul la înțelegerea comportamentului uman.

Structurile motivaționale (trebuințe, aspirații și idealuri, interese, dorințe și intenții, scopuri și valori, convingeri etc.) în adolescență trec printr-o evoluție tumultuoasă ca scop final fiind stabilitatea lor. La vârsta adolescenței nevoia de independență, motivele de autorealizare și cele prosociale sunt extrem de conturate, ce la rândul său activează componenta pentru muncă și alegerea unei profesii. Sigur că aceasta e posibil de realizat doar în contextul unei imagini de sine adecvate.

În contextul celor expuse mai sus am efectuat o cercetare psihologică în care au fost incluși 76 de subiecți, adolescenți de sex feminin și masculin. Cu vârstă cuprinsă între 16-17 ani. Pentru studiul experimental am aplicat următoarele tehnici: Testul "Cît de puternică este imaginea de sine"; Testul 'Autoaprecierea Imaginii de sine' (Ion Dafinoiu); Testul de exprimarea a motivație pentru succes (T.Emersson); Testul 'Motivația învățării elevilor (M. P. Ghinzburg). Rezultatele experimentale au fost prelucrate statistic cu T- Student și prin intermediul metodei corelației rangurilor Pearson.

În figura de mai jos sunt prezentate rezultatele experimentale obținute în urma testului **Cît de puternică este imaginea de sine**, în conformitate cu variabila de cercetare și anume, variabila de gen.

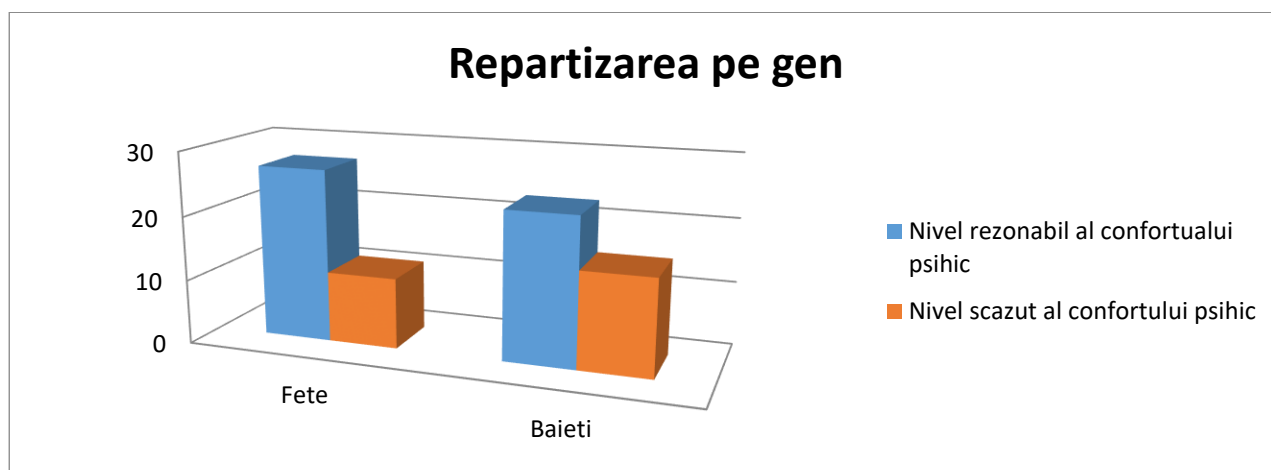


**Figura 1. Testul 'Cît de puternică este imaginea de sine'**

Din rezultatele prezentate în figură se vede că la scala "nivelul imaginii de sine slab conturată" sunt rezultate egale la fete și băieți, 3 fete pe de o parte și 3 baieti pe de alta parte ceea ce semnifică 8 % din fiecare categorie.

La scala " imagine de sine bine conturată" rezultatele s-au repartizat în felul următor: 22 de fete respectiv 55% din numărul total de fete și 26 de baieti 61% din numărul total de băieți, cu pondere mai mare pentru genul feminin. Iar o imagine de sine puternic conturată o au 13 fete fiind

37% și 9 băieți fiind 31%. Potrivit rezultatelor testului pot concluziona că fetele au o imagine de sine mai puternic conturată, spre deosebire de băieții adolescenți.

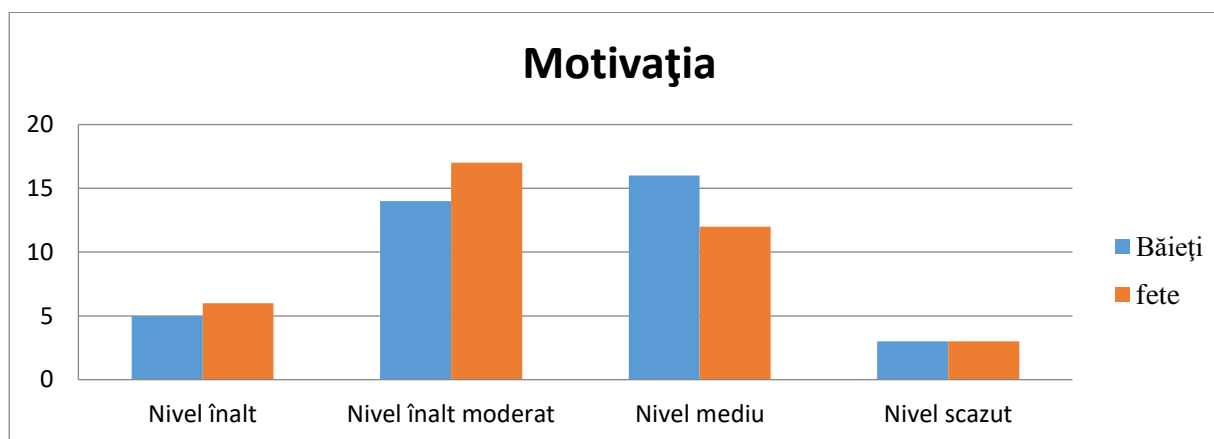


**Figura 2. Testul “Autoaprecierea imaginii de sine” în dependența de gen**

În Figura 1.2. putem observa rezultatele testului în dependența de gen, în urma aplicării testului ”Autoaprecierea imaginii de sine”. Fetele adolescente se identifică cu un nivel mai mare al confortului psihic circa 71% la nivelul dat și respectiv doar 29% cu nivel scazut.

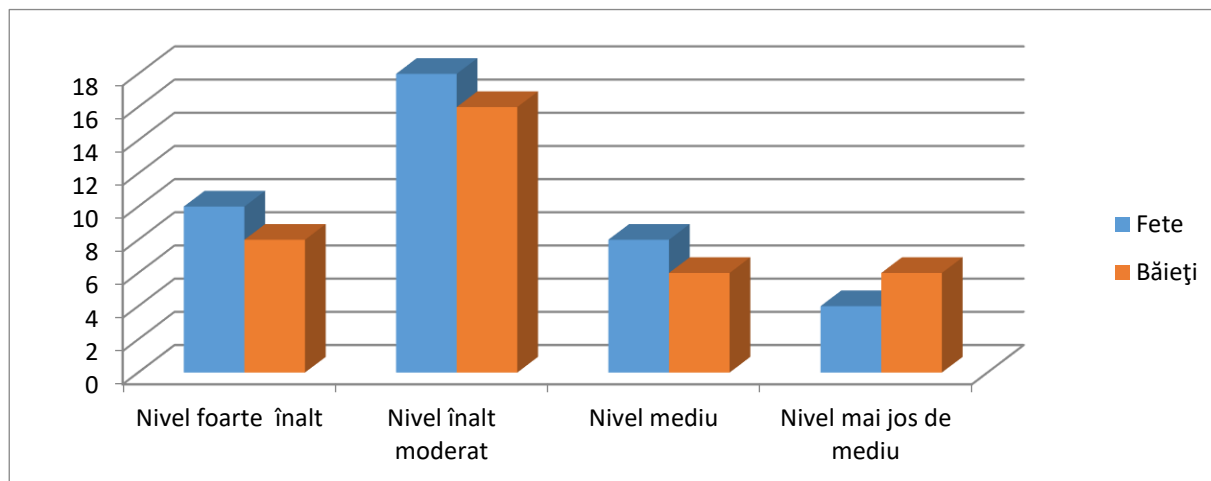
Iar la băieții adolescenți se atestă o situație inversă 39% cu nivel scazut al confortului psihic și respectiv 61% cu nivel rezonabil.

În urma analizei rezultatelor experimentale concluderez, că atât fetele cât și băieții au un nivel rezonabil al confortului psihic aproximativ 71% din fete –în număr de 27 din numărul total și 61% din băieți -23 din numărul total. Respectiv făcând comparația observăm că fetele au un nivel mai înalt al confortului psihic în comparație cu băieții. Prezența confortului psihic înalt are ca consecințe crearea unei siguranțe psihologice, reflectată în imagine de sine adecvată, nivel de adaptare înalt la noile schimbări, prin rezistență la stres înaltă și ca rezultat la securitate psihologică.



**Figura 3. Testul Motivația (Emersson) în dependența de gen**

În urma analizei rezultatelor putem concluziona ca fetele au un nivel puțin mai înalt al motivației comparativ cu băieții, cu toate că diferențele sunt foarte minore, nu putem vorbi de o diferență semnificativă. Diferențele constituie circa 2-3%. Diferențele însă nu par a fi semnificative. Putem vorbi despre anumite cauze situaționale sau de moment.



**Figura 4. Testul ” Motivația Învățării” în dependență de gen**

Rezultatele obținute la testul ”Motivația învățării” au scos în evidență următoarele scoruri.

- cu un nivel foarte înalt al motivației sau înscris 10 fete (26%) și 8 băieți (21%) ;
- la nivelul înalt 16 (42%) fete și băieți 18 (47%);
- cu nivelul mediu sau identificat 8 (26%) fete și 6 (21%) băieți ;
- cu nivel scăzut cel mai puțin din numărul de fete 4 (11%) și 6 (16%) băieți .

Fetele adolescente și la acest test au obținut scoruri mai mari ce țin de nivelul motivației spre deosebire de băieții adolescenți.

În urma prelucrării statistice a datelor experimentale la toate tehnicile aplicate s-a obținut diferențe statistice semnificative între fete și băieți, doar la nivelul autoaprecierii imaginii de sine (pentru  $t=-2,369$  și  $p=0,021$ ), cu scoruri mai mari pentru fete..

În urma corelării rezultatelor obținute în experimentul psihologic la cele patru teste aplicate am obținut corelație statistică semnificativă puternică între imaginea de sine ( $r=0,318, p=0,005$ ) și motivația ( $r=0,856, p=0,001$ ).

La fel este o corelație medie între autoaprecierea imaginii de sine ( $r=0,237, p=0,040$ ) cu motivația învățării ( $r=0,280, p=0,014$ ). Pot constata faptul că există o corelație direct proporțională dintre cele două variabile supuse cercetării, imaginea de sine și motivația. Respectiv cu cât imaginea de sine crește sau este mai mare cu atât și motivația este mai mare, și invers dacă imaginea de sine este mai scăzută respectiv și motivația este mai joasă.

Tabelul 1.1. Stabilirea corelației între variabilele studiate

<i>Variabile</i>	<i>Coeficientul de corelație (r)</i>	<i>Pragul de semnificații (p)</i>
<i>Imaginea de sine</i>	<i>0,318</i>	<i>0,005</i>
<i>Autoaprecierea imaginii de sine</i>	<i>0,237</i>	<i>0,040</i>
<i>Motivația (Emersson)</i>	<i>0,856</i>	<i>0,001</i>
<i>Motivația învățării</i>	<i>0,280</i>	<i>0,014</i>

În urma experimentului psihologic și a datelor experimentale pot face concluzii că diferențe de gen, există doar la nivelul imaginii de sine, prin care fetele adolescente sunt mai împăcate cu propriul "EU", spre deosebire de băieții adolescenți. Însă la nivelul motivației nu s-a obținut diferență statistică semnificativă.

Adolescenții cu imagine de sine medie și înaltă își valorizează propria persoana, au o atitudine pozitivă față de sine și ceilalți, își pot face o autoanaliză ce ține de dinamica succeselor și insucceselor proprii, ce are impact asupra motivației de învățare. Cu cât imaginea de sine crește cu atât crește și motivația învățării și vice versa. Imaginea de sine scăzută duce la demotivare pentru procesul de învățare. Adolescenții cu imaginea de sine bine conturată ușor relaționează cu semenii, comunică, interacționează, ușor își realizează intențiile, se adaptează ușor la noile condiții de viață.

Adolescenții la care s-a atestat un nivel scăzut al imaginii de sine sunt retrași social. Manifestă frică față de schimbări, la fel se confruntă cu dificultăți în expunerea proprie păreri, sunt cei la care se atestă și o motivație de învățare scăzută și lipsa de interes. Adolescenții cu așa rezultate se mai caracterizează și prin-un nivel scăzut al confortului psihic, ceea ce crează la rândul său comportamente distructive fie cu componentă agresivă, fie cu inhibare. Cert este faptul că securitatea psihologică al acestor copii este pusă în pericol.

#### **Bibliografie:**

1. JOHNS, G. *Comportament organizațional*. București, 1998. 105 p. ISBN 973-590-042-4
2. MIELU, Z. *Eul și personalitatea*. București, 1997. 142 p. ISBN 973-8291-30-5
3. DEBESSE, M. *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*. București, 1970. 217 p.
4. TABACHIU, A. *Psihologie ocupațională*. București, 2003. 250 p. ISBN: 973-86202-1-X.
5. COSTEA, V. *Managementul în afaceri*. Iași, 2004. 122 p.
6. CRAIOVEANU, M. *Introducere în psihologia resurselor umane*. București, 2006.
7. CONSTANTIN, T. *Evaluarea psihologică a personalului*. Iași, 2004. 296 p. ISBN 973-681-760-1.
8. IFTIMESCU, N. *Management: concepte aplicații*. Iași, 2003. 347p. ISBN 9738243874
9. ROGERS, C. *Le développement de la personne*. Paris, 1966

10. ЭРИКСОН, Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва, 2006. 344ст. ISBN 5-01-004479-X
11. ЭРИКСОН, Э. *Детство и общество*. Санкт Петербург, 2000.416 ст. ISBN 5-89740-036-9

## PARTICULARITĂȚILE REGLĂRII EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚII CU COMPORTAMENTE ADICTIVE

*HOIDRAG Traian, doctorand, UPSC „Ion Creangă”*

**Abstract:** *Most addictive behaviors are associated with frequent and intense experiencing of negative emotional states (eg anxiety, anger, sadness), which contribute to the continuation of those behaviors and the emergence of other psychological, social, educational or legal problems. In the case of adolescents, it is observed that they have a small repertoire of emotional regulation strategies and most often use suppression and other strategies with immediate and low efficiency.*

**Keywords:** emotional regulation, adolescents, addictive behaviors

Adolescenții reprezintă o categorie vulnerabilă la o parte din provocările societății contemporane, respectiv la experimentarea unor situații neprevăzute și stresante, cum ar fi apariția unei boli, pierderea unei persoane apropiate ori a statutului social, separația ori divorțul părinților, dificultăți financiare familiale, agresiune fizică, emoțională ori sexuală, etc. Vulnerabilitatea este dată de schimbările multiple pe care le parcurg în această perioadă de viață, în plan somatic, psihologic și social, de abilitățile lor de coping care sunt în formare, de adoptarea unui stil de gândire nefuncțional, de experimentarea frecventă și intensă a unui mixt de emoții pozitive și negative.

Emoțiile sunt importante datorită faptului că pot contribui la: îndreptarea atenției către caracteristicile cheie ale mediului, optimizarea aportului senzorial, reglarea luării deciziilor, pregătirea răspunsurilor comportamentale, facilitarea interacțiunilor sociale și îmbunătățirea memoriei episodice. Cu toate acestea, emoțiile pot dăuna la fel cum pot și ajuta, în special atunci când sunt de tipul, intensitatea sau durata nepotrivite pentru o anumită situație [9, p. 3].

Având în vedere rolul important pe care îl au emoțiile în viața oricărei persoane, specialiștii acordă o atenție sporită strategiilor de reglare emoțională care pot facilita o bună gestionare a emoțiilor negative atunci când acestea apar, dar și comportamentelor care facilitează și mențin stările emoționale negative, cum ar fi consumul de droguri (tutun, alcool, canabis, etc), jocurile de noroc (cu prezența fizică la aparatele de tip slotmachine sau la cazino, ori online pe aplicațiile mobile), jocurile video, utilizarea rețelelor de socializare (Facebook, Instagram, Snapchat, Tik Tok, etc), dependența de studiu, de sport, și alte tipuri de astfel de comportamente cu potențial adictiv.

Astfel, pentru o bună înțelegere și aplicare a strategiilor de reglare emoțională, este de dorit cunoașterea acestora și a modului în care influențează sau sunt influențate de comportamentele adictive ale adolescenților.

**Comportamentele adictive.** În ultimii 20 de ani domeniul adicțiilor a cunoscut mai multe schimbări în ceea ce privește clasificare și conceptualizarea criteriilor de diagnosticare a unui comportament ca fiind adictiv.

Pe de o parte, o dată cu scrierea de către Constance Holden a unui articol în anul 2001, pentru revista *Știință*, în care prezenta conceptul de "*comportamente adictive*" [11], a apărut un interes ridicat din partea cercetătorilor, în vederea identificării criteriilor de diagnosticare a unei dependențe, dar și pentru alegerea comportamentelor care ar putea fi incluse în categoria dependențelor. Astfel, Holden a extins aria dependențelor de la consumul de substanțe și la alte tipuri de comportamente.

Pe de altă parte, DSM-5 față de ediția precedentă menționează capitolul dedicat dependențelor, pe lângă tulburările consumului de substanțe și tulburarea jocurilor de noroc patologic [1, pp. 481-589] – ceea ce în opinia multor specialiști „deschide poarta” spre comportamentele adictive. Totodată, în capitolul afecțiuni care necesită studii suplimentare este menționată „Tulburarea jocurilor pe internet” [1, p. 795].

Expresia "*comportamente adictive*" are de mai mulți ani, atât persoane care o susțin, cât și persoane care nu sunt de acord cu utilizarea ei, decât cu privire la consumul de substanțe.

Din punct de vedere psihologic, dependența este definită drept “sentimentul unei persoane sau ființe, de necesitate pentru ceva (cum ar fi o altă persoană, substanță, internet, sex etc.), pentru a-și susține existența și a-și continua modul de existență așa cum dorește" [19].

Elementele constitutive ale dependenței sunt [16]: a) implicarea într-un comportament pentru a atinge efectele apetisante; b) preocuparea cu comportamentul; c) saturație temporară; d) pierderea controlului; e) suferirea unor consecințe negative.

Dependența este o tulburare multidimensională în care factorii specifici sociali, familiali, psihologici, biologici și farmacologici joacă un rol principal în apariția ei. De aceea, pentru o evaluare obiectivă, este recomandat ca acești factori specifici să fie identificați și analizați împreună, pentru că fiecare are ponderea sa în inițierea și dezvoltarea adicțiilor și a tulburărilor asociate acestora. În ultimele decenii, prevalența comportamentelor adictive a crescut în rândul adolescenților și tinerilor, indiferent de cultură, educație, nivel socioeconomic, etnie, sex sau alte criterii demografice. Dacă debutul în consumul de droguri (canabis, cocaină, ecstasy) se realizează de obicei în adolescență, debutul în utilizarea internetului, a rețelelor de socializare și a jocurile video se efectuează mult mai devreme, chiar de la vârsta de 7-8 ani. O parte dintre adolescenții care au un comportament adictiv se implică și în alte comportamente riscante: furturi, violență stradală,

curse ilegale de mașini sau motociclete, etc. Aceste comportamente de asumare a riscurilor ating vârful în timpul adolescenței, dar ulterior cunosc o reducere odată, cu procesul de maturizare al adolescenților.

**Reglarea emoțională: definiție, concepte, strategii.** Reglarea emoțională (RE) se referă la „[...] procesele prin care individul încearcă să influențeze emoțiile pe care le trăiește, momentul în care să le trăiască, precum și modul în care trăiește și exprimă aceste emoții” [8, p. 275].

Între procesele componente ale RE pot fi menționate următoarele: a fi conștient de emoțiile experimentate, a fi atent la evoluția acestor emoții, a le înțelege și denumi, a le sorta și categorisi, a le dirija sau modifica astfel încât individul să poată atinge scopul acțiunilor pe care le desfășoară [17].

RE „poate fi folosită pentru a se referi la oricare dintre cele două fenomene înrudite: reglarea (a ceva) de către emoții sau reglarea emoțiilor însele” [7, p. 152].

RE are următoarele trei caracteristici particulare [9, p. 8-9]:

1. Activarea în sine (reglare emoțională intrinsecă) sau în altcineva (reglare emoțională extrinsecă) a unui obiectiv de modificare a procesului generator de emoții;
2. Angajarea proceselor explicite (conștiente) sau implicite (nonconștiente), care sunt responsabile de modificarea traiectoriei emoției. Berkman și Lieberman (2009) utilizează expresiile „reglare intenționată a emoțiilor” pentru a se referi la procesele explicite și „reglarea emoțională incidentală” referitor la procesele implicite, neintenționate, nonconștiente sau automate de reglare a emoțiilor;
3. Impactul acesteia asupra dinamicii emoțiilor sau latența, timpul de creștere, magnitudinea, durata și compensarea răspunsurilor în domeniile experiențiale, comportamentale sau fiziologice. În funcție de obiectivele persoanei, reglarea emoțională poate crește sau scădea latența, timpul de creștere, magnitudinea, durata sau compensarea răspunsului emoțional (comparativ cu răspunsul emoțional care ar fi avut loc în absența reglării emoționale);

În funcție de momentul utilizării strategiilor (conform Figurii nr. 1), adică înainte sau după apariția emoției, aceste strategii de reglare emoțională pot fi:

1. *Strategii centrate pe antecedente*, care se referă la lucrurile pe care noi sau ceilalți le facem înainte de a începe o emoție și care influențează posibilitatea de apariție a unei emoții [7, p. 152]. Dintre cele mai utilizate astfel de strategii, *reevaluarea cognitivă* (modificarea evaluării) implică redefinirea unei situații potențial generatoare de emoții într-un mod care să-i schimbe impactul emoțional. Este o modalitate de schimbare cognitivă și constă în selectarea unui mijloc mai mult sau mai puțin emoțional de interpretare a situației. Tot în cadrul acestui tip de strategii fac parte și: *evitarea*

(selectarea situației), *rezolvarea de probleme* (modificarea situației) și *distragerea* (schimbarea focusului atențional).

2. *Strategii centrate de consecințe sau răspunsuri*, care intervin relativ târziu în procesul de generare a emoțiilor [7, p. 153], intrând în funcțiune după apariția emoției. Un exemplu de astfel de strategie este *supresia* sau *suprimarea expresivă* (modularea răspunsului emoțional) care reprezintă o formă de răspuns ce implică inhibarea comportamentului expresiv emoțional în desfășurare.

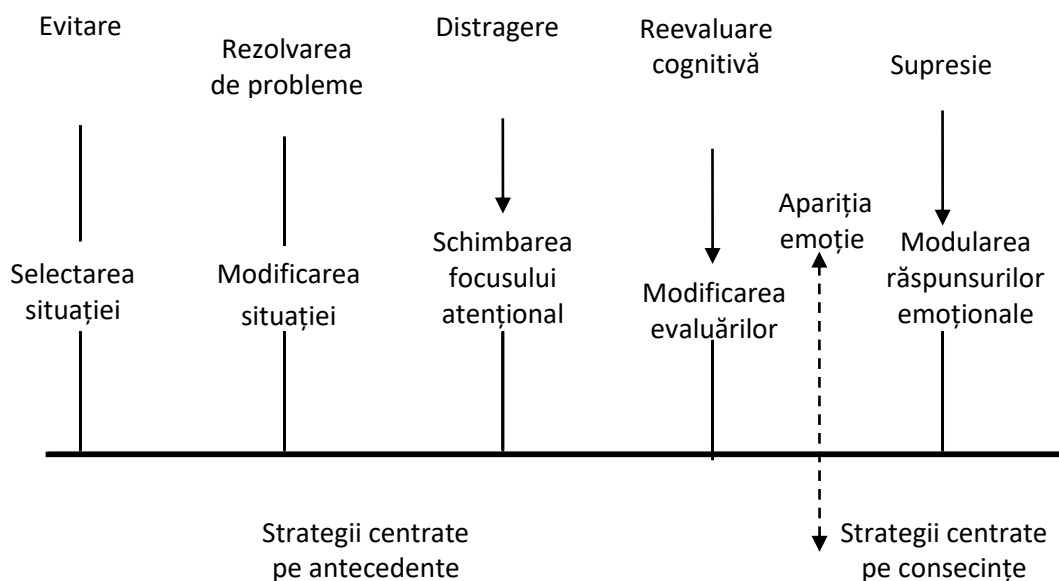


Figura nr. 1. *Momentele de acțiune ale diferitelor strategii în modelul procesual al reglării emoționale* [12, p. 8]

Gratz și Roemer consideră că reglarea emoțională se realizează prin următoarele abilități [6]: abilitatea de a fi conștient de prezența emoțiilor și de a le înțelege; abilitatea de a accepta emoțiile; abilitatea de a controla comportamentele impulsive; abilitatea de a se comporta în conformitate cu scopurile setate chiar atunci când se experimentează emoții negative; abilitatea de a utiliza strategii flexibile de reglare emoțională cu scopul de a modula răspunsul emoțional în concordanță cu scopurile individului în situația respectivă.

O altă problemă care se ridică în evaluarea abilității de reglare emoțională individuală este diferențierea între “*capacitatea*” de reglare și “*tendința*” de reglare emoțională. Se poate presupune că toți subiecții încearcă să-și regleze emoțiile, dar ei se vor deosebi în funcție de mărimea capacității de reglare emoțională, respectiv în funcție de performanța și amplitudinea acestei reglări. Se poate vedea totuși că, deși unii subiecți prezintă o bună capacitate, au dificultăți în reglarea emoțională de zi cu zi, aceasta din cauza lipsei tendinței de a regla emoțiile lor. Astfel, există subiecți cu o bună capacitate, dar care sunt incapabili să înțeleagă beneficiile acestei reglări și din această cauză nu au tendința de a regla emoțiile lor. Tendința de reglare emoțională este abilitatea



de a distinge când, unde și cum o emoție trebuie reglată înainte ca stimulul emoțional să apară [17, pp. 19-20].

RE este predictivă pentru majoritatea comportamentelor de adictive (consum de tutun, alcool, canabis și alte tipuri de droguri, tulburarea de jocuri de noroc, dependența de jocuri video și utilizarea problematică a internetului, etc.) [5].

**Particularitățile reglării emoționale la adolescenții cu comportamente adictive.** În perioada adolescenței au loc schimbări în plan cognitiv, emoțional și al relațiilor sociale. De exemplu, sensibilitatea la feedback-ul social crește pe măsură ce relațiile între semeni devin mai importante, dar mai puțin stabile, lăsând adolescenții vulnerabili la experiențele de victimizare și respingere de la egal la egal. Având în vedere că regiunile prefrontale ale creierului responsabile de abilitățile de reglare continuă să se maturizeze în timpul adolescenței, creierul este deosebit de susceptibil la influențele mediului. Ca atare, expunerea la experiențele adverse provocate de grupul de egali poate submina dezvoltarea reglării emoțiilor [10].

Spre sfârșitul copilăriei și la începutul adolescenței, abilitățile cognitive din ce în ce mai sofisticate permit noi forme de reglare a emoțiilor (de exemplu, reîncadrarea, luarea punctului de vedere al altuia, reprezentarea adecvată a obiectivelor îndepărtate). Există, de asemenea, o oportunitate considerabil mai mare de a-și modela mediul prin alegerea prietenilor, activităților și, eventual, dacă sau unde să continue școala. Adolescenții dezvoltă un sentiment de sine care include noțiuni despre stilul lor emoțional și interpersonal, precum și metodele lor preferate de reglare a emoțiilor. Formele adaptative de reglare a emoțiilor includ activități sancționate cultural, cum ar fi sportul, muzica sau implicarea în activități academice. Pot fi utilizate și alte metode puternice și adesea neadaptative de reglare a emoțiilor, cum ar fi utilizarea de substanțe psihoactive [4], care debutează de obicei la începutul adolescenței.

Adolescenții tineri manifestă o eficiență mai redusă în reglarea răspunsurilor la stimuli sociali decât la stimuli non-sociali, mai ales dacă adolescenții au avut o sensibilitate ridicată la respingere [15].

Deși în perioada adolescenței, atât băieții cât și fetele au cel mai mic repertoriu de strategii de reglare a emoțiilor [18], abilitățile de reglare a emoțiilor cresc în număr și complexitate, în special prin internalizarea reglării emoțiilor, cum ar fi auto-reflecția. Mai mult, pe măsură ce abilitățile de reglare emoțională ale adolescenților se îmbunătățesc, deciziile lor devin mai diferențiate din cauza schimbărilor în motivație, tip de emoție și factori sociali. Înțelegerea crescută de către adolescenți a consecințelor interpersonale ale expresivității emoțiilor și schimbarea relațiilor sociale cu părinții și semenii le influențează deciziile de a exprima anumite emoții anumitor indivizi. Această conștientizare de sine a expresivității emoțiilor se poate datora faptului că relațiile adolescenților cu semenii lor sunt mai egalitare decât în relațiile părinte-copil. Această

schimbare poate susține, de asemenea, ideea că primirea de feedback cu privire la exprimarea emoțiilor lor de la semenii ajută la dezvoltarea în continuare a competenței emoționale a tinerilor, care include abilitățile fundamentale de reglare a emoțiilor.

Reevaluarea este asociată negativ cu frecvența consumului de alcool și cu problemele asociate pentru persoanele de sex feminin, deși suprimarea este legată negativ de aceste rezultate pentru persoanele de sex masculin. Reevaluarea este, de asemenea, asociată negativ cu problemele legate de cannabis numai pentru bărbați. Reevaluarea este asociată pozitiv cu toate tipurile de strategii comportamentale de protecție utilizate pentru femei, în timp ce numai reducerea efectelor nocive grave specifice alcoolului și strategiile comportamentale de protecție a cannabisului sunt semnificative pentru bărbați. Interacțiunile variabile latente dintre reevaluare și strategiile comportamentale de protecție sunt semnificative pentru consumul de cannabis din ultima lună și problemele conexe pentru bărbați și au indicat că utilizarea strategiilor comportamentale de protecție sunt mai protectoare împotriva consumului din ultima lună și a problemelor legate de cannabis pentru cei cu un nivel ridicat de reevaluare [3].

Abilitățile reduse de reglare emoțională înainte de începerea tratamentului pot influența alunecarea (de ex. consumul unui joint de cannabis, o singură dată, într-o singură zi) după o perioadă semnificativă de abținere și chiar recăderile (reluarea consumului pentru o perioadă de câteva zile/luni) în timpul programelor de consiliere.

Literatura de specialitate menționează deficitul de reglare emoțională ca un predictor al riscului pentru consumul de substanțe și persoanele cu tulburări ale consumului de substanțe (TCS) prezintă strategii de reglare emoțională mai puțin eficiente, iar persoanele cu (TCS) și psihopatologie comorbidă prezintă deficite și mai mari în reglarea emoțiilor. Totodată, reglarea mai puțin eficientă a emoțiilor și un autocontrol mai slab prevăd, de asemenea, rezultate mai puțin reușite ale tratamentului pentru consumul de substanțe, inclusiv o persistență mai slabă a tratamentului și rate crescute de recădere. Dificultățile de reglare a emoțiilor joacă un rol atât ca o cauză a consumului de substanțe, cât și ca efect a consumului de droguri, efectele bidirecționale arătând că o reglare mai slabă a emoțiilor prezice un consum crescut de droguri, dar consumul crescut de droguri prezice și o reglare mai slabă a emoțiilor [14].

Dereglarea emoțională este asociată cu dependența de alcool, prin următoarele două aspecte: 1) abținerea este asociată cu o schimbare către modele mai adaptative de reglare a emoțiilor; 2) strategiile de reglare ineficiente pot duce la poftă/craving și la menținerea consumului de alcool [13].

**Concluzii.** Reglarea emoțională este o parte importantă a vieții oricărei persoane, prin faptul că aceasta influențează stările emoționale pe care le poate experimenta la un moment dat, comportamentele în care se poate implica, rezultatele în plan educațional, performanța sportivă,

relațiile cu grupul de egali, menținerea unei stări de bine în plan somatic și psihologic, parcurgerea unui program de terapeutic, o bună relaționare cu mediul social, și dezvoltarea de noi abilități.

Trebuie menționat că deficiența de reglare emoțională nu afectează doar tulburările consumului de substanțe și celelalte comportamente adictive, dar influențează și tulburările de alimentație, tulburările afective, tulburarea impulsivă, abandonul școlar, violența și infraționalitatea.

Deficiențele specifice de reglare a emoțiilor la adolescenții cu comportamente adictive subliniază necesitatea de a aborda aceste deficiențe, în plus față de tratarea adicțiilor, iar tratamentele care vizează reglarea emoțiilor au potențialul de a aborda nevoile complexe ale acestora și facilitează scăderi ale dereglării emoționale și ale suferinței psihologice postintervenție.

Oferirea de feedback cu privire la exprimarea emoțiilor lor de la colegi, membrii ai familiei sau alte persoane apropiate contribuie semnificativ la dezvoltarea în continuare a competenței emoționale a adolescenților.

Îmbunătățirea abilităților generale de reglare a emoțiilor, în special capacitatea de a gestiona emoțiile negative, este un demers important în ceea ce pregătirea pentru schimbare, inițierea și parcurgerea ședințelor de consiliere psihologică.

#### **Bibliografie:**

1. American Psychiatric Association. *DSM-5 - Manual de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale*. București: Editura Medicală Callisto, 2016, pp. 481-589, p. 795.
2. BERKMAN, E.T., LIEBERMAN M.D. Using neuroscience to broaden emotion regulation: theoretical and methodological considerations. *Social and personality psychology compass*, 2009, 3.4: pp. 475-493.
3. BLANCHARD, B.E, STEVENS, A., CANN, A.T., LITTLEFIELD A.K. Regulate yourself: Emotion regulation and protective behavioral strategies in substance use behaviors. *Addictive behaviors*. 2019, 1; 92: pp. 95-101.
4. BRANDON, T.H. Negative affect as motivation to smoke. *Current Directions in Psychological Science*, 1994, 3.2: pp. 33-37.
5. ESTÉVEZ, A., JÁUREGUI, P., SÁNCHEZ-MARCOS, I., LÓPEZ-GONZÁLEZ, H., GRIFFITHS, MD. Attachment and emotion regulation in substance addictions and behavioral addictions. *Journal of behavioral addictions*. 2017, 6(4), pp. 534-544.
6. GRATZ, K.L., ROEMER, L. Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 2004, 26.1: pp. 41-54.
7. GROSS, J.J. & MUÑOZ, R.F. Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, 1995, 2.2: pp.152-153.

8. GROSS, J.J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 1998b, 2(3), pp. 271-299.
9. GROSS, J.J. Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. In: Gross J.J. (ed.). *Handbook of emotion regulation*. The Guilford Publications: New York, 2014, p. 3. ISBN 978-1-4625-0350-6.
10. HERD, T, KIM-SPOON, J. A Systematic Review of Associations Between Adverse Peer Experiences and Emotion Regulation in Adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2021, 11: pp. 141-163.
11. HOLDEN, C., "Behavioral" addictions: do they exist? *Science*. 2001; 294(5544): pp. 980–982. [PubMed: 11691967] apud Grant E.J. and Chamberlain S.R. Expanding the Definition of Addiction: DSM-5 vs. ICD-11, *CNS Spectrums, International journal of neuropsychiatric medicine*, 2016, 21(4), pp. 300–303.
12. MĂȚU, S.A. Reglarea emoțională în psihopatologie: O analiză critică a dovezilor empirice, a mecanismelor cognitive și a implicațiilor clinice. Cluj Napoca, 2013, p. 8
13. PETIT, G., LUMINET, O., MAURAGE, F., TECCO, J., LECHANTRE, S., FERAUGE, M., GROSS JJ, de TIMARY P. Emotion regulation in alcohol dependence. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*. 2015; 39 (12): pp. 2471-2479.
14. SHADUR, J.M., LEJUEZ, C.W. Adolescent substance use and comorbid psychopathology: Emotion regulation deficits as a transdiagnostic risk factor. *Current addiction reports*, 2015, 2.4:pp.354-363.
15. SILVERS, J.A., MCRAE K., GABRIELI, J.D., GROSS, J.J., REMY, K.A., OCHSNER, K.N. Age-related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion*. 2012, 12(6), p.1235.
16. SUSSMAN, S. and SUSSMAN, A.N. Considering the Definition of Addiction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2011, 8, pp. 4025-4038.
17. VRASTI, R. *Reglarea emoțională și importanța ei clinică*. Elefant Online, 2016, p. 4-20.
18. ZIMMERMANN, P., IWANSKI, A. Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International journal of behavioral development*, 2014, 38.2: pp. 182-194.
19. WEST, R. Time for a change: putting the Transtheoretical (Stages of Change) Model to rest. *Addiction*, 2005, 100, pp. 1036–1039 apud CARDAK, M. Psychological well-being and internet addiction among university students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2013, 12 (3), pp. 134-141.

## INTERVENȚII PSIHOLOGICE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ADOLESCENTELOR CU PROBLEME ALIMENTARE

*BALAN Rodica, asistent universitar, master în psihologie, UPSC „Ion Creangă”*

**Abstract:** *The incidence of eating problems increases among adolescents, generating serious consequences for them. That is why we considered it necessary to develop a psychological intervention program aimed at harmonizing the personality of adolescents. Within the program we have the following objectives: information on the risk of an unbalanced diet, developing self-esteem and self-acceptance, building a better body image, increasing self-confidence, improving the perception of self-appearance, reducing the risk of developing an eating disorder.*

**Keywords:** adolescence, eating problems, eating behavior, body image, self-acceptance, psychological intervention.

Adolescența este o perioadă de tranziție a dezvoltării umane între copilărie și maturitate, care are drept limite de vârstă 10/13 și 19/21 ani. Această tranziție implică un set de modificări semnificative atât la nivel fizic, cât și la nivel psihologic. Dezvoltarea fizică are impact diferit asupra adolescenților în dependență de genul acestora: pe băieți îi atrage de varianta „corpului ideal”, musculos, bine dezvoltat, în timp ce pe fete le distanțează de aspectul unui corp slab și frumos în viziunea lor. Pentru majoritatea fetelor aflate în perioada pubertății sporirea în greutate se dovedește a fi destul de dureroasă. Îngrijorarea asupra imaginii corpului este mai frecventă la adolescente decât la celelalte grupuri de vârstă, ele având tendința de a se identifica mai supraponderale decât bărbaii. În timpul acestei etape, majoritatea fetelor dezvoltă o nemulțumire pronunțată față de propriul corp, acest fapt determinându-le să recurgă la diverse diete, regimuri alimentare stricte pentru a slăbi. Toți acești factori se dovedesc a fi responsabili de apariția diverselor probleme alimentare [1, 7, 8]

Vorbim despre o problemă alimentară în momentul în care persoana adoptă un comportament alimentar dezordonat drept modalitate de a face față sentimentelor sau experiențelor dificile. Acest comportament poate include limitarea strictă și excesivă a cantității de alimente consumate, consumul unei cantități foarte mari de alimente simultan, scăparea de alimentele consumate prin mijloace dăunătoare pentru propriul corp sau o combinație a acestor comportamente [2, 10].

Analizând minuțios literatura de specialitate, am stabilit că adolescentele cu probleme de comportament alimentar prezintă următoarele trăsături de personalitate: perfecționism, stimă de sine scăzută, neîncredere în sine, imagine corporală negativă, dificultăți de autocontrol, auto-eficacitate scăzută etc. Aceste adolescente își întemeiază evaluarea propriei persoane în mare măsură sau chiar

în mod exclusiv pe imaginea pe care o au în legătură cu conformația și cu greutatea corporală, precum și pe abilitatea lor de a le gestiona. Respectivele trăiri și comportamente pot avea efecte negative serioase asupra sănătății fizice și psihice a adolescenților [6, 8, 10].

În conformitate cu cele expuse am demarat și realizat o cercetare de constatare a personalității adolescenților cu probleme alimentare. Cercetarea experimentală ne-a permis să atestăm că tulburările de comportament alimentar prezintă o problemă serioasă, mai ales în rândul adolescenților. Adolescenților care înregistrează posibilitatea unei tulburări de comportament alimentar le este proprie frica sporită de a adăuga în greutate, concentrarea excesivă a atenției pe aspectul fizic atunci când vine vorba de autoevaluare, episoade sistematice de mâncat compulsiv, comportamente compensatorii inadecvate.

În tabelul 1 prezentăm rezumativ rezultatele cercetării empirice obținute prin aplicarea următoarelor instrumente: *Testul EAT-26 (D. M. Garner)*, *Chestionarul olandez despre comportamentul alimentar (DEBQ)*, *Chestionarul de evaluare a propriei imagini corporale (T. Cash)*, *Chestionarul privind importanța înfățișării (T. Cash)*, *Inventarul de Personalitate Freiburg (Forma HB)*.

*Tabelul 1. Frecvențele pentru lipsa sau prezența posibilității TA/ nemulțumirea de propria greutate/ CAR/ neacceptarea IC/ importanța sporită acordată înfățișării la adolescente*

<b>Variabilă</b>	<b>Prezența</b>	<b>Lipsa</b>
<i>Posibilitatea unei tulburări alimentare</i>	<b>24%</b>	76%
<i>Nemulțumire de propria greutate</i>	<b>86%</b>	14%
<i>Comportament alimentar restrictiv</i>	<b>53%</b>	47%
<i>Neacceptare a imaginii corporale</i>	<b>45,33%</b>	54,67%
<i>Importanță sporită acordată înfățișării</i>	<b>68,67%</b>	31,33%

- Dintre adolescente, 24 % manifestă posibilitatea unei tulburări alimentare.
- 86% dintre adolescente s-au dovedit a fi nemulțumite de propria greutate, marea majoritate dorindu-și să slăbească.
- 53% dintre adolescente înregistrează un comportament alimentar restrictiv. Acestea sunt foarte atente la conținutul caloric al alimentelor și își impun anumite restricții alimentare.
- 45,33% dintre adolescente manifestă neacceptare a imaginii corporale, vrând să arate altfel.
- Pentru 68,67% dintre adolescente înfățișarea are o importanță sporită.

Pornind de la rezultatele obținute considerăm indispensabilă armonizarea personalității adolescenților, prin elaborarea și administrarea unui program de intervenție psihologică.

În continuare vom descrie un model de intervenții psihologice (obiective, principii, tehnici și structură, mostre de ședință) orientat la dezvoltarea personalității adolescentelor cu probleme de alimentare.

Drept **obiective** ale programului de intervenții psihologice de dezvoltare a personalității adolescentelor cu probleme de comportament alimentar ne-am propus:

- informarea privind riscul unei alimentații deficitare sau restrictive și dezvoltarea unor obiceiuri alimentare sănătoase;
- dezvoltarea stimei de sine;
- construirea unei imagini corporale mai bune;
- sporirea încrederii în sine;
- îmbunătățirea percepției înfățișării și importanței acesteia;
- reducerea riscului de a dezvolta o tulburare de alimentație.

La temelia programului de intervenții psihologice au stat următoarele principii:

1. **Respectare a drepturilor și demnității omului:** manifestarea de respect față de sentimentele, experiențele, cunoștințele, valorile, părerile și opțiunile adolescentelor.
2. **Acceptare necondiționată:** evitarea judecăților de valoare sau judecăților morale referitoare la viața adolescenței, evitarea etichetării adolescentelor și a aprecierilor negative, evitarea unei atitudini preconcepute sau neobiective față de adolescente.
3. **Competență profesională:** angajarea numai în activitățile profesionale pentru care se dețin cunoștințe, aptitudini, experiență și atestare necesare.
4. **Confidențialitate:** nedivulgarea informațiilor furnizate de adolescente, păstrarea secretului profesional.
5. **Responsabilitate profesională și socială:** manifestarea maximei responsabilități pentru starea de bine a adolescentelor; acționarea în scopul evitării provocării daunelor pentru sănătatea, starea generală sau statutul social al adolescentelor.
6. **Inofensivitate și caracter adecvat al metodelor și tehnicilor psihologice aplicate:** aplicarea tehnicilor corespunzătoare scopurilor cercetării, vârstei adolescentelor și condițiilor experimentului.
7. **Activitate:** implicarea în activități a tuturor adolescentelor [2, 3, 5, 9].

Intervențiile psihologice din cadrul programului presupun activități ce acționează la nivel cognitiv prin restructurarea gândirii și eliminarea distorsiunilor, la nivel emoțional prin exersarea tehnicilor de relaxare și la nivel comportamental prin autoafirmare, implicare și relaționare.

Ședințele proiectate conțin: activități de informare, tehnici de relaxare, tehnici proiective, tehnici de autocunoaștere, tehnici de auto-acceptare, tehnici de autoafirmare, joc de rol.

Programul de intervenții psihologice are următoarea structură:

**Partea introductivă** – prima ședință are drept scop facilitarea cunoașterii interpersonale a membrilor grupului. Pe parcursul acestei ședințe are loc stabilirea contactului, determinarea regulilor grupului, pentru crearea sentimentului de siguranță.

Prezentăm drept model ședința nr. 1 din programul de intervenții psihologice:

### **Ședința Nr. 1**

#### **Obiective:**

- facilitarea cunoașterii interpersonale;
- stabilirea regulilor grupului, pentru crearea sentimentului de siguranță;
- utilizarea umorului ca resursă în grup;
- cunoașterea obiectivelor fiecărui participant.

#### **Activitatea 1. *Hai să ne cunoaștem!* (20 minute)**

Toate participantele sunt așezate pe scaunele ce formează un cerc. Conducătorul se prezintă primul și le îndeamnă pe adolescente să facă la fel. Fiecare trebuie să-și spună numele, ceva ce vor ca grupul să cunoască despre ele (vârstă, hobby, zodie, calități etc.) și ce gânduri sau preocupări au avut înainte de a veni la această întâlnire.

După ce se prezintă toate, se analizează ce așteptări, frici, scopuri are fiecare în legătură cu aceste întâlniri. Toate acestea se notează și se analizează pe rând.

#### **Activitatea 2. *Stabilirea regulilor* (15 minute)**

Participantele se gândesc la regulile care ar dori să fie respectate în acest grup și le verbalizează pe rând. Regulile discută și se notează. Conducătorul se va asigura ca în lista de reguli să figureze respectarea confidențialității și evitarea judecăților. Toate regulile se scriu pe o foaie mare, care se păstrează până la încheierea programului.

#### **Activitatea 3. *Traseul încântător* (20 minute)**

Se formează perechi a câte două persoane. Una dintre ele o va însoți într-o călătorie imaginară pe cealaltă care ține ochii închiși. Cea care are rolul de ghid va propune un traseu încântător, pe care îl va descrie pentru a-și convinge colega să o urmeze, folosindu-se doar de ochii minții.

Alegerea perechilor și a rolurilor este lăsată la discreția participantelor. Este important ca ambele să experimenteze cele două roluri. Se acordă câte trei minute pentru fiecare traseu. La sfârșit fiecare își va relata trăirile și își va exprima preferința pentru un anumit rol, va spune cu ce greutate și/sau temeri s-a confruntat.

#### **Activitatea 4. *Sharing* (5 minute)**

Fiecare participantă va spune cu ce impresii pleacă de la întâlnirea de grup: ce i-a plăcut, ce a aflat nou despre sine, ce ar dori să facă data viitoare etc. Conducătorul tot își va exprima impresiile referitoare la întâlnire, activități și grup.



**Partea fundamentală** (ședința 2 – ședința 9) este îndreptată spre realizarea obiectivelor programului de intervenții psihologice. Prin tehnicile propuse în cadrul programului urmărim dezvoltarea abilităților și capacităților de autocunoaștere, auto-acceptare, autoafirmare, conștientizare a propriilor nevoi, autocontrol și exprimare a propriilor emoții și trăiri. De asemenea, favorizăm dezvoltarea capacității de relaxare și a abilităților de comunicare asertivă.

Prezentăm drept model ședința nr. 4 din programul de intervenții psihologice:

#### **Ședința Nr. 4.**

##### **Obiective:**

- dezvoltarea capacității de autoapreciere;
- optimizarea capacității de auto-acceptare;
- dezvoltarea abilității de găsire a alternativelor;
- însușirea unei tehnici de relaxare.

##### **Activitatea 1. Salutul** (1 minut)

Toți se ridică în picioare și formează un cerc. Se salută cu colegii într-un anumit mod (fiecare alege cum vrea să se salute astăzi).

##### **Activitatea 2. Mica eroină din mine** (10 minute)

Sugerăm adolescentelor să completeze propoziția „Sunt mândră de mine pentru că...” astfel încât să i se potrivească. Propoziția va fi completată cu momente care au avut loc în perioada de la ultima întâlnire și de care persoana este mândră. Se completează cu minim o afirmație. Fiecare citește ce a notat.

##### **Activitatea 3. Eu mă accept** (10 minute)

Conducătorul va spune adolescentelor: Aproiați-vă de una dintre oglinzi (avem oglinzi pentru fiecare). Analizați-vă atent fața și corpul. Încercați să observați ce simțiți în aceste momente: vă simțiți confortabil sau nu? Pentru majoritatea oamenilor este complicat să-și privească anumite părți ale corpului, deoarece ceea ce văd îi neliniștește sau îi întristează. E posibil să vă fie greu să vă priviți, dar vă rog să vă mențineți privirea câteva clipe asupra propriului chip, spunându-vă: „*Indiferent de cum sunt neajunsurile și imperfecțiunile mele, eu mă accept în întregime și necondiționat*”. Păstrați-vă concentrarea, respirați adânc și repetați calm aceste cuvinte din nou timp de două minute. Încercați să simțiți importanța lor. E posibil ca eul interior să protesteze, zicând „*Dar mie nu-mi place corpul meu! Cum să-l accept în întregime și necondiționat?*” Amintiți-vă că „a accepta” nu înseamnă „a iubi”. Acceptarea nu înseamnă că nu ne putem imagina sau că nu ne putem dori schimbări și îmbunătățiri. Ea înseamnă că faptul este fapt și nu trebuie să-l negăm sau să-l evităm. În cazul nostru aceasta înseamnă să ne acceptăm corpul și fața din oglindă. Ele sunt așa cum sunt.

Repetând acest exercițiu în fiecare dimineață, veți începe să simțiți legătura dintre auto-acceptare și auto-apreciere. Oare este posibil să ne iubim, dacă urâm propria reflecție în oglindă?

Chiar dacă simțiți că schimbarea este indispensabilă, amintiți-vă că nu putem schimba ceva a cărei existență o negăm. Astfel, doar acceptând modul în care arătăm, devenim mai puternici și mai concentrați, mai capabili pentru schimbare. Negând și blamând realitatea, ne lipsim de putere [2].

#### **Activitatea 4. Ce fac dacă „Eu vreau” este imposibil? (20 minute)**

Adolescentele vor scrie pe foaie o listă de 5 propoziții, care să înceapă cu „Eu vreau...” Ulterior li se va sugera să mediteze și să-și noteze de ce își doresc aceste lucruri. Apoi vor fi rugate să-și imagineze că ceea ce vor este absolut imposibil și cum ar putea trăi cu această conștientizare, ce alternative ar găsi dorințelor lor.

De exemplu: 1) „*Eu vreau să fiu cea mai frumoasă femeie din lume.*”; 2) „*Vreau să fiu cea mai frumoasă femeie din lume, ca să mă iubească toți.*” 3) „*Este absolut imposibil să fiu cea mai frumoasă din lume și să mă iubească toți.*” 4) „*Cred că pot trăi fără ca să mă iubească toți. Până la urmă nu poți fi pe placul tuturor. Și nici măcar nu interacționezi cu toată lumea. Este cel mai important ca să mă iubesc eu.*”

Pe rând, fiecare adolescentă va citi cele notate și își va exprima gândurile în legătură cu asta.

#### **Activitatea 5. Relaxarea după metoda lui Jacobson (15 minute)**

Conducătorul spune adolescentelor: „Găsește o poziție confortabilă, întinde brațele lângă corp. Respiră abdominal timp de 1-2 minute.

1. *Tălpi.* Ridică degetele de la picioare cât poți de mult. Ține-le încordate câteva secunde apoi relaxează-le.
2. *Gambe.* Trage degetele de la picioare și talpa spre tine, încordând gambele. Ține-le încordate câteva secunde, apoi detensionează-le.
3. *Coapse.* Tensionează coapsele apăsând genunchii unul de celălalt ca și cum ai ține o monedă între ei. Lasă moneda să cadă după câteva secunde și simte relaxarea din coapse.
4. *Fund.* Ridică bazinul, trăgându-l în față. Simte cum se tensionează mușchii feselor. După câteva secunde, lasă bazinul să revină la loc și simte relaxarea.
5. *Palme și antebrațe.* Strânge pumnul tare și adu-l înspre interior de la încheietură. Simte tensiunea din pumni și antebrațe, apoi lasă-l moale.
6. *Brațe.* Flexează brațele din cot și încordează bicepsii. Tensionează-i câteva secunde. Lasă brațele să cadă relaxate și observă diferența.
7. *Abdomen.* Încordează abdomenul, ”sugând” burta. După câteva secunde, detensionează.

8. *Spate*. Tensionează spatele trăgând de umeri în spate încercând să faci omoplații să se atingă. După câteva secunde, lasă umerii și spatele detensionate.
9. *Piept*. Tensionează mușchii pieptului trăgând aer în piept și ține câteva secunde, apoi lasă aerul să iasă, lăsând mușchii pieptului să se detensioneze.
10. *Umeri*. Ridică umerii pentru a-ți atinge urechile, iar după câteva secunde lasă umerii jos, detensionați.
11. *Gât*. Lasă capul ușor pe spate și privește spre tavan. După câteva secunde, adu capul în poziție normală și simte cum se relaxează mușchii gâtului.
12. *Gură*. Deschide gura larg și simte tensiunea din maxilar. Închide gura și relaxează maxilarul. Când maxilarul este relaxat, buzele sunt întredeschise. Apasă cu vârful limbii în cerul gurii. Simte tensiunea în partea din spate a gurii. Relaxează limba. Presează buzele una de alta și strânge-le sub formă de O. Relaxează-ți buzele.
13. *Ochi*. Strânge pleoapele cât poți de tare. Relaxează pleoapele.
14. *Frunte*. Ridică sprâncenele cât poți de sus. Simte tensiunea frunții. Lasă sprâncenele să cadă. Simte relaxarea frunții. Apoi încruntă-te, strângând sprâncenele spre baza nasului. Apoi lasă fruntea să se relaxeze [4].

#### **Activitatea 6. *Sharing* (5 minute)**

Fiecare participantă va spune cu ce impresii pleacă de la întâlnirea de grup: cum se simte, ce i-a plăcut sau nu i-a plăcut, ce a aflat nou despre sine etc. Conducătorul tot își va exprima impresiile referitoare la întâlnire, activități și grup.

**Partea finală** (ședința 10). Ultima ședință este îndreptată spre auto-recompensare și formularea impresiilor, concluziilor și rezultatelor programului de intervenții psihologice.

Prezentăm drept model ședința nr. 10 din programul de intervenții psihologice:

#### **Ședința Nr. 10**

##### **Obiective:**

- apropierea grupului;
- antrenarea capacității de exprimare a refuzului, a dezacordului;
- dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine;
- încurajarea dragostei de sine;
- analiza schimbărilor produse și rezultatelor obținute.

#### **Activitatea 1. *Salutul* (1 minut)**

Toți se ridică în picioare și formează un cerc. Se salută cu colegii într-un anumit mod (fiecare alege cum vrea să se salute astăzi).

#### **Activitatea 2. *Identificarea cu problema* (5 minute)**

Psihologul le spune adolescentelor să-și imagineze că ele sunt o oarecare problemă. De exemplu, un capac de la termos, care trebuie îmbunătățit, perfecționat pentru a asigura o menținere a temperaturii mai de durată. Fiecare participantă trebuie să-și închipuie că ea este acel capac și să propună de ce schimbări are el nevoie, ca capac, pentru ca rolul lui să fie îndeplinit mai efectiv. Participantele vor împărtăși propunerile grupului. Sensul exercițiului este că, în rezultatul analizei acestei probleme din interior, poate fi găsită o soluție practică și amuzantă [5].

### **Activitatea 3. *Cum spun NU* (20 minute)**

Fiecare participantă primește câte două foi, pentru înregistrarea situațiilor. Conducătorul acordă întrebarea: „Vi s-a întâmplat ca în ultima vreme să nu puteți refuza pe cineva în îndeplinirea unei rugăminti sau a unei cerințe, chiar dacă în interior nu vă doreați să o îndepliniți? Amintiți-vă situația în care nu ați putut spune „Nu”, iar acest fapt a adus la niște efecte neplăcute pentru dumneavoastră. Vă rog să scrieți această situație pe foaie. Acum amintiți-vă și notați pe o altă foaie o situație sau mai multe în care ați putut refuza rugămintea sau cerința.” Ulterior fiecare participantă va citi descrierea situațiilor sale.

Se discută în grup: În care situații le este cel mai greu să refuze? La ce duce faptul că nu refuză? Ce îi ajută să se decidă să refuze? După aceste discuții, se alege 2-3 situații care par mai interesante din cele descrise și se înscenează. În fiecare scenă acționează autoarea situației și altă participantă, care are rolul celui care înaintează rugămintea. Se permite ca persoanele care urmăresc situația, să propună soluții. Se analizează soluțiile propuse și posibilele lor efecte. Soluțiile pe care le propun participantele nu se critică, dar se analizează din punct de vedere al eficienței și oportunității în acea situație [5].

### **Activitatea 4. *Un cadou pentru sufletelul meu* (20 minute)**

Adolescentelor li se pun la dispoziție o mulțime de obiecte foarte diferite: creioane, carioci, plastilină, mărgeluțe, pietricele, agrafe, flori, nasturi, talgere, cartonașe ilustrate, jucării etc. Au posibilitatea să-și aleagă ce doresc, pentru a realiza un cadou pentru ele.

După ce toate și-au creat cadoul, se gândesc la un cuvânt care ar desemna cele reprezentate și îl notează undeva lângă lucrare. Apoi pot să meargă prin sală și să analizeze lucrările celorlalte. Dacă au întrebări, le pot acorda autoarei.

### **Activitatea 5. *Sharing de încheiere* (15 minute)**

Fiecare participantă va spune cu ce impresii încheie această serie de întâlniri: ce i-a plăcut în cadrul ședințelor, ce i-a fost util, ce planuri de viitor are, cu ce pleacă de aici, ce s-a schimbat la ea în această perioadă etc. Conducătorul tot își va exprima impresiile referitoare la întâlniri, activități și grup.

În concluzie cu cele expuse vom evidenția că în conformitate cu rezultatele cercetării realizate am stabilit că 24% dintre adolescente manifestă posibilitatea unei tulburări de

comportament alimentar. Particularitățile specifice acestor adolescente sunt: frica sporită de a adăuga în greutate, concentrarea excesivă a atenției pe aspectul fizic atunci când vine vorba de autoevaluare, episoade de mâncat compulsiv, comportamente compensatorii inadecvate. Vom menționa că 86% dintre adolescente manifestă nemulțumire în legătură cu propria greutate (fie își doresc să scadă în greutate, fie își doresc să adauge) și își alcătuiesc diverse strategii pentru a atinge rezultatul dorit. De asemenea am constatat că mai mult de jumătate dintre adolescente (53%) au un comportament alimentar restrictiv, asta însemnând că ele depun eforturi considerabile pentru a atinge sau a menține o greutate dorită prin limitarea strictă în consumul alimentar.

În acest sens am elaborat un program de intervenții psihologice ce are ca fundamente obiective, principii, tehnici și structură concrete fiind îndreptat spre informarea privind riscul unei alimentații deficitare sau restrictive și dezvoltarea unor obiceiuri alimentare sănătoase; dezvoltarea stimei de sine; dezvoltarea capacității de auto-acceptare; construirea unei imagini corporale mai bune; sporirea încrederii în sine; îmbunătățirea percepției înfățișării și importanței acesteia; reducerea riscului de a dezvolta o tulburare de alimentație.

#### **Bibliografie:**

1. ADAMS, G. R.; BERZONSKY, M. D. *Psihologia Adolescenței. Manualul Blackwell*. Iași: Polirom, 2009. 701 p. ISBN 973-46-1303-8.
2. CASH, T. F. *Consilier de imagine corporală. Ediția a II-a. Opt pași simpli pentru a-ți îndrăgi înfățișarea*. București: Editura All, 2016. 348 p.
3. DAFINOIU, I.; VARGHA, J. *Psihoterapii scurte. Strategii, metode, tehnici*. Iași: Polirom, 2005. 345 p.
4. Davis, M.; Eshelman, E. R.; McKay, M. *The Relaxation an Stress Reduction Workbook*. Oakland: New Harbinger Publications Inc., 2008. 368 p.
5. FAIRBURN, C. G. *Terapia cognitiv-comportamentală și tulburările de comportament alimentar*. Cluj-Napoca: ASCR. 2014. 403 p.
6. HAY, P. J. *Eating disorders: Anorexia nervosa, bulimia nervosa and related syndromes – An overview of assessment and management*. In: Australian Prescriber, 21(4). 1998. pp. 100–103.
7. JONES, J. M.; BENNETT, S.; OLMSTED, M. P. et al. *Disordered eating attitudes and behaviours in teenaged girls: a school-based study*. In: CMAJ, vol. 165, no. 5. 2001. pp. 547–552.
8. STRIEGEL-MOORE, R. H. *Etiology of binge eating: A developmental perspective*. In: Binge Eating: Nature, Assessment, and Treatment. New York: Guilford, 1993. pp. 144-172.
9. МАЛКИНА-ПЫХ, И. Г. *Терапия пищевого поведения*. Москва: Эксмо, 2007. с. 683.

10. СКУГАРЕВСКИЙ, О. А. *Нарушения пищевого поведения: клиничко-биологический подход. Белорусский медицинский журнал. № 1(34). Минск: БГМУ. 2002. с. 82-87.*

## IMPACTUL CUREI DE SLĂBIRE ASUPRA DEZVOLTĂRII ADOLESCENȚILOR

*LOSÎI Elena, conf., univ., dr. în psihologie, UPSC „Ion Creangă”*

*ȘTEFAN Mariana, drd., UPSC „Ion Creangă”*

**Abstract:** *Adolescence represents an essential stage in human development. Over this period the teenage body suffers drastic modifications and the usual changes in height and weight are perceived differently by teens. Many of them experience these changes negatively. Heavy emphasis is put on the physical aspect during this period, and for this reason increased preoccupation with the way the physical image changes begins to manifest. Now might appear the wish to be skinnier, strict weight-loss diets and thus teenagers begin to make use of exaggerated diets and stimulants that determine gains in muscle mass, and these may affect the health of the adolescent. Dissatisfaction with teens' own bodies, weight changes, restricting diets may strongly increase the risk of developing eating disorders.*

**Key words:** adolescence, physical image, restricting diet, factors of influence, eating disorder.

Adolescența este o perioadă de transformare pe parcursul căreia apar multiple transformări: creșterea în înălțime și a greutateii, modificări hormonale. Această dezvoltare necesită o contribuție considerabilă de energie și face organismul uman foarte vulnerabil la orice dezechilibru alimentar [9]. Adolescenții, atât fetele cât și băieții, petrec ore întregi în baie, în fața oglinzii, analizându-și corpul (unde/ce/cât a mai crescut/sa modificat), probând diferite haine și accesorii, extrem de preocupați de înfățișarea lor. Mulți adolescenți sunt nemulțumiți de modul în care arată corpul lor aflat în schimbare și dezvoltă reacții de respingere, jenă exagerată, sau sentimente de inferioritate. Pe de o parte, ei doresc să se „încadreze” în norma impusă de generația lor, de grupul de prieteni și, în același timp, să își dezvolte un stil unic și personal. Ca urmare, aspecte normale în perioada pubertății, cum este creșterea în greutate, poate fi percepută în mod negativ mai ales într-o cultură care apreciază în mod excesiv un corp suplu sau athletic [7].

Între 10 și 18 ani, masa corporală crește cu mai mult de 100%, iar înălțimea cu 27%; de asemenea, adolescentul la 14 ani atinge în medie 95% din talia adultă. Perimetrul toracic înregistrează valori de creștere aproape duble față de perioada precedentă. Se produc modificări sensibile, în greutate, lungime, în perimetrul diferitelor segmente cu schimbări ale raportului dintre ele [8]. Schimbările normale de greutate și înălțime la pubertate sunt deseori resimțite pozitiv de către băieți, în special cele legate de creșterea masei musculare și înălțime. Culturile occidentale par

să favorizeze băieții care sunt mai mari și mai puternici. Dimpotrivă, fetele experimentează negativ înălțimea normală și schimbările de greutate și/sau acumularea de țesut adipos. Aceasta are loc ca urmare a faptului că, în culturile occidentale, imaginile promovate de media, dominate de femei albe, valorizează aspectul filiform al corpului prepubertar și nu cel matur [7].

**Factorii care influențează comportamentul alimentar.** Datorită creșterii explozive și inegale, înfățișarea adolescentului nu este întotdeauna armonioasă. Acesta este un motiv pentru care majoritatea adolescenților se preocupă intens de felul cum arată (Frazier și Lisanbee, 1950). Probleme precum coșurile, dinții neregulați, pielea grasă, ochelarii, toate aceste lucruri ce pot părea minore devin adevărate probleme existențiale în această perioadă, de ele îngrijorându-se în egală măsură și fetele și băieții. Creșterea explozivă este o provocare pentru psihicul adolescentului, el trebuind să învețe să se adapteze noii aparențe într-un ritm de multe ori prea rapid [8]. Ca răspuns, multe adolescente recurg la dietă în mod obsesiv sau, în cazul băieților, la suplimente nutritive pentru dezvoltarea masei musculare. Adolescentul vulnerabil trăiește cu angoasă schimbările care se produc în corpul său. Balanța între dragostea și ura adolescentului pentru corpul său, între autoîngrijire și autodistrugere se poate schimba rapid, în mod repetat și precipitat [14].

În concordanță cu legătura dintre ținerea unui regim și autonomie, Sringel-More(1993) a sugerat faptul că scopul fetelor de a fi slabe și frumoase prin intermediul unei diete este o strategie pentru afirmarea identității.[8]Facem trimitere la DEX (1975 ) unde, slab este acea persoană care nu are un strat (consistent) de grăsime sub piele, sinonimul cuvântului fiind acela de uscățiv. Tot aici întâlnim și interpretarea, ca ceva care nu funcționează normal, nu-și îndeplinesc bine funcțiile intelectuale. Pornim de la aceste puncte de reper privind noțiunea de slab, când ea este de obicei percepută în contrapartidă cu obezitatea, întâlnindu-se dualitatea: obezitate- supraponderal, slab-subponderal, ceea ce certifică o „abdicare” de la greutatea normală a corpului, cât și a momentului, a „clipei de aur” în care trupul și sufletul, aflate în echilibru, dau/ au eficiența maximă [10]. Concentrarea asupra aspectului fizic reprezintă o cale de a-și construi o identitate. Ținerea unui regim poate fi deci văzută ca un răspuns adaptiv pentru acei adolescenți care sunt vulnerabili din cauza unui control de sine instabil, care sunt excesiv de conștienți de sine și/sau le lipsește conștientizarea interoceptivă, oferindu-le o modalitate de a face față provocării conștientizării de sine și feminității produse de adolescență (Stringer-Moore, 1993) [7] .

Dietele restrictive și monotone pot duce la deficiențe nutritive cu efecte nocive asupra sănătății, motiv pentru care este important să se asigure un aport nutritiv adecvat în special pentru adolescenți (Baciu, 2013). Preocuparea pentru aspectul corporal poate deveni obsedantă, ajungându-se la cure de slăbire exagerate, care pot afecta grav starea de sănătate a tinerilor. Se pornește de la nemulțumirea legată de aspectul corporal, care este adecvat grupei de vârstă, dar care nu corespunde idealului visat (Abalasei și Trofin, 2016 ). Se va ajunge la limitarea drastică și

incorectă a aportului alimentar, element ce poate deveni o mare problemă la organismele aflate în perioada de creștere și dezvoltare [1]. Sunt mesaje care spun că perceperea greutății contează mai mult decât greutatea reală [12].

Mulți adolescenți consumă diete slabe, neîndeplinind recomandările minime pentru fructe, legume, cereale integrale și produse lactate, depășind în același timp aportul maxim recomandat de sodiu, grăsimi saturate și zaharuri adăugate. Sunt susceptibili la dezvoltarea tulburărilor alimentare selective și a tulburării emoționale de evitare a alimentelor. Imaginea corporală și greutatea au o influență asupra comportamentului alimentar, inducând restricții dietetice care interferează cu starea nutrițională [13].

**Consecințele comportamentului alimentar restrictiv.** Este justificată sau nu cura de slăbire? Am putea interpreta existența sa din perspectiva:

- necesității organice/ medicale de a elimina kilogramele în plus pornind de la o stare supraponderală (obezitate);
- dorința voită de a arăta mai bine, practic a implica tot ce ne aparține (inclusiv imaginea noastră) în a ne defini un nou „look” determinându-ne: poziția, rolul și statusul social.

Și astfel, devenim „sclavii” curelor de slăbire care pot fi:

- la minut (haotice, nejustificate); -la zile (înfometare);
- sub supraveghere medicală;
- pe timp îndelungat, și lista poate continua deoarece, fiind dornici și de altceva, vrem să arătăm altfel fără să punem în balanța reușitei noastre dezechilibrul nutrițional pe care-l putem declanșa.

Impactul ce se declanșează asupra unor procese cognitive, este observabil: Astfel:

- scade puterea de concentrare;
- mecanismele învățării slăbesc;
- inteligența, prin rezolvarea unor situații problemă se diminuează;
- scade puterea de atenție;
- se pierd elemente specifice legate de limbaj și comunicare;
- scade interesul pentru viață în general și calitatea ei în special;
- apar carențele afective pe un fond al disconfortului psihosocial;
- sunt dereglate procesele metabolice normale, iar lista poate să rămână deschisă deoarece, fiecare dintre noi ne trăim în mod propriu, personal și mai puțin conștient, efectele distructive ale unei cure de slăbire ce nu este supravegheată de un nutriționist și care, nu ne face nici mai buni, nici mai tineri, deștepți și frumoși, ci din contră [10].



O alimentație insuficientă, în cantitate sau calitate, poate întârzia dezvoltarea sexuală și poate încetini creșterea și maturizarea osoasă [9]. Perioada crucială de formare a masei osoase o reprezintă anii copilăriei și ai adolescenței. Aceasta este perioada în care procesul de formare de os nou este mai rapid decât procesul de înlăturare a osului vechi, ceea ce duce la creșterea masei și a densității osoase. Acest ritm este valabil până la vârsta de aproximativ 25 de ani, moment în care se atinge masa osoasă maximă (maximum de densitate osoasă). Masa corporală scăzută este asociată cu o atingere deficitară a masei osoase maxime în tinerețe și cu o pierdere osoasă crescută, precum și cu risc de fracturi de fragilitate osoasă la vârsta a treia.

Cu ocazia unei vaste analize realizate la nivel mondial pe un număr de 60.000 de bărbați și femei, riscul de fractură de șold aproape s-a dublat la persoanele cu indicele de masă corporală de 20 kg/mp în comparație cu persoanele cu indicele de masă corporală de 25 kg/mp [2].

În plus, dezechilibrul alimentar face parte dintre factorii de risc majori de a dezvolta o boală cardiovasculară, care rămâne în continuare o prioritate a sănătății publice. Este foarte complicat de a face recomandări cu privire la consumul energetic și de nutrienți. În mod tradițional, cantitățile de alimente recomandate au fost stabilite în funcție de cantitatea de substanțe nutritive necesare pentru a preveni apariția simptomelor de deficiență [9].

Persoana pierde în greutate și poate ajunge subponderal, suferind apoi efectele secundare fizice și psihosociale severe ale acestui regim. Aceste efecte secundare sunt importante din trei motive esențiale. Întâi unele amenință viața persoanei (de exemplu, efectele la nivelul sistemului cardiovascular) ori sunt aproape ireversibile (de exemplu, efectele asupra sistemului osos). În al doilea rând unele determină persistența tulburărilor de comportament alimentar, încurajând pacientul să continue să se subalimenteze (de exemplu, preocuparea pentru mâncare și pentru alimentație, izolarea socială, pragul de sațietate mai ridicat), iar în al treilea rând, multe se constituie în deficite severe (de exemplu, capacitatea de concentrare scăzută, indecizie, calitate scăzută a somnului, tendințe obsesionale mai marcate) [4].

Mulți dintre adolescenții care suferă de tulburări de alimentație sunt perfecționiști și au performanțe înalte în diferite domenii. De obicei, tocmai fetele cele mai inteligente și atractive sunt cele care se angajează în competiția pentru a deveni mai suple. Dorința lor de obține performanța și în acest domeniu – a deveni cele mai suple –, conduce adesea la obiceiuri și atitudini distructive față de alimente. Tendințele perfecționiste sunt de multe ori întărite prin simplul fapt că adolescența primește complimente cu privire la înfașare sau greutate (Czyzewski, 1988) în timp ce încearcă să atingă perfecționismul în toate domeniile vieții sale. Atunci când constată că a eșuat în atingerea perfecțiunii, pedeapsa autoimpusă constă adesea în înfometare sau neacceptarea hranei, cu consecințe importante asupra sănătății fizice (dehidratare, dezechilibru hormonal, lipsa principalelor minerale din corp, afecțiuni ale organelor vitale, uneori chiar decesul) [14].

Când alimentele ingerate nu aduc cantitatea de energie necesară, organismul este obligat să o elibereze din propriile sale țesuturi și în primul rând din țesutul adipos de rezervă, apoi din țesutul muscular. Abuzurile alimentare și reducerea cheltuielilor energetice au efecte negative asupra sănătății organismului. Prima consecință o reprezintă creșterea masei corporale; treptat, dacă aportul de alimente nu este corelat cu nevoile energetice ale organismului, se pot instala: obezitatea, diabetul, ateroscleroza, insuficiența cardiacă etc. Practicarea unui regim alimentar bazat pe un aport excesiv de principii nutritive calorigene conduce la dezechilibre între energia de aport și energia de consum [5]. O scădere în greutate, în cazul în care nu este constituită din apă, reprezintă martorul fazei dinamice a denutriției. Majoritatea autorilor consideră ca fiind limita de 10% pierderea în greutate de la care sunt agravate morbiditatea/ mortalitatea mai ales în condițiile în care se asociază și pierdere musculară. În stabilirea riscului de importanță deosebită este și rapiditatea pierderii în greutate. O pierdere de 2% în decurs de o săptămână are aceeași valoare prognostică la fel ca și pierderea de 5% în decurs de o lună sau de 10% în decurs de 6 luni. În caz contrar, o creștere anormală în greutate ar putea corespunde unei supraîncărcări ponderale sau chiar a unei obezități în fază dinamică de instalare [11].

În general, stările patologice determinate de alimentația incorectă sau de calitatea proastă a alimentelor pot fi clasificate astfel: boli asociate subnutriției, enzimopatii, boli determinate de excesul consumului de alimente, boli determinate de asocierea incorectă a produselor alimentare, boli determinate de regimul alimentar incorect, intoxicații, toxicoze alimentare, infecții și parazitoze transmise prin alimente [5].

Psihopatologia principală are un impact major asupra obiceiurilor alimentare. Ea se manifestă prin încercări extreme și repetate de a limita cantitatea de alimente ingerate („restricțiile consumului alimentar”). Aceasta este una din caracteristicile cele mai pregnante în cazul persoanelor suferind de o tulburare de comportament alimentar (altele decât tulburarea de beange eating). Forma pe care o ia această dietă se deosebește de dietele cotidiene. Persoanele nu se ghidează după niște coordonate generale în legătură cu modul în care trebuie să mănânce, ci își stabilesc numeroase reguli foarte stricte și extrem de specifice, cu scopul de a limita cantitatea alimentelor pe care le consumă. Aceste reguli sunt destul de diverse, dar grija principală a persoanei o constituie ora la care trebuie să mănânce (de exemplu, nu mai devreme de 18:00) cât trebuie să mănânce (de exemplu, mai puțin de 600 kcal), majoritatea având o listă lungă de alimente pe care încearcă să nu le mănânce deloc („evitarea unor alimente”). Ca urmare a acestor reguli, modul lor de alimentație devine restrictiv și inflexibil [4] consecințele fiind tulburările de comportament alimentar.

Tulburări de comportament alimentar de tip restrictiv sunt: anorexia nervoasă (mentală); restricțiile la sportivi; ortorexia; anorexia postchirurgie bariatrică; fobiile alimentare și

comportamentele fobice[5]. Tulburarea de comportament restrictiv care produce deteriorări severe a stării de sănătate este anorexia nervoasă și anorexia mentală.

Anorexia nervoasă este o conduită de restricție alimentară voluntară, cu slăbire marcată de 15 – 25 % sub standarde. Imensa majoritate dintre cei afectați sunt femei, (doar 19 % din cei afectați sunt bărbați, practic bărbați tineri) vârsta acestora fiind între 12 – 40 ani cu un vârf de incidență între 14 – 18 ani. Între 14 și 18 ani se produce apariția caracterelor sexuale secundare și cererea obiectivă de autonomie prin părăsirea familiei. Persoanele cu anorexie nervosa luptă împotriva unui exces de dependență afectivă în raport cu anturajul, căutând să-și modereze apetitul pe care îl consideră excesiv. Subiecții sunt – din cauza foamei – deprimați, iritabili, anxioși, cu tulburări ale capacității de concentrare și preocupări centrate pe hrană. Între 70 – 80 % din cazuri se remit simptomatic dar jumătate dintre anorexici vor păstra tot restul vieții tulburări psihice cu diferite grade de exprimare – depresiv, fobic, obsesional, sărăcire afectivă, emoțională și profesională. Subiecții care au dezvoltat anorexia nervosa sunt predispuși spre psihoze maniaco – depresive, [6] incapacitatea de funcționare eficientă pe diferite paliere- circulația sangvină, probleme dermatologice, funcționarea eneficientă a ficatului sau a sistemului gastrointestinal, amenoreea- până la moarte prematură (Mitchel și Crow, 2006) [16].

Anorexia mentală (boala civilizației de consum) este teama de a se îngrășa, care duce la dorința de a slăbi mereu. Ea afectează mai ales fetele între 13 și 17 ani, deși există și cazuri de anorexie la copii sau la femei adulte. Se pot întâlni și tulburări la limită, care nu sunt chiar anorexice (anorexie atipică, conduită restrictivă), care apar cel mai frecvent la femei care nu vor neapărat să slăbească, ci să nu se mai îngrășe, deși au un Indice de Masă Corporală (IMC) la limita inferioară sau ușor sub această limită. Excluderea aproape totală a grăsimilor din alimentație poate avea ca rezultat un haos hormonal, cu probleme de sterilitate, amenoree, dificultatea de a rămâne însărcinate. Adeseori, singurul simptom este potomania (consumul excesiv de apă), iar riscul de deces prin denutriție sau suicid este real [5].

**Concluzii.** Statisticile recente ale Organizației Mondiale ale Sănătății (OMS) situează România între țările europene cu cea mai mică speranță de viață (locul 35). **Primele 5 cauze de deces** se referă la afecțiuni având legătură directă cu stilul de viață și implicit cu alimentația: boala coronariană, accidentul vascular, HTA, boală hepatică și cancerul, în cazul acestora alimentația jucând un rol important [3]. Alimentația trebuie să se realizeze după o lege care poate fi numită **"Legea de aur a alimentației"**. Conform căreia între nevoile nutritive ale organismului și cantitățile de nutrienți preluate prin alimentație trebuie să existe un permanent echilibru. Dacă acest echilibru nu este păstrat, alimentația devine nerațională, repercutându-se negativ asupra creșterii, asupra capacității de muncă și a stării de sănătate. Din acest punct de vedere constituie o greșală nu numai lipsa sau insuficiența unor substanțe nutritive ci și consumul lor exagerat față de nevoile

organismului. Riscul este cu atât mai mare când consumul abuziv al unei substanțe nutritive se asociază cu insuficiența alteia [15].

Curele de slăbire foarte drastice pot avea consecințe devastatoare asupra organismului adolescenților, aceștia fiind în plină dezvoltare. Malnutriția, carențele alimentare, subnutriția, stările de leșin, sunt doar câteva din complicațiile pe care le poate avea o dietă restrictivă. Obiceiurile alimentare pot amenința sănătatea adolescenților, de aceea menținerea unei nutriții sănătoase este esențială în acest proces amplu de dezvoltare. O alimentație echilibrată ajută la creșterea și dezvoltarea fizică și psihică armonioasă a adolescentului, suținând toate procesele implicate. Alimentația reprezintă unul din factorii esențiali ai creșterii și dezvoltării fiind indispensabilă în existența oricărui individ.

### **Bibliografie:**

1. ALBU, A., DIMA, F., RADA, C. *Evaluarea Obiceiurilor alimentare ale unui lot de adolescenți din Bacău*, Antropologie și Management (Colecția "Zilele Fr. I. Rainer"), București: Editura Academiei Române, p. 201-209, ISBN 978-973-27-3181-9
2. Aspor, *Alimentație*, online [https://www.aspor.ro/index.php?option=com\\_content&view=article&id=82:alimentaie&catid=31&Itemid=67](https://www.aspor.ro/index.php?option=com_content&view=article&id=82:alimentaie&catid=31&Itemid=67) ;
3. [Campania națională a informării despre efectele nutriției/alimentației](http://www.dspt.ro/campania-nationala-a-informarii-despre-efectele-nutritiei-alimentatiei/), 11.10.2021, <http://www.dspt.ro/campania-nationala-a-informarii-despre-efectele-nutritiei-alimentatiei/>;
4. CHRISTOPHER, G. FAIRBUN, G *Terapia cognitiv-comportamentală și tulburările de comportament alimentar*. Cluj Napoca: Editura ASCR, 2014, Pp 28, ISBN: 978-606-8244-82-2
5. CROITORU, C., CIOBANU, E. *Ghid de bune practici: Alimentație rațională, siguranța alimentelor și schimbarea comportamentului alimentar = Guide de bonnes pratiques: Nutrition rationnelle, la sûreté alimentaire et le changement de comportement alimentaire* / aut.-coord.: Croitoru Cătălina, Ciobanu Elena ; Agenția Universitară Francofonă, Univ. de Stat de Medicină și Farmacie «Nicolae Testemițanu». Chișinău: S. n., 2019, ISBN 978-9975-56-590-5
6. IORDĂCHESCU, G. *Psihologia alimentației umane*. Galați: Editura Academică, 2006, Pp 59-60;
7. GERALD, R.ADAMS, MICHAEL, BERZONKY, D. *Psihologia adolescenței – Manualul Blackwell*, Polirom 2009, p 61, ISBN – 978-973-46-1303-8;
8. SION, G. *Psihologia vâstelor*. Ediția a IV-a, București. Editura Fundației România de Măine, 2007, p 191, ISBN 978-973-163-013-7
9. ECLEMEA, I., POPESCU-SPINENI, D. *Evaluarea calității dietei la adolescenți, calitatea îngrijirilor*. Management în sănătate, XX/2/2016, București: Universitatea de Medicină și Farmacie “Carol Davila” pp. 12-15 ;

10. PAȘCA, M. *Identități ale consilierii psiho-nutriționale*. Târgu Mureș. Editura Univeristy Press, 2017, Pp 81-85, ISBN: 978-973-169-490-0;
11. GRAUR, M. *Ghid pentru alimentatia sanătoasă*. Iasi: Editura Performatica, 2006, p 116 ISBN: 973-730-240-4
12. MICHELLE L. FRISCO, JASON N. HOULE , AND MOLLY A. MARTIN – J, *The image in the mirror and the number on the scale: weight, weight perceptions, and adolescent depressive symptoms*, Health Soc Behav. 2010 June ; 51(2): 215–228
13. *Physical, emotional and social aspects of vulnerability in adolescence*. In: Internațional Journal of Advanced Community Medicine 2020; 3(1): 183-190p;
14. *Psihologia vârstelor- adolescența și vârsta adultă*, note de curs, online, <https://it.scribd.com/document/48648580/psihologia-varstelor-adolescenta-si-varsta-adulta>
15. Referat, Igiena alimentației, online, <https://gradio.ro/referate/merceologie/igienaalimentatiei-381037>
16. ENEA, V., MOLDOVAN, A., ANTON, R. *Tulburările de comportament alimentar și obezitatea la copii și adolescenți*. Iași: Editura Polirom, 2017, p 40, ISBN: 978-973-46-6466-5.

## PARTICULARITĂȚILE STRATEGIILOR DE COPING LA ADOLESCENȚI

*VLAS Irina, doctorandă, UPSC „Ion Creangă”*

*RACU Iulia, conf. univ., dr. hab. în psihologie, UPSC „Ion Creangă”*

**Abstract.** *Article briefly describes the coping in adolescence. In our research were include 103 adolescents (63 boys and 40 girls). In order to study coping in adolescence we applied COPE Questionnaire. As result we established that boys and girls prefer different coping strategies. Boys more often choose positive reinterpretation, denial, seeking of instrumental social support, planning, suppression of competing activities, acceptance, mental disengagement. Girls prefer: positive reinterpretation, mental disengagement seeking of emotional social support, seeking of instrumental social support, acceptance and denial.*

**Key-words:** stress, coping strategies, adolescents, gender difference

În psihologie termenul de coping a fost introdus de către psihologul american R. Lazarus care a realizat cercetări semnificative pe problematica stresului [2, 4]. R. Lazarus și S. Folkman prezintă următoarea definiție pentru coping: coping-ul este un proces prin care persoana face față, reduce sau stăpânește, tolerează, minimalizează solicitările externe și interne care depășesc resursele personale. R. Lazarus arată că prin coping se realizează o tranzacție între persoanele care au un set de resurse, valori și mediu care are propriile lui resurse, cerințe. Astfel coping- ul nu este o

acțiune singulară ci un set de răspunsuri reciproce care se produc de-a lungul timpului, iar persoana și stresul se influențează reciproc [2, 4].

R. Lazarus și S. Folkman au definit coping-ul și ca ansamblul eforturilor cognitive și comportamentale destinate controlării, reducerii sau tolerării exigențelor, cerințelor externe și/sau interne care amenință sau depășesc resursele unui individ [2, 4].

Actualmente conceptul de coping este unul dintre cele mai utilizate noțiuni de toți cei interesați de tematica stresului. Copingul este definit și perceput ca un răspuns comportamental și cognitiv pentru a putea face față provocărilor interne și externe în vederea depășirii situațiilor stresante. Copingul nu este altceva decât multitudinea de comportamente fizice sau/ și mintale prin care o persoană răspunde la un factor sau circumstanță stresoare.

Făcând referire la strategiile de coping, evidențiem multiple clasificări pentru acestea: B. Skinner consideră că există strategii active, strategii de exteriorizare, strategii de evitare și strategii distructive, A. Billings și R. Moos prezintă strategii de coping comportamentale și cognitive, în timp ce R. Roberts distinge coping cognitiv și cel emoțional.

O etapă importantă în dezvoltarea umană este adolescența. Adolescența este marcată de profunde schimbări pe plan fizic, cognitiv și psihosocial. Creșterea fizică precum și maturizarea cognitivă și psihosocială sunt rapide și profunde. Schimbările ce se produc în adolescență pot fi o sursă importantă de anxietate, încordare, neliniște, stări depresive și stres [1, 3, 5]. Modificările hormonale și fiziologice, schimbarea structurii identității, multiple evenimente de viață și o transformare a cerințelor și așteptărilor sociale solicită de la adolescenți anumite modalități de acțiune, comportament și coping [1, 3, 5].

Pornind de la cele menționate am demarat și realizat un demers experimental al strategiilor de coping la adolescenții contemporani. Pentru demersul experimental am selectat un eșantion de 103 adolescenți din clasele a X-a – a XII-a dintr-un liceu din municipiul Chișinău: 63 de adolescenți și 40 de adolescente. A fost posibil să studiem strategiile de coping la adolescenți prin administrarea *Chestionarului COPE (Carver și colaboratorii)*. *Chestionarul COPE (Carver și colaboratorii)* evidențiază următoarele strategii de coping: *coping-ul activ, planificarea, eliminarea activităților concurente, reținerea de la acțiune, căutarea suportului social instrumental, căutarea suportului social emoțional, interpretarea pozitivă și dezvoltarea personală, acceptarea, negarea, centrarea pe emoții și descărcarea emoțională, orientarea spre religie, dezangajarea mintală, dezangajarea comportamentală și recurgerea la alcool și medicamente*.

Inițial vom prezenta rezultatele pentru copingul activ, planificarea, eliminarea activităților concurente, reținerea de la acțiune, căutarea suportului social-instrumental, căutarea suportului social-emoțional, reinterpretarea pozitivă la adolescenți și adolescente.

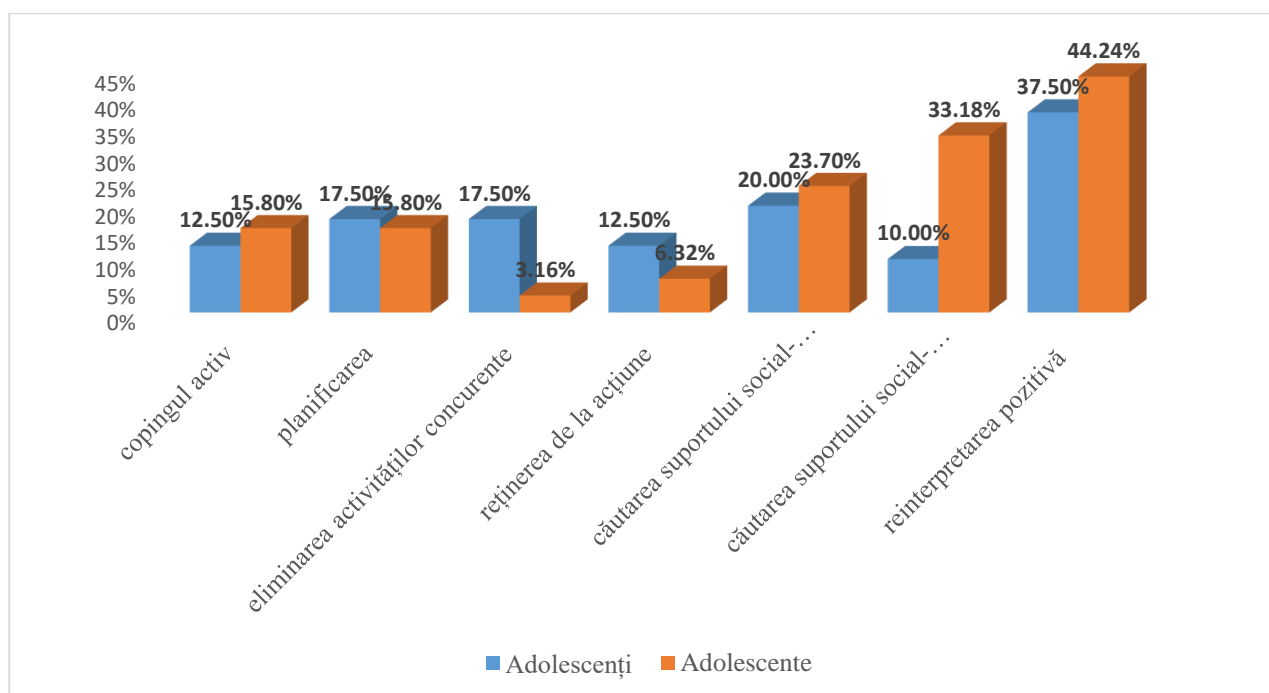


Fig. 1. Distribuția rezultatelor pentru Chestionarul COPE la adolescenți și adolescente

Frecvențele din figura 1 ne permit să evidențiem următoarele: adolescenții aleg ca strategii de coping preponderent reinterpretarea pozitivă (37,50%), căutarea suportului social-instrumental (20,00%), planificarea și eliminarea activităților concurente (17,50%), în timp ce adolescentele preferă reinterpretarea pozitivă (44,24%), căutarea suportului social-emoțional (33,18%) și căutarea suportului social-instrumental (23,70%).

*Analiza statistică a rezultatelor după testul T-student ne evidențiază diferențe semnificative pentru strategia căutarea suportului social-emoțional. Fetele sunt cele care mai frecvent caută suport emoțional (media 10,89) decât băieții (media 9,48),  $T = -2,229$ ,  $p \leq 0,028$ . Acest fapt se explică prin ceea că fetele de obicei sunt mai comunicabile, își fac mai multe prietene cu care discută diferite probleme cu care se ciocnesc. De aceea în situații stresante ele au tendința de a apela pentru acceptare și suport social din partea celor din jur. În schimb adolescenții sunt mai retrași și mai închiși în sine.*

Frecvențele pentru acceptare, negare, descărcare emoțională, orientarea spre religie, pasivitate mentală, pasivitate comportamentală la adolescenți și adolescente sunt ilustrate în figura 2.

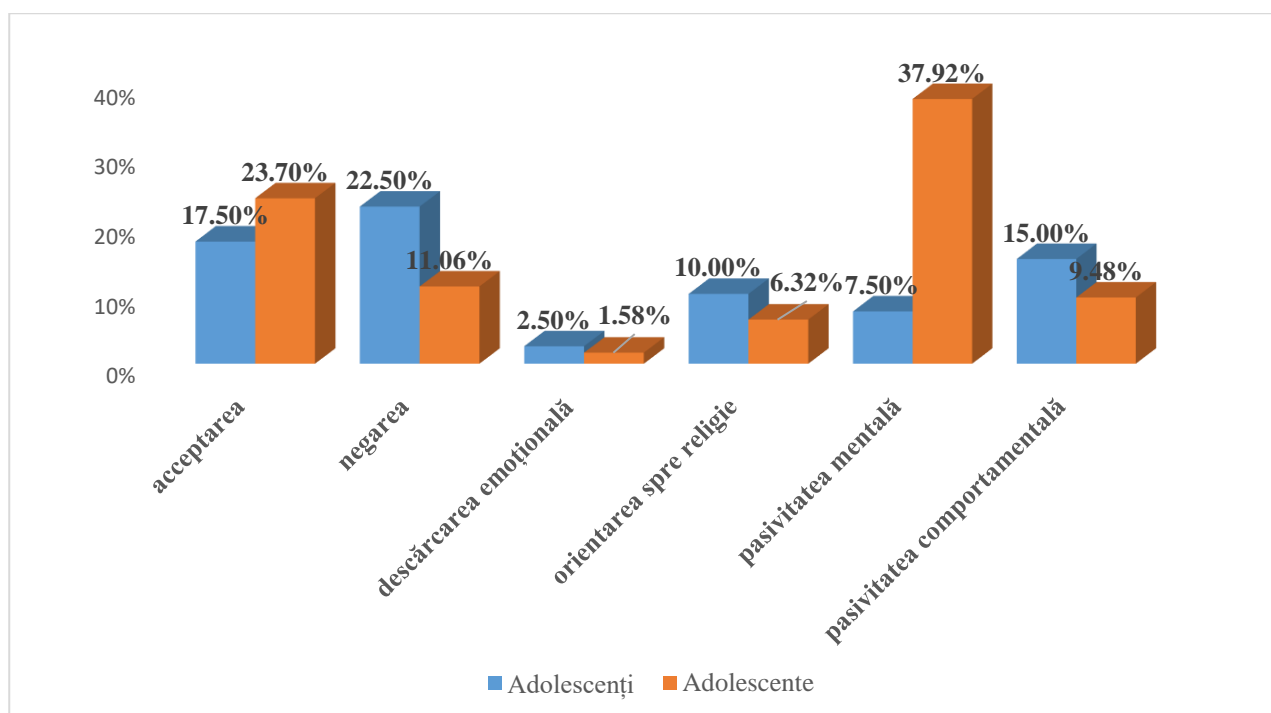


Fig. 2. Distribuția rezultatelor pentru Chestionarul COPE la adolescenți și adolescente

Analizând frecvențele din figura de mai sus consemnăm că printre alegerile adolescenților predomină următoarele strategii de coping: negarea (22,50%), acceptarea (17,50%) și pasivitatea comportamentală (15,00%), în timp ce la adolescente evidențiem mai proeminent pasivitatea mentală (37,92%), acceptarea (23,70%) și negarea (11,06%).

Statistic evidențiem diferențe semnificative după testul *T*-student între rezultatele adolescenților și adolescentelor pentru strategia descărcarea emoțională. Adolescentele sunt cele care mai frecvent se descarcă emoțional (media 9,17) decât adolescenții (media 7,25),  $T = -3,619$ ,  $p \leq 0,001$ . În mare parte adolescentele fiind mai emoționale își gestionează emoțiile mai dificil. Ele manifestă deschis mai ușor atât emoțiile cu încărcătură negativă cât și pozitivă împărtășind cu cei apropiați evenimentele din viața personală.

În concluzie pentru cele expuse mai sus vom menționa că în situațiile stresante adolescenții și adolescentele aleg strategii de coping distincte. Pentru adolescenți sunt caracteristice în descreștere următoarele alegeri: reinterpretarea pozitivă, negarea, căutarea suportului social-instrumental, planificarea, eliminarea activităților concurente, acceptarea și pasivitatea comportamentală. Adolescentele recurg la următoarele strategii: reinterpretarea pozitivă, pasivitatea mentală, căutarea suportului social-emoțional, căutarea suportului social-instrumental, acceptarea și negarea.

#### Bibliografie:

- ADAMS, G., BERZONSKY, M. *Psihologia adolescenței*. tr. de D. Nistor, G. Oancea, A. Hrab, M. Andriescu. Iași: Polirom. 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303-8.



2. HOLDEVICI, I. *Psihoterapia cognitiv-comportamentală. Managementul stresului pentru un stil de viață optim*. București: Științelor Medicale. 2005. 602 p. ISBN 973-86571-1-3.
3. SION, G. *Psihologia vârstelor*. ed. a 4-a. București: Fundația România de Măine. 2007. 256 p. ISBN 978-973-163-013-7.
4. ȘLEAHTIȚCHI M. Coping-ul. Delimitări noționale. În: *Revista de Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Chișinău: UPS „Ion Creangă” Nr. 1(6). 2007, p. 46 – 50. ISSN 1857-0224.
5. VERZA, E., VERZA, F.. *Psihologia copilului*. București: TREI. 2017. 556 p. ISBN 978-606-40-0237-2.

## **DEZVOLTAREA VOINȚEI LA VÂRSTA ADOLESCENȚĂ**

**RACU Igor, dr. hab. în psihologie, prof. univ., UPSC „Ion Creangă”**

**Abstract:** *This article presents the results of a theoretical and experimental research of volition in adolescence. Empirical investigation was realized based on 2 objectives: 1) the study of volition level and motivation for success depending on gender variable, 2) the study of relationship between volition and motivation for success in adolescence.*

**Keywords:** adolescence, volition, motivation for success, gender variable.

Omul în viața cotidiană realizează diverse activități, care urmăresc un anumit scop, dar care nu necesită un efort volitiv însemnat. Voința însă se manifestă în momentul înlăturării obstacolelor interne și externe, în procesul luării deciziilor, dirijării și controlului comportamentului, acțiunilor sau în cadrul procesului de blocare a unor activități mai puțin dorite pentru moment. Astfel sunt necesare efortul și mobilizarea resurselor emoționale, psihice și fizice. Realizarea activității cu un scop bine determinat cere un autocontrol din partea subiectului [4].

Cercetătorii care studiază vârsta adolescentă vorbesc despre dominarea sferei motivaționale a adolescenților asupra voinței, care influențează dezvoltarea automotivării și determină motivația spre performanță și succes. Pentru această perioadă importantă în procesul dezvoltării psihice și formării personalității caracteristică este dorința de autoafirmare, dezvoltarea identității personale [9].

Pentru adolescenți voința ca trăsătură de personalitate este una din cele mai semnificative și importante.

Voința este capacitatea omului de a iniția în mod conștient acțiuni, activități cu scopul de a le realiza. Voința este o formă a reflectării psihice, în care drept obiect al reflectării servesc scopul

obiectiv, stimulul de realizare a lui, obstacolele ce apar în cale, iar în calitate de proces al reflectării devine scopul subiectiv, lupta motivelor și efortul volitiv; rezultatul acestei reflectări devine acțiunea și scopul satisfăcut.

Voința se definește drept un proces psihic complex de reglaj superior, realizat prin mijloace verbale și constând în acțiuni de mobilizare și concentrare a energiei psihonervoase în vederea învingerii anumitor greutăți sau obstacole în activitate și atingerii scopurilor conștient stabilite [4].

În prezent se poate consemna o deosebire de ordin mai general între orientările psihologice de origine americană și cele de origine europeană: în cadrul celor dintâi, voința nu este prezentă ca problemă distinctă de cercetare și analiză și nu figurează în nici un manual sau tratat modern de psihologie generală; în schimb, psihologia europeană afirmă existența voinței ca entitate psihică distinctă și o abordează în individualitatea ei specifică [6].

În psihologie, voința a fost derivată, fie de gândire (Herbart o definea un act elaborat prin intermediul gândirii și centrat pe efectuarea de alegeri și luarea de hotărâri), fie din afectivitate (Wundt o definea drept formă de organizare și stăpânire - gestionare rațională a afectivității) [3].

Marele psiholog elvețian J. Piaget considera că putem vorbi de existența voinței în cazul când sunt prezente două condiții:

- 1) un conflict între două tendințe (o singură tendință nu generează un act voluntar);
- 2) când cele două tendințe dispun de forțe inegale, cedând una celeilalte, iar prin actul de voință are loc o inversare, ceea ce era mai slab devine mai puternic, iar ceea ce era inițial mai puternic este învins de ceea ce era mai slab [3].

P. Janet susținea ideea că voința este o caracteristică a acțiunilor complicate care necesită un grad mare de mobilizare și se execută cu dificultate. În acest context, voința raportează acțiunea la tendințele sociale și morale, reținând-o prin amânare și pregătind-o mental prin intermediul limbajului intern [3].

În Dicționarul de psihologie al lui N. Sillamy (1996), voința este definită ca aptitudine de actualizare și realizare a intențiilor proprii. Actul voluntar, precedat de o idee și determinat de ea, presupune o reflecție și o angajare. Conduitele, care nu răspund acestui criteriu, nu depind de voință [8].

Voința este numită de către psihologi „reglajul reglajelor”. Ea reglează rațiunea, activitatea cognitivă și practică a omului, precum și sentimentele. La om mecanismele interne de autoreglare se structurează și se integrează la două niveluri funcționale calitativ diferite: nivelul involuntar și nivelul voluntar [3].

Elementele definitorii ale voinței sunt: *intenționalitatea* (acțiunea este intenționată), *analiza prealabilă a condițiilor, a raportului dintre scop și mijloc* (acțiunea va fi mediată de un model mental), *deliberarea și decizia* (acțiunea este rezultatul unei evaluări a raportului dintre

avantaje și dezavantaje, dintre câștiguri și pierderi), *efortul* (acțiunea implică un anumit grad de mobilizare energetică, relativ direct proporțională cu dificultatea obstacolului)[2]. Voința este în corelație cu majoritatea fenomenelor psihice și, în primul rând, cu cele cognitive. Cunoașterea mai amplă a mediului ambiental se realizează prin percepția intenționată a anumitor obiecte și fenomene, analiză și sinteză, generalizarea și abstractizarea impresiilor, memorarea voluntară a tezelor esențiale [2].

Voința este în strânsă legătură și cu procesele afective. Ele amplifică voința. Astfel, sentimentul fricii în unele condiții ne stagnează activitatea, în altele ne mobilizează în depășirea dificultăților. Sentimentul de jenă și al responsabilității ne ajută să ne abținem de la unele fapte urâte[4].

Criteriile de bază după care se apreciază voința sunt: puterea voinței, perseverența, promptitudinea, independența, stăpânirea de sine, spiritul de disciplină, fermitatea [4].

1. *Puterea voinței* este intensitatea efortului prin care subiectul, confruntându-se cu obstacole importante, își urmărește scopurile. Persoanele ce manifestă această putere de voință, în ciuda dificultăților pe care le întâlnesc, se simt satisfăcute în urma atingerii scopului. Opusul puterii de voință este *slăbiciunea voinței*, ce se caracterizează prin imposibilitatea de a realiza efortul voluntar cerut.

2. *Perseverența* presupune realizarea efortului voluntar într-o perioadă îndelungată de timp. Perseverența, ca o calitate a voinței, este susținută de încrederea în forțele proprii. Pentru atingerea scopului propus nu este suficient să fii talentat, trebuie să fii și perseverent. Opusul perseverenței este *încăpăținarea*, care este o însușire negativă a voinței manifestă ca urmărire a unui scop când este clar că nu sunt șanse de reușită.

3. *Promptitudinea* ține de capacitatea persoanei de a lua hotărârea cea mai potrivită într-o situație dificilă și de urgență. Promptitudinea se bazează pe experiența personală a subiectului în conformitate cu diverse situații, pe încredere în forțele proprii, pe forța morală de a înfrunta cu îndrăzneală primejdiile și neajunsurile de orice fel. Opusul promptitudinii este *indecizia* (tărăgănarea), ce se caracterizează prin oscilații îndelungate și nejustificate între mai multe motive, scopuri, căi, mijloace.

4. *Independența* voinței se referă la faptul de a fi capabil de a lua hotărâri pe baza chibzuinței proprii. Persoana ce posedă această calitate a voinței se caracterizează ca o persoană cu atitudine critică față de ideile și acțiunile proprii și ale celor propuse de alții, la fel este receptivă față de opiniile altora. Opusul independenței este *sugestibilitatea*. Persoanele sugestibile adoptă necritic influențele extraordinare, anihilând propria poziție, în același timp diminuând implicarea și responsabilitatea personală.

5. *Stăpânirea de sine* presupune capacitatea de a-și reține manifestările psihice și fizice, dacă acestea împiedică soluționarea eficientă a problemei. Stăpânirea de sine se manifestă prin toleranță față de alții, prin răbdare, conduită calmă, chibzuință chiar în condiții extreme.

6. *Spiritul de disciplină* este reglarea conștientă a conduitei conform cerințelor și circumstanțelor din anturajul psihosocial (mediu). Persoanele cu spirit de disciplină dezvoltat își impun un regim strict de muncă și îl respectă cu ușurință, în ciuda obstacolelor.

7. *Fermitatea* se caracterizează prin capacitatea omului de a duce la bun sfârșit deciziile luate, de a atinge scopul propus, indiferent de dificultățile întâlnite.

Înșușirile voinței, integrate în structuri mai complexe, devin trăsături de caracter volitive [10].

Adolescența se caracterizează printr-o serie de trăsături generale ce cristalizează personalitatea. Această perioadă este cuprinsă între 14/15 și 17/18 ani. Reluând ideile lui J.J.Rousseau conform cărora pubertatea este a doua naștere, Stanley Hall consideră adolescența ca o perioadă de „criză” puternică în dezvoltare[7].

Adolescența este cea mai dificilă dintre toate vârstele copilăriei, care este o perioadă de formare a personalității. Deoarece la această vârstă sunt puse bazele moralei, se formează atitudini sociale și atitudini față de sine, de oameni și de societate, adolescența este perioada cea mai responsabilă. Afirmarea de sine, exprimarea de sine, cunoașterea de sine sunt principalele linii motivaționale ale adolescenței, care sunt asociate cu un efort activ de îmbunătățire personală. [7].

Voința adolescentului se dezvoltă în timp ce îndeplinește cele mai simple sarcini de muncă, când face ceva pentru sine și pentru alții, depășind anumite dificultăți. Voința adolescentului se dezvoltă când el este nevoit să se supună cerințelor colectivului, regulilor jocului, să-și rețină impulsurile nemijlocite. Supunerea comportării sale disciplinei jocului este o școală însemnată a formării acțiunilor volitive ale adolescentului. Activitatea volitivă a adolescentului se dezvoltă într-un mod deosebit sub influența activității de instruire, care prezintă elevului cerințe tot mai noi și mai serioase. Un rol hotărâtor pentru procesul de educare a voinței adolescentului îl are îndrumarea adulților. Cu ajutorul cuvântului se însușesc regulile comportamentale, permisiunile și interdicțiile. Cuvântul servește pentru adolescent drept un semnal specific de acțiune și tot el îndeplinește funcția inhibitivă. Limbajul face parte din sistemul complex de reglare a conduitei [11].

Voința este determinată de motive și impulsuri, care, la rândul lor, sunt ele însele determinate de nevoi, precum și de cunoștințe despre lucruri și modalitățile posibile prin care aceste nevoi sunt satisfăcute [10].

Manifestarea propriu-zisă a voinței în adolescență se caracterizează prin:

a) își construiesc scopuri de perspectivă care se ating în timp îndelungat și treptat, mai ales cele ce se referă la viața personală și profesională de viitor;

- b) își urmăresc cu tenacitate scopurile dacă sunt convingși că sunt valoroase și importante pentru viața lor;
- c) dacă este cazul, știu cum să-și ierarhizeze scopurile atunci când se întâmplă să se activeze mai multe sau să le construiască pentru a fi atinse într-o perioadă relativ limitată de timp;
- d) analizează și chibzuiesc asupra condițiilor de desfășurare a activităților orientate în anume scopuri;
- e) vor să ia singuri decizii legate de desfășurarea acțiunilor voluntare și se simt astfel independenți și autonomi;
- f) în acest stadiu se pot dezvolta pe deplin calitățile voinței.

*Scopul cercetării experimentale:* studierea voinței la adolescenți în relație cu sfera motivațională.

*Ipoteze:*

- nivelul voinței la adolescenți și motivația pentru succes diferă în funcție de genul acestora.
- nivelul voinței la adolescenți este în corelație cu nivelul motivației.

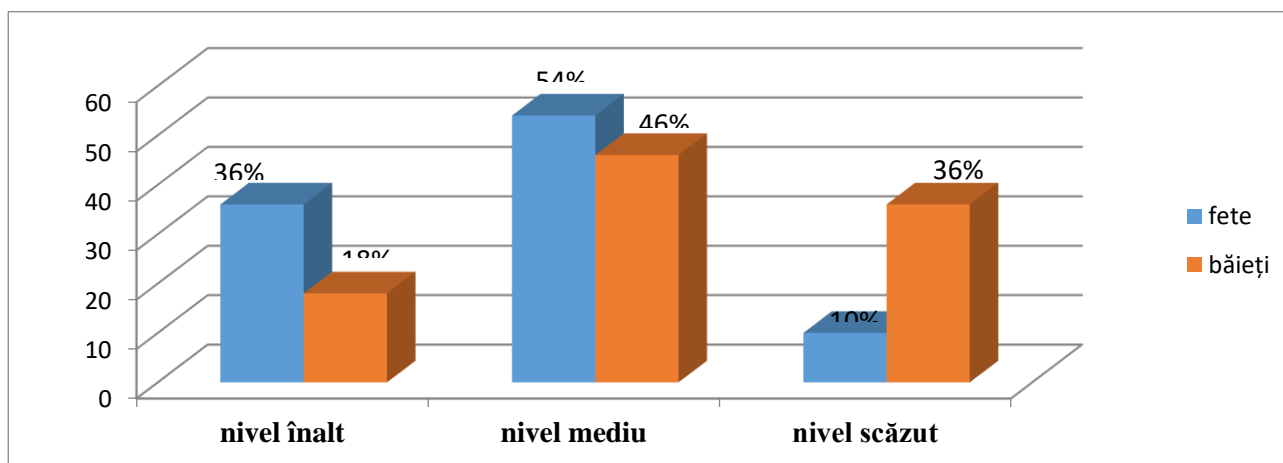
*Instrumentele diagnostice administrate:*

1. Chestionar de autoapreciere a voinței (după E. Rudeski)
2. Test de examinare a nivelului de aspirații / motivației pentru succes (T. Emerson)

*Eșantionul experimental:* Investigația a fost realizată pe un eșantion de 100 de adolescenți (50 băieți și 50 fete).

În scopul verificării primei ipoteze am administrat *Chestionarului de autoapreciere a voinței* (după E. Rudeski) și am obținut următoarele rezultate.

În funcție de variabila gen am primit scoruri diferite la adolescenți. Pentru fete am constatat un nivel înalt al voinței în 36% de cazuri (18), nivel mediu în 54% (27) și nivel scăzut în 10% (5) de cazuri. Adolescenții de gen masculin au obținut următoarele rezultate: nivel înalt al voinței 18% (9), nivel mediu 46% (23) și nivel scăzut 36% (18).



**Fig. 1.** Rezultatele privind dezvoltarea voinței la adolescenți în funcție de variabila gen

Adolescenții cu un nivel ridicat de dezvoltare a calităților volitive se caracterizează ca fiind decisivi, independenți, persistenți atât în viața de zi cu zi, cât și în liceu, ei acceptă confruntări și provocări, care pe alții i-ar pune în dificultate. Adolescenții cu nivel mediu al dezvoltării calităților volitive, care sunt cei mai mulți în acest eșantion, au remarcat o lipsă de inițiativă și perseverență în sine cu capacitatea de a lucra din greu. Adolescenții care au un nivel mediu al voinței la apariția dificultăților, caută să le depășească. Doar dacă nu este posibil acest lucru, aleg să le evite. Depun efort pentru ași onora promisiunile. Chiar dacă anumite activități le displac, se impun cu greu, dar le îndeplinesc. Nu-și asumă obligații suplimentare din proprie inițiativă. Pentru această categorie de subiecți este indicat exersarea voinței. Adolescenții care au nivel scăzut al voinței preferă doar activități interesante și ușor de realizat. Angajamentele și obiectivele asumate sunt percepute ca o povară.

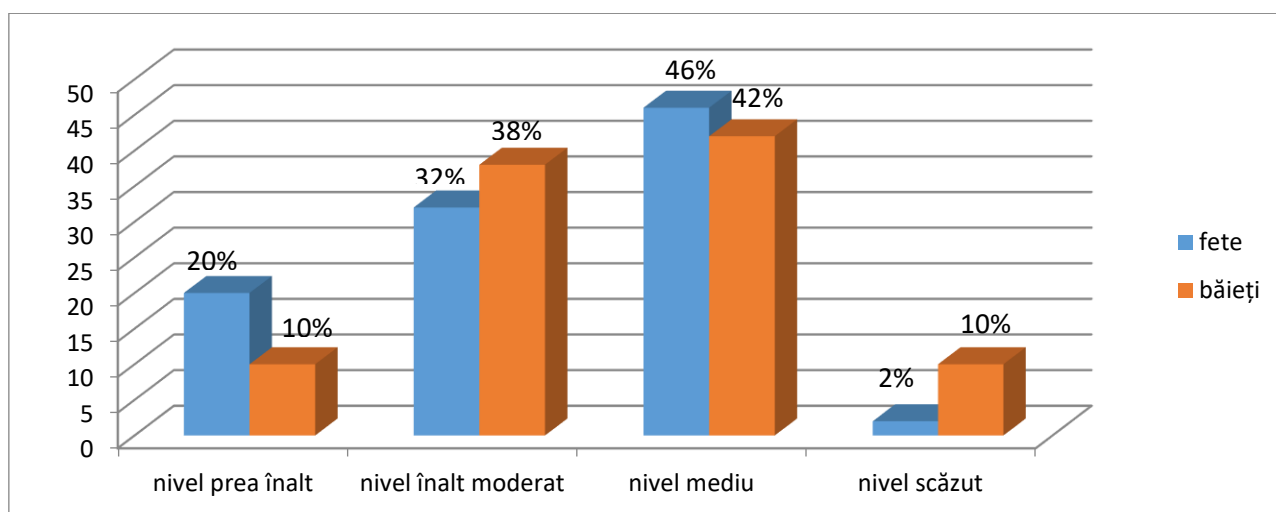
Pentru a stabili dacă există diferențe statistic semnificative în datele obținute cu privire la nivelul de dezvoltare al voinței în funcție de variabila gen am utilizat testul T-Student. Datele obținute sunt prezentate în tabelul 1.

**Tabelul 1.** Semnificația diferențelor privind voința la adolescenți în funcție de variabila gen

Variabila	Media fete	Media băieți	Testul t	Pragul de semnificație (p)
Voința	18,78	15,48	3,331	p=0,001

Utilizând testul T-student au fost stabilite diferențe statistic semnificative între datele obținute de fetele adolescente (valoarea medie pe grup = 18,78 ) și băieții adolescenți (valoarea medie pe grup = 15,48) unde  $t = 3,331$ ,  $p = 0,001$ . Astfel, fetele au un nivel al voinței mai ridicat decât băieții.

Motivația pentru succes a fost diagnosticată prin intermediul *Testului de examinare a nivelului de aspirații / motivației pentru succes elaborat de T. Emerson*. Datele obținute sunt reflectate în figura nr. 2.



**Fig. 2.** Rezultatele privind motivația pentru succes la adolescenți în funcție de variabila gen

Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute prin intermediul testului de examinare a nivelului de aspirații / motivației pentru succes ne permit să vorbim despre scoruri diferite la adolescenți în funcție de variabila gen.

Datele obținute de fete: nivel prea înalt al motivației pentru succes 20%(10), nivelul înalt moderat au obținut 32%(16), nivel mediu 46%(23), nivel scăzut 2%(1). Adolescenții de gen masculin au obținut următoarele rezultate: nivel prea înalt al motivației pentru succes 10%(5), nivelul înalt moderat au obținut 38%(19), nivel mediu 42%(21), nivel scăzut 10%(5).

Adolescenții care sunt puternic motivați spre succes și au un nivel înalt de asumare a riscului, nimeresc mai rar în situații de eșec decât adolescenții care își asumă un nivel înalt de risc, dar și un nivel înalt de evitare a eșecului, acest fapt devine un obstacol în calea motivației spre succes – atingerea scopului.

Adolescenții orientați moderat spre succes preferă un nivel mediu de risc. Adolescenții care au frică de eșecuri preferă un nivel scăzut sau, dimpotrivă, prea înalt de risc. Cu cât mai înaltă este motivația adolescentului spre succes, spre atingerea scopului, cu atât este mai jos nivelul de asumare a riscului. Motivația spre succes influențează și speranța de a reuși: în cazul unei motivații puternice de succes, speranța de reușită este mai modestă decât în cazul unei motivații scăzute spre succes. În același timp, persoanele motivate spre succes și cu speranțe mari de reușită, înclină să evite riscul mare.

Adolescenții care au o motivație scăzută tind să se distanțeze de situațiile care necesită implicare, responsabilitate personală și realizarea propriului potențial; majoritatea adolescenților din acest grup preferă activitățile de echipă în care responsabilitatea este colectivă. Astfel de adolescenți, de regulă, când se confruntă cu eșecul, renunță la ceea ce au început, trecând la sarcini mai simple. Când vine vorba de competiție, în loc să fie interesați și competitivi, ei se simt anxioși și de frică de a pierde și de a arăta nesiguri în fața celorlalți.

**Tabelul 2.** Semnificația diferențelor privind motivația la adolescenți în funcție de variabila gen

Variabila	Media fete	Media băieți	Testul t	Pragul de semnificație (p)
Motivație	16,34	13,56	4,272	p=0,001

Utilizând testul T-student au fost stabilite diferențe statistic semnificative între datele obținute de fetele adolescente (valoarea medie pe grup = 16,34 ) și băieții adolescenți (valoarea medie pe grup = 13,56),  $t = 4,272$ ,  $p = 0,001$ .

În scopul verificării celei de a doua ipoteze am realizat un studiu de corelație. În continuare prezentăm indicii coeficientului de corelație Pearson privind identificarea relației dintre voință și motivația pentru succes. Datele obținute sunt reflectate în tabelul 1.

**Tabelul 3.** Relația dintre voință și motivație

Variabile	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
Voință Motivație	r=0,658	p=0,0001

Analizând rezultatele prezentate în tabelul 1 constatăm o relație puternică direct proporțională dintre variabilele studiate. Deci, corelația direct proporțională puternică și semnificativă statistic, indică asocierea nivelurilor scăzute ale voinței cu nivelurile reduse ale motivației pentru succes și a nivelurilor ridicate ale voinței cu nivelurile ridicate ale motivației pentru succes.

În concluzie putem menționa că scopul cercetării a fost realizat iar ipotezele cercetării au fost confirmate.

#### **Bibliografie:**

1. ADAMS, R.G., BERZONSKY, D. Psihologia adolescenței. Ed.Polirom, Iași, 2009
2. BUZDUGAN, T. Psihologie pe înțelesul tuturor. EDP, București, 2011
3. EȚCO, C., FORNEA, Iu., DAVIDESCU, E., TINTIUC, T., DANILESCU, N., CĂRĂRUȘ, M. Psihologie generală (Suport de curs). Editura Poligrafic, Chișinău, 2007
4. NEGURĂ, I., LOSÎI, E. Psihologia generală. Chișinău, 2020
5. RACU, Ig. Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Chișinău, 2017.
6. RADU, I. Introducere în psihologia contemporană. Editura Sincron, Cluj 1991
7. RĂDULESCU, S.M., VOICU, M. Adolescenții și familia - Socializare morală și integrare socială. Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1987
8. SILLAMY, N. Dicționar de Psihologie. Editura Univers Enciclopedic, București, 1996
9. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. Psihologia vârstelor. București, 1995
10. БРИХЦИН, М. Воля и волевые качества / Психология личности в социалистическом обществе..Москва, 1999
11. ВЫСОЦКИЙ, А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения. Рязань, 1979



## DEZVOLTAREA COMPONENTELOR STRUCTURALE ALE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI

*LOSÎI Elena, conf.univ., dr. în psihologie, UPSC „Ion Creangă”*

**Abstract:** *Emotional intelligence is an integral part of developing and maintaining interpersonal relationships, which are responsible for the physical and mental health of the individual. The ability to establish good, efficient relationships, for which emotional intelligence is responsible, becomes a priority in the context of change in modern society, where we witness a restructuring of the family, social and educational framework. This article presents the results of an experimental study conducted on 90 adolescents. In the context of social change, marked by technological progress and social development, it is absolutely necessary to develop personalities with a high level of emotional intelligence, able to cope with their own emotions, but also to understand the emotions of others.*

**Keywords:** emotional intelligence, emotional information, emotion management, self-motivation, empathy.

Inteligența emoțională este o parte importantă a dezvoltării și menținerii relațiilor interpersonale, care sunt responsabile de sănătatea fizică și mentală a individului. Capacitatea de a stabili relații bune, eficiente, de care se face responsabilă inteligența emoțională, devine o prioritate în contextul schimbărilor în societatea modernă, unde atestăm o restructurare al cadrului familial, social și educațional. În contextul schimbărilor sociale, marcate de progrese tehnologice și dezvoltare socială este absolut necesar de a dezvolta personalități cu un nivel înalt al inteligenței emoționale, capabile să facă față propriilor emoții, dar și să înțeleagă emoțiile celorlalți. Conceptul de inteligență emoțională a suscitat mult interesul cercetătorilor în ultimii ani, fiind asociat cu performanța omului în viața adultă. În literatura de specialitate inteligența emoțională a fost abordată inițial ca un construct psihologic al inteligenței sociale. Teoreticienii Salovey P. și Mayer J. (1990) au identificat inițial inteligența emoțională ca o parte a inteligenței sociale, susținând că ambele concepte sunt corelate și pot reprezenta componente interrelaționate ale aceluiași construct [14 p. 189]. Începând cu anii '90, s-au format trei direcții definitorii în ceea ce privește studiile despre inteligența emoțională, reprezentate de Mayer J. (1998) și Salovey P.(1990), Bar-On R.(2000), Goleman D.(1995) [2, 6, 13]. Mayer J. și Salovey P. au definit inteligența emoțională ca „abilitatea de a monitoriza atât propriile sentimente și emoții, cât și ale altora, de a face diferența între ele și de a folosi această informație pentru a-și ghida propria gândire și propriile acțiuni.” [13, p. 66]. Pentru Goleman D. (2007) inteligența emoțională este o sumă de abilități și capacități care includ: conștiința de sine, controlul impulsurilor, automotivarea, empatia și aptitudinile sociale [6]. Într-o altă lucrare, autorul recunoaște că modelul său pe care l-a elaborat pentru inteligența emoțională subînțelege inteligența socială, dar a ajuns să înțeleagă ulterior că: „...a înghesui inteligența socială sub aceeași umbrelă cu cea emoțională ne împiedică să gândim cu adevărat la

aptitudinea umană de a stabili relații, căci ignorăm ceea ce se petrece în timp ce interacționăm.” [7, p.102]. Majoritatea definițiilor asupra inteligenței emoționale se referă la componente atât de ordin afectiv, cât și interrelațional. Acestea se concentrează atât pe abilitatea persoanelor de a recunoaște, a înțelege, a descrie, a exprima, a gestiona și controla propriile emoții și sentimente, cât și pe abilitatea de a înțelege sentimentele celorlalți și a putea relaționa eficient cu ei.

În adolescență inteligența emoțională face un salt în dezvoltarea sa, deoarece în această perioadă toate sentimentele și emoțiile pe care le are o persoană devin neobișnuit de vii. Adolescenții încep să experimenteze mai multe evenimente mai profund, sentimentele devin mai stabile, o gamă mai largă de fenomene ale realității sociale evocă un răspuns emoțional la adolescent. În rândul adolescenților apar cerințe speciale pentru relațiile de prietenie: capacitatea de reacție, capacitatea de a păstra secretul, de a înțelege, de a empatiza, de a încerca să ajute. Adolescența este o perioadă de controverse, dintre care una este ușoară excitabilitate, schimbări rapide de dispoziție, dar, în același timp, capacitatea de a gestiona sentimentele și emoțiile [4]. Singura ocazie pentru un adolescent de a-și dezvolta inteligența emoțională, care îi va permite să-și gestioneze, propriile emoții și sentimente, este comunicarea. Grupul de referință, dacă îndeplinește toate cerințele unui adolescent, este mediul în care inteligența emoțională se dezvoltă [8]. Dezvoltarea inteligenței emoționale în adolescență are o mare importanță, deoarece valorile morale, noile viziuni asupra vieții și relațiile cu alte persoane, perspectivele de viață se dezvoltă activ. Un adolescent se află în procesul unei căutări nesfârșite a propriului său „eu”, care se caracterizează prin instabilitate, manifestată prin alternarea calităților, astfel încât activitatea este înlocuită de slăbiciune și pasivitate, încrederea în sine cu timiditate, egoismul se poate transforma în empatie și altruism, o dispoziție veselă este înlocuită de apatie etc. [3]. Abilitatea de a asculta interlocutorul, de a exprima propriile gânduri și sentimente față de el, de a simți starea emoțională a partenerului de comunicare, de a pătrunde în motivele comportamentului său, toate acestea îi permit adolescentului să stabilească relații de prietenie cu apropiații, colegii, ca precum și cu orice alte persoane din jurul lor. De aceea noi ne-am propus să studiem dezvoltarea componentelor inteligenței emoționale la adolescenți. Astfel, am realizat un studiu experimental la care au participat 90 de elevi (45 de băieți și 45 de fete), cu vârsta cuprinsă între 16-18 ani, din clasele a X-a, a XI-a și a XII-a. Cu scopul diagnosticării componentelor inteligenței emoționale am aplicat testul *Diagnosticarea inteligenței emoționale* (N. Hall). Distribuția rezultatelor obținute prin proba dată este prezentată în figura 1.

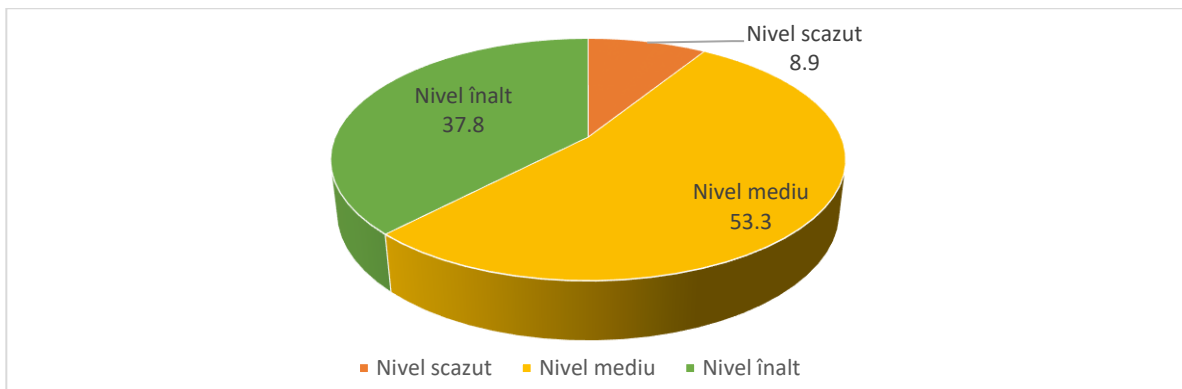


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul inteligenței emoționale la adolescenți

Rezultatele obținute ne permit să facem următoarele constatări: 8,9% (8) din subiecți au nivel scăzut de dezvoltare a inteligenței emoționale. Ei se caracterizează printr-un control slab al emoțiilor, toleranță scăzută la frustrare, tendințe de auto-vătămare, incapacitate de a-și controla furia, conștientizare slabă a emoțiilor lor, lipsă de asertivitate, inadaptare, incapacitate de rezolvare a conflictelor, incapacitatea de a distinge între sentimente, senzații și acțiuni. 53,3% (48) din subiecții testați au demonstrat un nivel mediu al inteligenței emoționale. Ei sunt acei adolescenți care își exprimă sentimentele în mod deschis, plâng când sunt triști, își exprimă buna dispoziție cu un zâmbet larg când sunt fericiți. Empatia și deschiderea față de exterior sunt semne ale unei inteligențe emoționale sporite. În plus, sentimentele care sunt bune pentru sănătate sunt exteriorizate. 37,8% (34) din subiecții supuși testării prezintă un nivel ridicat al inteligenței emoționale, ceea ce denotă că atitudinea față de propriile emoții este una sănătoasă. Acestor adolescenți nu le este rușine să-și exprime emoțiile ocazional și să se simtă bine cu această atitudine. Posedă un vocabular emoțional bogat.

Rezultatele obținute de către adolescenți la nivelul dezvoltării inteligenței emoționale în funcție de gen sunt prezentate grafic în figura 2.

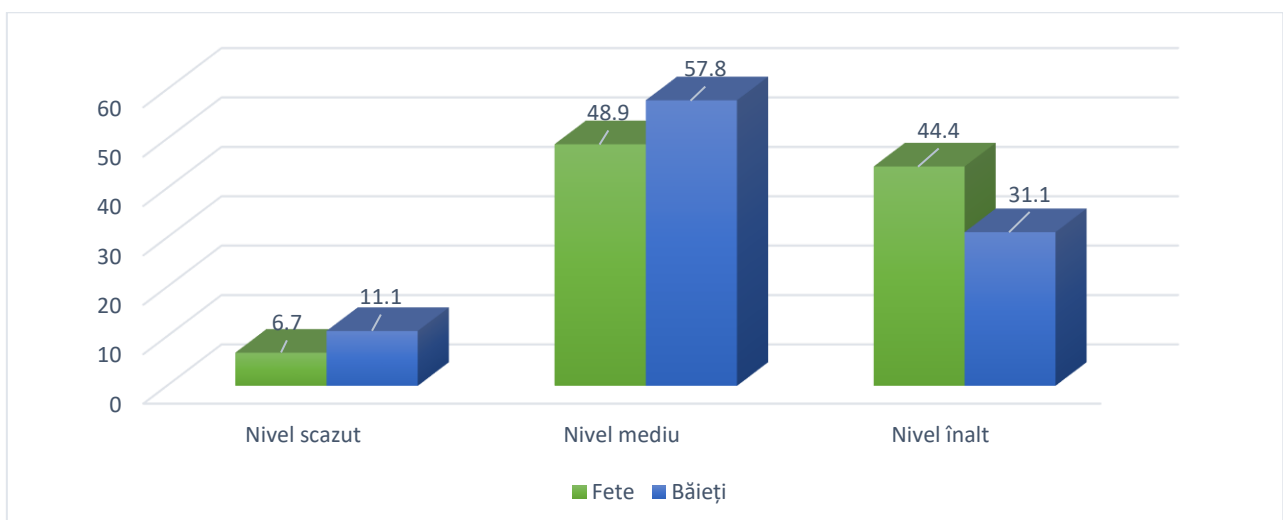


Fig. 2. Distribuția rezultatelor privind nivelul inteligenței emoționale în funcție de gen

Datele prezentate în figura 2 ne permit să constatăm că frecvențele pe niveluri la fetele s-au repartizat în următorul mod: 6,7% (3) manifestă nivel scăzut, 48,9% (22) au un nivel mediu și 44,4% (20) au un nivel înalt al inteligenței emoționale. Pentru băieți este caracteristic o distribuție inversă de rezultate: 11,1% (5) au demonstrat nivel scăzut, cei mai mulți băieți – 57,8% (26) se caracterizează prin nivel mediu și 31,1% (14) au un nivel înalt al inteligenței emoționale.

Concluzionând, menționăm că nivel mai înalt al inteligenței emoționale le este caracteristic fetelor (44,4%). Diferențe statistic semnificative, conform testului U Mann-Whitney, am stabilit între rezultatele în grupul de fete media rangurilor este 48,86, în grupul de băieți media rangurilor este 42,14. De aici rezultă că scorurile fetelor sunt mai mari decât ale băieților. Scorurile la variabila „Inteligenței emoționale” ale fetelor sunt semnificativ mai mari (media rangurilor 48,86) decât cele ale băieților (media rangurilor 42,14):  $U=861,500$ ,  $N1=45$ ,  $N2=45$ ,  $p\leq 0,01$ .

În continuare, ne-am propus să investigăm specificul inteligenței emoționale în funcție de clasă.

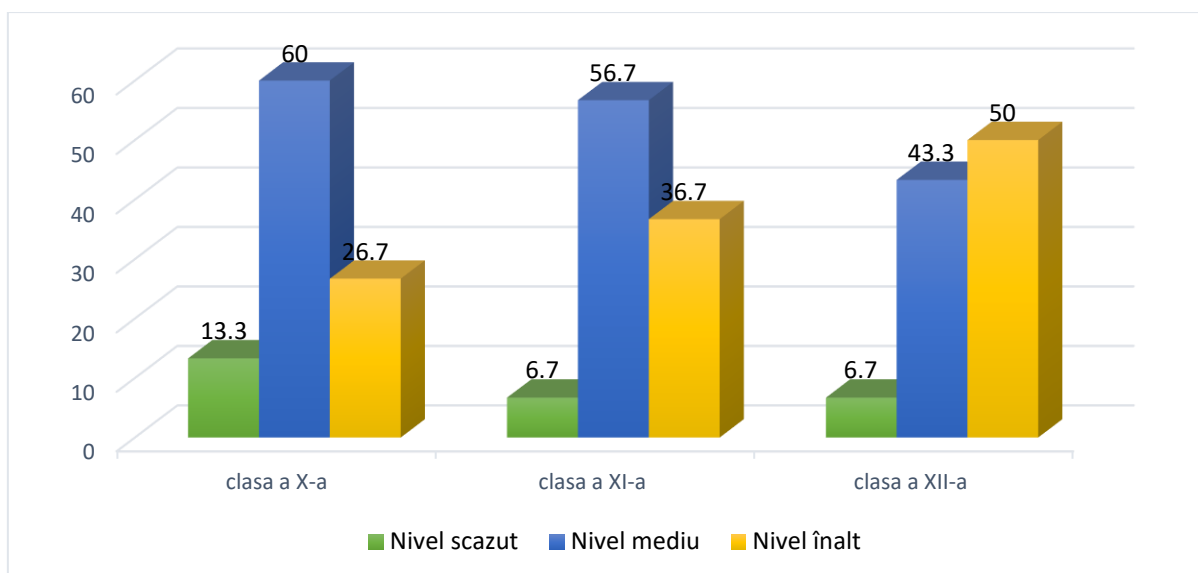


Fig. 3. Distribuția datelor privind nivelul inteligenței emoționale în funcție de clasă

Analiza cantitativă a rezultatelor prezentate în figura 3 ne permite să remarcăm că cei mai mulți subiecți cu un nivel scăzut al inteligenței emoționale sunt din clasa a X-a – 13,3% (4). Rezultatele adolescenților cu nivel scăzut din clasele clasa a XI-a - 6,7% (2) și clasa a XII-a - 6,7% (2) este egal. Pentru nivelul mediu atestăm o descreștere a frecvenței odată cu vârsta: de la 60,0% (18) din subiecții din clasa clasa a X-a la 56,7% (17) din subiecții din clasa a XI-a și 43,3% (13) din subiecți din clasa a XII-a. Nivelul înalt al inteligenței emoționale înregistrează o creștere semnificativă odată cu vârsta: de la 26,7% (8) din elevii din clasa a X-a la 36,7% (11) din elevii din clasa a XI-a și o descreștere nesemnificativă către clasa a XII-a – 50,0% (15) persoane.

Diferențe statistic semnificative, după testul Kruskal-Wallis, la variabilă nivelul Inteligența emoțională media rangurilor subiecților ce au studii din clasa a X-a este 39,70, din clasa a XI-a este

45,67 și din clasa a XII-a 51,13. Constatăm că cele mai mari scoruri le au cei din clasa a XII-a, iar cele mai mici - din clasa a X-a. În cazul nostru există diferențe semnificative privind inteligența emoțională a subiecților cu nivel diferit al studiilor:  $\chi^2 = 3,622$ ,  $df=2$ ,  $p \leq 0,05$ .

În continuare, vom analiza rezultatele obținute de adolescenți la inteligența emoțională în funcție de gen și clasă.

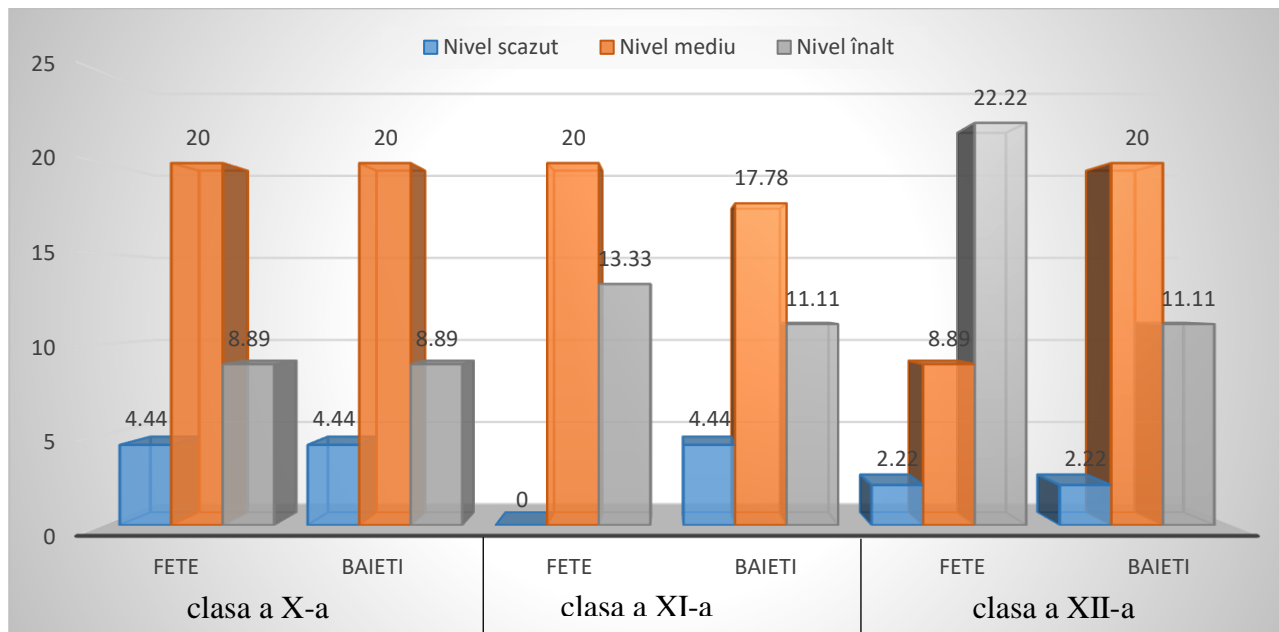


Fig. 4. Distribuția rezultatelor pe clase privind dezvoltarea inteligenței emoționale, în funcție de gen

În urma analizei rezultatelor prezentate în figura 4, putem menționa că pentru adolescenții din clasa a X-a este specifică următoarea distribuție a datelor obținute de fete: 4,44% (2) din fete manifestă nivel scăzut al inteligenței emoționale, 20,0% (9) din fete au un nivel mediu al inteligenței emoționale, în timp ce doar 8,89 (4)% din fete prezintă un nivel înalt al inteligenței emoționale.

Rezultatele băieților din clasa a X-a sunt apropiate de cele obținute de fete. Astfel, 4,44% (2) din băieți se încadrează într-un nivel scăzut al inteligenței emoționale și 20,0% (9) prezintă un nivel mediu al inteligenței emoționale, în timp ce doar 8,89% (4) din băieți prezintă un nivel înalt al inteligenței emoționale. Comparând rezultatele obținute de subiecții de gen masculin și feminin din clasa a X-a, observăm că toate nivelurile sunt egale pentru fete și băieți.

Adolescentele din clasa a XI-a se caracterizează prin următoarele rezultate: 20,0% (9) au nivel mediu al inteligenței emoționale și doar 13,33% (6) au nivel înalt al inteligenței emoționale. Băieții din clasa a XI-a au obținut următoarele rezultate: 4,44% (2) - nivel scăzut al inteligenței emoționale, 17,78% (8) - nivel mediu al inteligenței emoționale și 11,11% (5) - nivel înalt al inteligenței emoționale. Adolescentele din clasa a XII-a se caracterizează prin următoarele cote: 2,22% (1) au nivel scăzut al inteligenței emoționale, 8,89% (4) au nivel mediu al inteligenței emoționale și doar 22,22% (10) au nivel înalt al inteligența emoțională. Băieții din clasa a XII-a au obținut următoarele

rezultate: 2,22% (1) - nivel scăzut al inteligenței emoționale, 20,0% (9) - nivel mediu al inteligenței emoționale și 11,11% (5) - nivel înalt al inteligenței emoționale.

S-au înregistrat diferențe statistic semnificative, conform testului Kruskal-Wallis, la variabilă nivelul inteligenței emoționale media rangurilor subiecților din clasa a X-a este 39,70, din clasa a XI-a este 45,67 și din clasa a XII-a - 51,13. Constatăm că cele mai mari scoruri le au cei din clasa a XII-a, iar cele mai mici cei din clasa a X-a. În cazul nostru există diferențe semnificative privind nivelul inteligenței emoționale a subiecților cu nivel diferit al studiilor:  $\chi^2 = 3,622$ ,  $df=2$ ,  $p \leq 0,05$ .

Rezultatele pentru scalele: informare emoțională, dirijarea emoțiilor, auto-motivare, empatie, recunoașterea emoțiilor altor persoane, sunt ilustrate în figura 5.

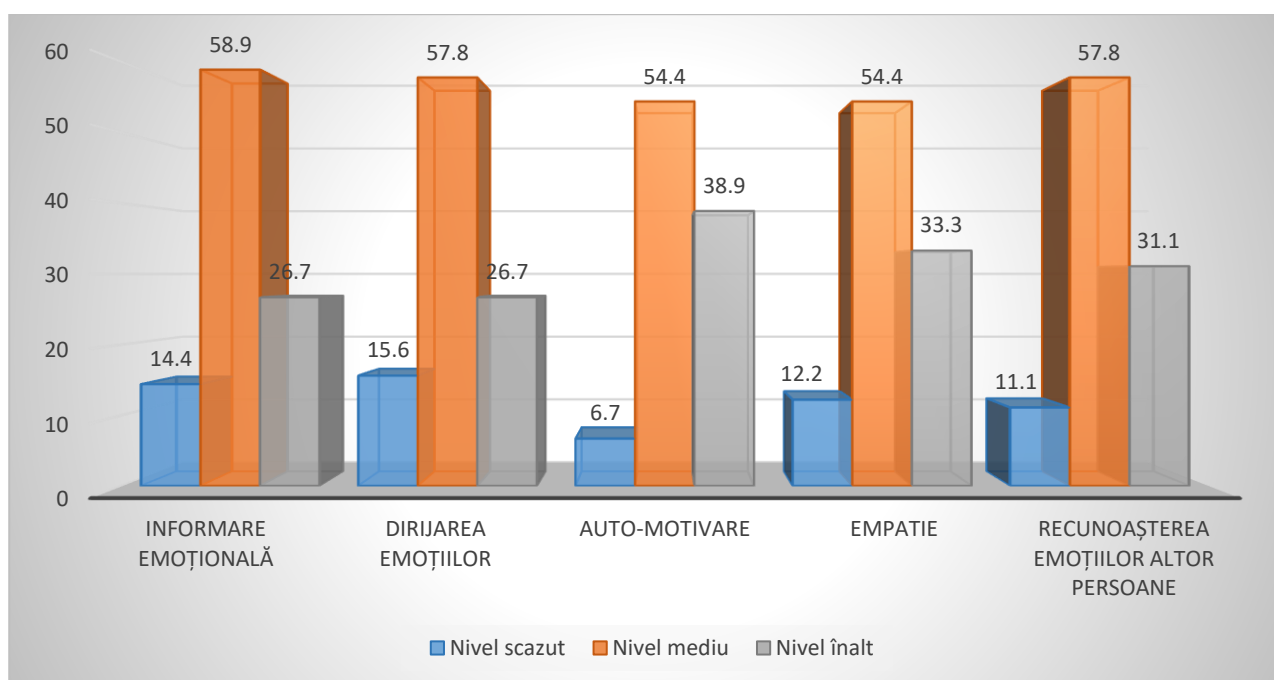


Fig. 5. Distribuția rezultatelor privind dezvoltare componentelo structurale ale inteligenței emoționale

Rezultatele obținute la scala informare emoțională s-au distribuit în modul următor: 14,4% (13) din adolescenți au demonstrat un nivel scăzut, 58,9% (53) – nivel mediu și 26,7% (24) – un nivel înalt. Pentru scala dirijarea cu propriile emoții (capacitatea de a nu fi intolerant sau rigid emoțional) rezultatele s-au repartizat în modul următor: 15,6% (14) din adolescenți au demonstrat un nivel scăzut, 57,8% (52) – nivel mediu și 26,7%(24)– un nivel înalt. Pentru scala auto-motivare (libera dirijare cu emoțiile proprii) rezultatele s-au repartizat în modul următor: 6,7% (6) din adolescenți au demonstrat un nivel scăzut, 54,4% (49) – nivel mediu și 38,9% (35)– un nivel înalt. Pentru scala empatia rezultatele s-au repartizat în modul următor: 12,2% (11) din adolescenți au demonstrat un nivel scăzut, 54,4% (49) – nivel mediu și 33,3% (30)– un nivel înalt. Pentru scala recunoașterea emoțiilor altor persoane (capacitatea de a influența starea emoțională a altor

persoane) rezultatele s-au repartizat în modul următor: 11,1% (10) din adolescenți au demonstrat un nivel scăzut, 57,8% (52) – nivel mediu și 31,1% (28) – un nivel înalt.

Distribuția datelor în funcție de gen ne permite să remarcăm că nivelul scăzut al informării emoționale este specific pentru 13,3% din fete și pentru 15,6% din băieți. Nivelul mediu al informării emoționale este mai frecvent atestat la băieți – 62,2%, în raport cu fetele – 55,6%. Nivelul înalt a fost stabilit la fete – 31,1% și la băieți – 22,2%. În ceea ce privește distribuția datelor în funcție de gen ne permite să remarcăm că nivelul scăzut al dirijării cu propriile emoții este specific pentru 13,3% din fete și 17,8% din băieți. Nivelul mediu al dirijării cu propriile emoții este mai frecvent atestat la fetele – 62,2%, în raport cu băieți – 53,3%. Nivelul înalt a fost stabilit la băieți – 28,9% și la fete – 24,4%. Distribuția datelor în funcție de gen ne permite să remarcăm că nivelul scăzut de auto-motivare este specific pentru băieți 8,9% și fete 4,4%. Nivelul mediu al auto-motivare este mai frecvent atestat la băieți – 62,2%, în raport cu fetele – 46,7%. Nivelul înalt a fost stabilit la fete – 48,9% și la băieți – 28,9%. Distribuția datelor în funcție de gen ne permite să remarcăm că nivelul scăzut al empatiei este specific pentru 15,6% din fete și 8,9% din băieți. Nivelul mediu al empatiei la băieți - 55,6%, pentru fete - 53,3%. Nivelul înalt a fost stabilit la băieți – la 35,6% și la fete – 31,1%. Distribuția datelor în funcție de gen ne permite să remarcăm că nivelul scăzut al recunoașterii emoțiilor altor persoane este specific pentru fete și băieți - 11,1%. Nivelul mediu al recunoașterii emoțiilor altor persoane este mai frecvent atestat la fetele – 62,2%, în raport cu băieți – 53,3%. Nivelul înalt a fost stabilit la băieți – 35,6% și la fete – 26,7%.

Deci, inteligența emoțională desemnează măsura în care adolescentul simte, comunică și descrie propriile emoții, capacitatea de a le identifica, asuma și gestiona. Rezultatele statistice obținute cu privire la dezvoltarea inteligenței emoționale la adolescenți ne permit să constatăm că doar 25,56% din subiecții testați un nivel înalt, ceea ce indică o înțelegere mai bună a propriilor emoții și a celor din jur, o conviețuire cu un grad de confort ridicat, stabilirea unor relații de calitate la toate nivelurile. Analizele comparative a rezultatelor obținute în funcție de gen arată că există diferențe semnificative în manifestarea inteligenței emoționale la băieți și fete: fetele au prezentat niveluri mai înalte. Părinții, profesorii, educatorii, inclusiv psihologii, ar trebui să contribuie la dezvoltarea sferei emoționale a copilului, să-l învețe să conștientizeze emoțiile sale, să le recunoască și să le manifeste voluntar.

### **Bibliografie:**

1. ANDRE, C. *Cum sa ne exprimăm emoțiile și sentimentele*. București: Trei, 2003. 368 p. ISBN 978-973-707-904-6.
2. BAR-ON, R., PARKER, J.D.A. Coord. *Manual de inteligență emoțională*. București: Curtea Veche, 2012, pp. 355-379. ISBN 978-973-6699-74-0.

3. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998, 304 p. ISBN 973-683-048-9.
4. GOLU, F. *Manual de psihologia dezvoltării*. Iași: Polirom, 2015. ISBN 978-973-46-5627-1.
5. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*. București: Allfa. ISBN 973-8457-62-9
6. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2008. 424 p. ISBN 973-8120-67-5.
7. GOLEMAN, D. *Inteligența socială*. București: Curtea Veche, 2007, p. 463. ISBN 978-973-669-377-9. HUGHES, M., TERRELL, J.B. *Inteligența emoțională în acțiune: programe de training și coaching pentru lideri, manageri și echipe*. București: Curtea Veche Publishing, 2017. 461 p. ISBN 978-606-588-941-5.
8. PALADI, A. *Psihologia adolescentului și adultului*. Chișinău: CEP USM, 2018. 101 p. ISBN 978-9975-71-981-0.
9. PÎSLARI, S., RACU, Ig. *Dezvoltarea empatiei la vârsta apreadolescentă*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020, 250 p. ISBN 978-9975-46-439-0.
10. STROE, M. *Empatie și personalitate*. București: Atos, 1997, 38 p. ISBN 973-95877-7-1.
11. ȘTEFĂNEȚ, D., BÎTCA, L., RARU, O. *Adolescentul merge după soare*. Chișinău: Tipografia Totex-Lux, 2016, 380 p. ISBN 978-9975-3060-8-9.
12. BAR-ON, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). In: *Psicothema*. 2006, nr.18, supl., pp.13-25. ISSN 0214-9915.
13. REIFF, H., HATZES, N., BRAMEL, M., GIBBON, T. The relation of LD and gender withemotional intelligence in college students In: *Journal of Learning Disabilities*. 2001, vol.1, nr. 34, pp. 66-78. ISSN 0022-2194.
14. SALOVEY, P., MAYER, J.D. Emotional intelligence. Imagination. Cognition, In: *Personality*. 1990, vol. 9, nr.3. pp. 185-211. ISSN 0276-2366.



## IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE ÎN PREVENȚIA COMPORTAMENTELOR DE AUTOVĂTĂMARE LA ADOLESCENȚI

*DOBRESCU Marius, doctorand Școala Doctorală de Psihologie, UPSC „Ion Creangă”*

**Abstract:** *Non-suicidal self-injury is used by adolescents to cope with annoying negative affectivity. Although previously thought to be a feature of severe psychopathology, non-suicidal self-injury is currently associated with varying conditions of externalizing and internalizing, and effective treatment is based on an adequate understanding of the function of self-injury behavior for adolescents. Psychosocial factors are addressed through psychotherapeutic strategies, with an emphasis on the development of communication skills.*

**Keywords:** non-suicidal self-harm, adolescent, suicidal behavior, self-harm, communication

În practica de cabinet, clinicienii și psihoterapeuții întâlnesc cu o frecvență relativă adolescenți care s-au rănit, dar au negat intenția de sinucidere. De fapt, această experiență stresantă este din ce în ce mai frecventă. Studiile recente ale comunității științifice au descoperit că o treime până la jumătate dintre adolescenții din țările dezvoltate s-au implicat într-un comportament de auto-vătămare non-suicidară [24, 13]. Alte studii, mai puțin recente identificaseră o rată între 15 și 22%, iar datele recente semnalează o creștere a fenomenului [9]. Comportamentul de autovătămare al adolescenților este o problemă considerabilă pentru clinicieni, nu numai din cauza pericolului evident ca adolescentul să-și facă rău, dar și din cauza dificultăților de a stabili dacă adolescentul a încercat sau nu să se sinucidă.

Comportamentul de auto-vătămare include cel mai frecvent tăierea sau arderea fără intenție de sinucidere. Alte tipuri de auto-vătămare includ lovirea, ciupirea, lovirea sau lovirea pereților și a altor obiecte pentru a provoca durere, ruperea oaselor, ingerarea de substanțe toxice și interferarea cu vindecarea rănilor. Comportamentul de auto-vătămare începe de obicei la mijlocul adolescenței, adolescenții care se rănesc sunt adesea impulsivi, angajându-se în comportamentul de auto-vătămare cu o planificare de mai puțin de o oră. De regulă, ei raportează că simt durere minimă sau nu simt niciun fel de durere [16]. Odată începută, auto-vătămarea pare să dobândească caracteristici de dependență și poate fi destul de dificil pentru o persoană să o întrerupă. În timp ce unele studii indică faptul că auto-vătămarea este mai frecventă la fete decât la băieți, alte studii indică faptul că nu există diferențe consistente de gen [9], fapt pe care l-am constatat și în cercetarea noastră.

Deși diferit de comportamentul suicidar, auto-vătămarea apare frecvent la adolescenții care, alteleori, s-au gândit sau au încercat să se sinucidă [12]. Ca urmare, există un risc semnificativ de sinucidere și tentative de sinucidere în rândul adolescenților care se angajează în comportamentul de auto-rănire. Un studiu a constatat că 70% dintre adolescenții implicați în auto-rănire au avut cel puțin o tentativă de sinucidere și 55% au avut mai multe încercări [14]. Cu toate acestea, comportamentele non-suicidare și cele suicidare servesc unor scopuri distinct diferite. Unii

adolescenți internați la psihiatrie raportează că s-au rănit în mod special pentru a opri ideea de sinucidere sau pentru a nu încerca să se sinucidă efectiv. În consecință, Favazza [5] conceptualizează comportamentele auto-vătămătoare fără intenție suicidară ca „o formă morbidă de ajutor personal”.

**Caracteristici ale adolescenților cu comportament de auto-vătămare.** Până în deceniul trecut, auto-vătămarea non-suicidară a fost văzută ca fiind asociată în principal cu următoarele trei categorii specifice de diagnostic psihiatric: dizabilități de dezvoltare, tulburări de alimentație și tulburare borderline. Într-un studiu realizat timp de 36 de ani, auto-vătămarea apare la aproximativ 15% dintre copiii cu dizabilități de dezvoltare, în special retard mental profund și sever [10]. Printre femeile adulte, auto-vătămarea a fost constatată la până la 35 la sută dintre femeile diagnosticate cu anorexie nervoasă, bulimie nervoasă și alte tulburări de alimentație [19], adolescentele cu anorexie nervoasă tind, de asemenea, să se angajeze în comportament auto-vătămător mai mult decât cele fără tulburări de alimentație [2]. Auto-vătămarea repetitivă este atât de comună în rândul persoanelor cu tulburare borderline [18], deoarece tulburarea borderline este singurul diagnostic clinic din DSM pentru care auto-vătămarea, fie că este suicidă sau nesuicidă, este un simptom [1]. Așadar, cercetările recente pun sub semnul întrebării prezumția că auto-vătămarea adolescenților se limitează în primul rând la persoanele cu dizabilități de dezvoltare, tulburări de alimentație sau tulburare de personalitate borderline. Condițiile psihiatrice care sunt asociate în mod specific cu auto-vătămarea la adolescenți includ tulburări de internalizare (în primul rând depresie, dar și tulburări de stres posttraumatic și anxietate generalizată), tulburări de externalizare (inclusiv tulburarea de conduită și tulburarea de opoziție sfidătoare) și tulburările de abuz de substanțe [9, 14]. S-a sugerat că există o legătură puternică între auto-vătămarea și maltratarea în copilăria timpurie, în special abuzul sexual asupra copiilor. Cu toate acestea, o meta-analiză recentă a găsit doar corelații modeste între abuzul asupra copiilor și auto-vătămarea.

Un procent considerabil de adolescenți și adulți tineri care se angajează în auto-vătămarea - aproape jumătate - ar putea să nu îndeplinească criteriile pentru depresie, anxietate, tulburare de alimentație, tulburare de consum de substanțe sau alte tulburări psihiatrice majore [6]. De fapt, auto-vătămarea pare a fi un simptom psihiatric nespecific frecvent întâlnit într-o varietate de tulburări, precum și la adolescenți fără un diagnostic psihiatric specific. Pare mai util să înțelegem auto-vătămarea în termeni funcționali, mai degrabă, decât ca un diagnostic distinct, deoarece o categorie de diagnostic separată nu este bine susținută de rezultatele cercetărilor actuale.

Unii adolescenți care se angajează în auto-vătămarea au rate crescute de reactivitate emoțională, intensitate și hiperexcitare. Procesele interpersonale asociate cu auto-rănirea includ utilizarea crescută a comportamentului evitant și scăderea expresivității emoționale [4, 8]. Adolescenții care se auto-rănesc sunt mai susceptibili de a raporta că au fost hărțuiți de către colegi

și că se confruntă cu disconfort în ceea ce privește identitatea lor sexuală [10]. Unele studii au constatat, de asemenea, o asociere cu subcultura *gotică/emo* și comportamentul de auto-vătămare în rândul adolescenților [25]. Cunoașterea autovătămării la egali este un factor de risc pentru auto-vătămare, din cauza unui efect aparent de contagiune [20] și a existat o creștere a publicității despre acest comportament. O varietate de site-uri web și camere de chat oferă informații și chiar încurajează comportamentul de auto-vătămare [23].

***Funcțiile comportamentului auto-vătămător non-suicidar.*** Scopul major al comportamentului auto-vătămător non-suicidar pare a fi reglarea emoțională și gestionarea gândurilor supărătoare. De exemplu, într-un studiu asupra elevilor de liceu, 55% dintre cei care se rănesc au indicat că motivul pentru auto-vătămare a fost: „Am vrut să scap de problemele”, în timp ce 45% dintre adolescenți au susținut: „M-a ajutat să eliberez tensiunea, stresul și să mă relaxez” [12]. Când adolescentul se simte copleșit de sentimente negative, auto-rănirea poate fi o strategie eficientă, deși dăunătoare, pentru a opri sau reduce aceste gânduri și emoții negative.

Datele experimentale susțin aspectul de reglare afectivă al comportamentului de auto-vătămare. Adolescenții cu comportament de auto-rănire au demonstrat niveluri mai mari de excitare fiziologică în timpul unei sarcini stresante, comparativ cu adolescenții fără comportament auto-vătămător [15]. Această constatare este în concordanță cu cercetarea pe primat. De exemplu, maimuțele care se auto-rănesc, de obicei se mușcă singure, au un răspuns scăzut al cortizolului la stres ușor în comparație cu cele care nu se auto-rănesc. După ce au experimentat o creștere a frecvenței cardiace indusă de stres, aceste maimuțe par să folosească autovătămarea ca strategie de adaptare pentru a scădea excitația. La rândul său, autovătămarea este asociată cu o scădere rapidă a ritmului cardiac [17].

Auto-vătămarea poate regla emoțiile, de asemenea, prin creșterea experienței afective. Adolescentul poate avea experiența subiectivă de a fi „amorțit” sau „gol/golit” din punct de vedere emoțional sau de a se simți deconectat de ceilalți. Auto-rănirea poate ajuta un adolescent să obțină un sentiment de control, să simtă entuziasm sau să oprească experiențele disociative [7]. De asemenea, ar putea oferi adolescentului experiența de a fi „real”.

Auto-vătămarea poate servi funcții interpersonale pentru adolescent [11]. Prin auto-rănire ar putea obține o întărire pozitivă sub formă de atenție din partea celorlalți, deși Gratz [7] a remarcat că mulți dintre cei care se rănesc fac acest lucru în privat și nu spun altora. Același comportament ar putea ajuta, de asemenea, adolescentul să evite situațiile dificile. Amenințarea cu auto-vătămarea poate determina adulții sau colegii să scadă presiunea interpersonală sau să înceteze să încerce să-l determine pe adolescent să-și termine temele, treburile sau alte sarcini.

Funcțiile interpersonale pe care le servește uneori auto-vătămarea pot reprezenta o provocare pentru realizarea alianței terapeutice. Terapeuții pot experimenta o gamă largă de reacții

negative (uneori descrise ca *o formă de contratransfer*) la adolescenții care se rănesc. Termeni precum *joc manipulator/căutarea atenției sau testarea limitelor* sunt uneori folosiți de terapeuții frustrați pentru a descrie auto-rănirea. Acești termeni pot indica necesitatea unei perspective terapeutice diferite prin consultarea unui coleg, astfel încât deciziile terapeutice să nu se bazeze pe frustrarea profesională [22]. Este util să ne amintim că auto-rănirea impulsivă la adolescenți provine în general din durerea emoțională, nu din intenții răuvoitoare și că adolescentul are nevoie de abilități mai eficiente pentru a înlocui auto-rănirea. Sintetizând, funcțiile autovătămării non-suicidare sunt: de reglare a afectivității (anxietate, furie, frustrare, depresie/tristețe), de modificare a cognițiilor (distragerea atenției de la probleme, stoparea gândurilor de suicid), autopedepsirea, stoparea disocierii și funcții interpersonale (satisfacerea nevoii de îngrijire și atenție, potrivirea cu egalii).

**Strategii de intervenție.** Autovătămarea în adolescență a fost recunoscută doar recent ca un fenomen frecvent întâlnit. În consecință, există puține studii randomizate, controlate pentru intervențiile specifice în auto-vătămarea la adolescenți. Intervenția terapeutică se bazează pe o evaluare amănunțită, cu accent pe problemele acute de siguranță, riscul de sinucidere și clarificarea afecțiunilor comorbide. Tratarea auto-vătămării implică determinarea nevoilor pe care comportamentul le îndeplinește și sprijinirea adolescentului să elaboreze alte modalități mai sănătoase de a-și satisface aceste nevoi. De exemplu, dacă auto-vătămarea ajută un adolescent să se calmeze, ce alte tehnici ar putea oferi același rezultat? Terapeutul ar putea recomanda dezvoltarea abilităților de atenție/ conștientizare, practicarea exercițiilor de respirație profundă, adoptarea unor modalități de distragere fizică (de ex. gheață pe încheietura mâinii), comunicarea cu un prieten despre emoțiile experimentate sau practicarea exercițiilor intense. Îmbunătățirea limbajului afectiv și a altor abilități de comunicare poate fi esențială în reducerea auto-vătămării [3]. Deoarece adolescenții care se angajează în auto-rănire au adesea abilități slabe de rezolvare a problemelor [15], este important să se îmbunătățească și aceste abilități.

Implicarea familiei în sprijinul și tratamentul adolescenților cu comportament auto-vătămător este, de asemenea, foarte importantă. Comunicarea slabă cu familia a fost asociată cu comportamentul suicidar la unii adolescenți [21]. Îmbunătățirea înțelegerii de către familie a comportamentului de auto-vătămarea poate fi utilă în reducerea conflictelor. Poate fi util pentru familie să învețe strategii de neescaladare a conflictelor și să extindă abilitățile de ascultare și comunicare. Membrii familiei pot ajuta, de asemenea, cu planuri de siguranță și exersarea abilităților de rezolvare a problemelor [22].

În cadrul cercetării doctorale efectuate am constatat eficiența dezvoltării abilităților de comunicare în reducerea comportamentului auto-vătămător, comunicarea despre propriile emoții fiind modalitatea de coping cea mai dezirabilă. De asemenea, psiho-educația și asigurarea unui

cadru de siguranță specifice grupurilor de suport pot să îi ajute în mod decisiv pe adolescenți să identifice modalități adaptative de reglare emoțională. În plus, programul de intervenție realizat a crescut unele competențe personale pentru activități sociale, de exemplu unii adolescenți au devenit voluntari în cadrul unor programe dedicate problemelor specifice adolescenților. Am mai înregistrat, cu ajutorul instrumentelor dedicate (de ex. ASEBA), diminuarea problemelor de gândire, diminuarea comportamentelor agresive, de încălcare a regulilor și de conduită, diminuarea problemelor afective. În cadrul programului de intervenție am constatat creșterea nivelului de inteligență emoțională în componentele sale autoreglatorii, creșterea stimei de sine și a sentimentului de valoare personală. Considerăm că cheia acestor rezultate este creșterea capacității de comunicare și a tendințelor de comportament asertiv ale adolescenților.

În concluzie, autovătămarea în rândul adolescenților este relativ obișnuită, iar rata poate fi în creștere. În timp ce mulți adolescenți care se auto-rănesc pot să nu aibă psihopatologie severă, adolescenții care prezintă comportamente de auto-vătămare ar trebui să aibă o evaluare psihiatrică amănunțită, care să includă un screening pentru ideea suicidară și factorii de risc. Familia și alte suporturi interpersonale sunt importante în formularea și implementarea recomandărilor de tratament. Tratamentul farmacologic ar trebui să se concentreze pe tratarea tulburărilor psihice subiacente. Tratamentul psihoterapeutic ar trebui să fie recomandat pentru a ajuta adolescentul să-înțeleagă comportamentul de auto-vătămare și să utilizeze strategii de coping mai adaptative.

#### **Bibliografie:**

1. Asociația Americană de Psihiatrie DSM-5, *Manual de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale*. Editura Medicală Callisto, 2016. ISBN 978-606-8043-14-2
2. BJÄREHED, J, LUNDH, LG. *Deliberate self-harm in 14-year-old adolescents: how frequent is it, and how is it associated with psychopathology, relationship variables, and styles of emotional regulation?* Cognit. Behav. Ther., vol. 37(1), pp. 26–37, 2008. ISSN 1651-2316 (web)
3. DALLAM, SJ. *The identification and management of self-mutilating patients in primary care*. Nurse Practitioner, vol. 22 pp.151–164, 1997. ISSN 1555-4155 (web)
4. EVANS, E., HAWTON, K., RODHAM, K. (2005). *In what ways are adolescents who engage in self-harm or experience thoughts of self-harm different in terms of help-seeking, communication and coping strategies?* J. Adolesc., vol. 28, pp. 573–587, ISSN 0140-1971
5. FAVAZZA, A.R. *Self-injurious behavior in college students*. Pediatrics., Vol. 117(6), pp. 2283–2284, 2006. ISSN 1098-4275 (web)
6. GOLLUST, SE., EISENBERG, D., GOLBERSTEIN, E. *Prevalence and correlates of self-injury among university students*. J. Am. Coll. Health., vol. 56(5), pp. 491–498, 2008. ISSN 7448481

7. GRATZ, KL. (2003). *Risk factors for and functions of deliberate self-harm: an empirical and conceptual review*. Clin. Psychol. Sc. Pract., vol. 10(2), pp. 192–205, ISSN 1468-2850
8. GRATZ, KL. *Risk factors for and functions of deliberate self-harm: an empirical and conceptual review*. Clin. Psychol. Sci. Prac., vol. 10(2), pp. 192–205, 2003. ISSN 1468-2850
9. JACOBSON, C.M., GOULD, M. *The epidemiology and phenomenology of non-suicidal self-injurious behavior among adolescents: A critical review of the literature*. Arch. Suicide Res., vol.11(2), pp. 129–147,2007. ISSN 1543-6136 (web)
10. KAHNG, S.W., IWATA, B.A., LEWIN, A.B. *Behavioral treatment of self-injury, 1964 to 2000*. Am. J. Ment. Retard. Vol. 107(3), pp. 212–221, 2002. ISSN 0895-8017
11. KLONSKY, E.D. *The functions of deliberate self-injury: A review of the evidence*. Clin. Psychol. Rev., vol. 27(2), pp. 226-239, 2007. ISSN 1873-7811
12. LAYE-GINDHU, A., SCHONERT-REICHL, K.A. *Nonsuicidal self-harm among community adolescents: understanding the “whats” and “whys” of self-harm*. J. Youth. Adolesc., vol. 34(5), pp. 447-457, 2005. ISSN 1573-6601
13. LLOYD-RICHARDSON, E.E., PERRINE, N., DIERKER, L., KELLEY, M.L. *Characteristics and functions of non-suicidal self-injury in a community sample of adolescents*. Psychol. Med., vol. 37(8), pp. 1183–1192, 2007. ISSN 1469-8978 (web)
14. NOCK, M.K., JOINER, T.E., GORDON, K.H., et al. *Non-suicidal self-injury among adolescents: diagnostic correlates and relation to suicide attempts*. Psychiatry Res., vol. 144, pp. 65–72,2006. ISSN 1872-7123 (web)
15. NOCK, M.K., MENDES, W.B. *Physiological arousal, distress tolerance, and social problem-solving deficits among adolescent self-injurers*. J. Consult. Cin. Psychol., vol. 76(1), pp. 28–38, 2008. ISSN: 1939-2117 (web)
16. NOCK, M.K., PRINSTEIN, M.J. *Contextual features and behavioral functions of self-mutilation among adolescents*. J. Abnorm. Psychol., vol.114(1), pp.140–146, 2005. ISSN 1939-1846 (web)
17. NOVAK, M.A. *Self-injurious behavior in rhesus monkeys: new insights into its etiology, physiology, and treatment*. Am. J. Primatol., vol. 59(1), pp. 3–19, 2003. ISSN 1098-2345 (web)
18. PARIS, J. *Understanding self-mutilation in borderline personality disorder*. Harv. Rev. Psychiatry, vol.13(3), pp. 179–185, 2005. ISSN 1465-7309 (web)
19. PAUL, T., SHROETER, K., DAHME, B., NUTZINGER, D.O. *Self-injurious behavior in women with eating disorders*. Am. J. Psychiatry., vol. 159, pp. 408–411,2002. ISSN 1535-7228 (web)

20. TAIMINEN, T.J., KALLIO-SOUKAINEN, K., NOKSO-KOIVISTO, H., et al. *Contagion of deliberate self-harm among adolescent inpatients*. J. Am. Acad. Child. Adolesc. Psychiatry, vol. 37, pp. 211–217, 1998. ISSN 1527-5418 (web)
21. TURNER, S.G., KAPLAN, C.P., ZAYAS, L., et al. (2002). *Suicide attempts by adolescent Latinas: an exploratory study of individual and family correlates*. Child. Adolesc. Soc. Work. J., vol. 19(5), pp. 357–374, 2002. ISSN 1573-2797 (web)
22. WALSH, B.W. *Treating Self Injury: A Practical Guide*. New York: Guilford; 2006 ISBN 9781462518876
23. WHITLOCK, J.L., POWERS, J.L. *The virtual cutting edge: the internet and adolescent self-injury*. Dev. Psychol., vol. 42(3), pp. 407–17, 2006. ISSN 1939-0599 (web)
24. YATES, T.M., TRACY, A.J., LUTHAR, S.S. *Nonsuicidal self-injury among “privileged” youths: longitudinal and cross-sectional approaches to developmental process*. J. Consult. Clin. Psychol., vol. 76(1), pp. 52–62, 2008. ISSN 1939-2117 (web)
25. YOUNG, R., SWEETING, H., WEST, P. *Prevalence of deliberate self harm and attempted suicide within contemporary Goth youth subculture: Longitudinal cohort study*. BMJ., vol. 332, pp. 1058–1061, 2006. ISSN 1756-1833 (web)

## STIMULAREA CAPACITĂȚILOR CREATOARE ALE ELEVILOR ÎN ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

*VRĂJMAȘU Mariana, profesor învățământ primar,  
Școala Gimnazială „Al. I. Cuza” Bacău*

Având în vedere importanța limbii și literaturii române ca obiect de studiu, dar și importanța limbii române în activitatea umană, este necesar să ne ocupăm în mod special de câteva aspecte legate de dezvoltarea capacităților creative ale elevilor în cadrul lecțiilor de limba și literatura română. Aceste aspecte se referă, în mod deosebit, la câteva strategii didactice adecvate și eficiente, care să contribuie cu maximă eficiență la stimularea și dezvoltarea creativității elevilor din ciclul pimar.

Creativitatea poate fi stimulată la nivelul întregii clase cu ajutorul unor strategii atent alese. Ea poate deveni o modalitate de învățare cu multiple beneficii pentru școlarii mici. Aceștia sunt de-a dreptul încântați să li se ofere șansa să își exprime gândurile și sentimentele în moduri cât mai variate și originale, jocurile de creativitate fiind un cadru optim în acest scop. (Șerdean I., 2006).

Problema care se ridică este aceea a efortului pe care îl vor depune atât elevii, cât și învățătorul în realizarea obiectivelor propuse. Găsirea unor procedee și metode care să ușureze stimularea creativității, identificarea unor căi de activizare a învățării, fac viața școlară mai dinamică, motivantă și interesantă, învățătorului oferindu-i-se satisfacții deosebite. Flexibilitatea în ceea ce privește adaptarea conținuturilor la nivelul de dezvoltare concretă și la interesele copiilor, precum și punerea accentului pe învățarea procedurală, conduc la structurarea unor strategii și proceduri proprii de rezolvare de exerciții, de explorare și de investigare, la dezvoltarea interesului și a motivației pentru studiul și aplicarea limbii române în contexte variate.

Orele de limba română oferă reale posibilități de organizare și desfășurare a unor multiple activități menite a dezvolta capacitatea de creație a elevilor. Dintre acestea pot fi amintite: povestirea cu schimbarea formei, povestirea prin analogie, continuarea povestirii, intercalarea unor noi episoade în povestiri, ilustrarea textelor literare, modelajul, dramatizarea povestirilor, realizarea compunerilor, crearea de poezii, ghicitori, alcătuirea propozițiilor după scheme date, transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă și invers.

Un loc important în dezvoltarea limbajului și a vocabularului activ îl ocupă jocurile didactice orale, asemenea activități de învățare oferind elevilor nu numai bucuria și satisfacția de a se juca, dar sunt și un real prilej de dezvoltare a capacităților de exprimare orală și în același timp de dezvoltare a capacităților creative. Pentru ca activitatea didactică să aibă o mai mare atractivitate pentru elevi, se poate utiliza o serie de jocuri didactice: *Să găsim familia cuvântului!*, *Cine răspunde repede și bine?*, *Jocul însușirilor*, *Ordonăți și transformați!*, *Cele mai frumoase expresii*, *Unde sunt greșelile?*, *Eu spun una, tu spui multe!*, *Eu, tu, el, noi, voi, ei...*, *Cum nu este?*, *Cel mai bun povestitor*, *Spune cum e corect!*, *Unde e greșeala?*, *Litera se plimbă*, *Scara cuvintelor*.

Din categoria tehnicilor de simulare, utilizarea dramatizărilor, a jocurilor de rol, cu prilejul cărora elevii au fost puși în situații imprevizibile reprezintă, de asemenea, activități menite a dezvolta capacitatea de creație a elevilor.

O altă modalitate de stimulare a creativității este realizarea unei sarcini de muncă pe echipe. Elevii sunt împărțiți în grupuri, fiecare grup va strânge informații, le va sintetiza și le va prezenta, va realiza desene și ansambluri originale. Așadar, noile metode se bazează pe toate formele de organizare a activităților - individual, perechi, grup și frontal - clasa de elevi devenind o comunitate de învățare, în care fiecare contribuie atât la propria învățare, cât și la procesul de învățare colectiv. Elevii sunt solicitați să apeleze la acele surse care îi ajută să rezolve problemele și sunt implicați în experiențe de învățare complexe, proiecte din viața reală prin care își dezvoltă cunoștințele și deprinderile. (Molan V., 1998)

### **Bibliografie:**



1. BÂRLEA, P. *Limba română contemporană. Fonetică și vocabular*. Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru Învățământul Rural, 2005
2. GHERGHINA, D. *Aproape totul despre compunerile școlare*. Craiova: Ed. Didactica Nova, 2005
3. MOLAN, V. *Modalități de organizare și desfășurare a activităților didactice pentru creșterea eficienței învățării în ciclul primar*. București: E.D.P., 1998
4. RAICU, M., (), *Cetatea de cuvinte*. Costești, Argeș: Ed. Ars Libri, 2014
5. ȘERDEAN, I. *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Ed. Corint, 2006.

## РАЗВИТИЕ КОНВЕРГЕНТНОГО И ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ВНИМАНИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

*ЖЕЛЯСКОВА Светлана, докторант, педагог I дид. степени*

*РАКУ Аурелия, dr. hab., prof. univ.*

**Abstract:** *The article highlights the issues of types of thinking and ways of their development by means of music therapy, and also touches upon the issue of the specifics of working with children with impaired attention and hyperactivity.*

**Keywords:** convergent and divergent thinking, attention disorder, hyperactivity, music therapy.

Внимание – это направленность психологической деятельности человека, ее сосредоточенность на объектах, имеющих для личности определенную значимость. Внимание делится на произвольное и непроизвольное. Непроизвольным вниманием считается инстинктивная реакция человека на раздражитель. Произвольным называется внимание, направленное на определенный объект для получения информации с предварительно поставленной целью [9]

Итак, уровень развития внимания является ключевым фактором в успешной учебной деятельности человека.

Проблема нарушения внимания у детей в течении последних десяти лет стала довольно острой и все более актуальной. В Республике Молдова по данным 2016г количество детей с Синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) равняется 5% детской популяции [7], что является схожим с другими странами: США-11% [2], Болгария-3-7% [5].

Основной особенностью, которой характеризуется Синдром дефицита и гиперактивности у детей, является цикличность. Продуктивная работа может выполняться учеником в течение 5-15 мин, затем ребёнок уходит в стадию «отдыха» на 3-7 мин, во время которой он не реагирует на замечания взрослого. По истечении необходимого для восстановления активности времени, мозг снова способен включиться в новый рабочий цикл на 5-15 мин, после чего произвольный контроль над интеллектуальными действиями вновь нарушается [6].

По данным национального клинического протокола Республики Молдова 2020 года эпидемиологическая ситуация Синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) находится в динамике 5% среди детского населения. Указанный процент распространения подтверждает актуальность рассматривания данной проблематики на всех уровнях, начиная с здравоохранения, заканчивая внеклассной деятельностью детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ). [1]

Рост числа детей с нарушением внимания в последнее десятилетие стремительно увеличивается. Этиология происхождения нарушения различна, начиная с патологий внутриутробного развития, заканчивая побочными эффектами дистанционного обучения, такими как продолжительное времяпрепровождения перед экраном компьютера, планшетом, смартфоном, а также длительное пребывание несовершеннолетних в разнообразных игровых приложениях, социальных сетях и прочих контентях.

Дети с нарушением внимания и гиперактивностью являются рискованым звеном для современной системы образования. Пониженная способность концентрироваться на определенной задаче, низкий уровень переключаемости, импульсивность реакций, двигательная расторможенность и неспособность удержать внимание продолжительное время на нужном объекте не способствует развитию аналитических умений. Засилье электронных экранов приводит к развитию фрагментарного мышления, неумения обобщать учебный материал, что в свою очередь усугубляет без того непростую проблему развития способностей к осмыслению, анализу и синтезу получаемых данных у детей с нарушением внимания и гиперактивностью.

Количество обращений педагогов к специалистам, работающим с данной проблемой, из года в год значительно возрастает. Первые проявления невнимательности появляются еще в дошкольном возрасте, а их пик приходится на период начальной школы.

Музыкальные школы в Республике Молдова являются одним из популярных направлений внешкольной и внеклассной деятельности среди учащихся начальной школы и гимназического цикла образования. Итак, следуя глобальному плану инклюзивного развития образования 2014-2021, в сегодняшней музыкальной школе Республики Молдова обучаются

как нейротипичные дети, так и дети с особыми образовательными потребностями. Ребёнок с нарушением внимания и гиперактивностью является своеобразным педагогическим вызовом для современного музыкального образования. С одной стороны, это совершенно обычный ученик с нормально развитым интеллектом, подвижный, быстро реагирующий, креативный, с другой стороны, наблюдается неконтролируемая двигательная активность, поверхностность мышления, скользкий взгляд, трудности с концентрацией, переключаемостью, усидчивостью. При более пристальном педагогическом наблюдении выявляются такие проблематичные зоны, как импульсивность, проблемы с запоминанием учебного материала, определённая неряшливость, неуклюжесть, забывчивость, рассеянность, отсутствие глубоких чувств, эмоций, переживаний. Поверхностное мышление, характерное для детей с нарушенным вниманием проявляется в пониженном уровне восприятия учебного материала, отсутствием вдумчивых домашних занятий, а также неритмичностью, небрежным отношением к авторскому тексту, приблизительным выполнением поставленных задач.

Произвольное внимание является одним из ключевых факторов для успешного обучения. Именно волевым усилием человек направляет в необходимое направление всю сосредоточенность сознания для овладения необходимой информацией об объекте. У детей с нарушением внимания именно данный тип внимания является наиболее слабо развитым, соответственно, ведет к трудностям в обучении, поскольку у них преобладает непроизвольное внимание.

Современному педагогу приходится решать одновременно немалое количество как учебных, так и общевоспитательных вопросов. В нашей практике замечена положительная тенденция обращений педагогов музыки с более узко ориентированным специалистам, что способствует своевременному профессиональному коррекционному воздействию. Перед специальным педагогом встает несколько задач, в решении которых помогают разнообразные методы музыкальной терапии. В своей исследовательской деятельности мы обратились к различным источникам для разработки новых способов решения проблемы. Теоретические материалы подтолкнули нас к изучению типов мышления и степень их развития с помощью музыкальной терапии.

Согласно теории Гилфорда Д. существуют два вида мышления: конвергентное мышление и дивергентное мышление. Конвергентное мышление-это алгоритмический тип решения поставленных задач. Дивергентное мышление предполагает множество вариантов действий при поиске решения задачи [8].

Музыкальная терапия оказывает большое влияние на развитие как конвергентного, так и дивергентного мышления. В процессе обучения игре на музыкальном инструменте

появляется огромное количество возможностей для развития указанных типов умственной деятельности.

Так конвергентное (алгоритмическое) мышление развивается при овладении техническими трудностями при освоении гамм, арпеджио, аккордов, различных видов сложных пассажей, сочетания технических трудностей в этюдах и виртуозных произведениях. Также алгоритмическое мышление совершенствуется при овладении ритмическими фигурами различной сложности. В нашей практике музыкальной терапии повсеместно используется сборник Беака О. «Школа ритма» в каждой из частей которого предлагаются разнообразные упражнения всех уровней, начиная от элементарных, заканчивая довольно сложными даже для опытного музыканта [3,4]. Используя данные упражнения, можно значительно продвинуть уровень развития чувства ритма, внимания, концентрации, переключаемости у учащихся с нарушенным вниманием. Упражнения представляют собой ритмические последовательности, расположенные на двух строках. На занятиях мы используем различные комбинации по исполнению предложенных ритмов: хлопаем, топаем, а также совмещаем хлопанье и топанье. То есть верхнюю строку можно прохлопать, а нижнюю протопать, затем наоборот.

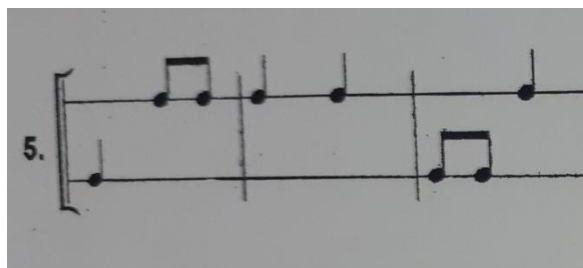
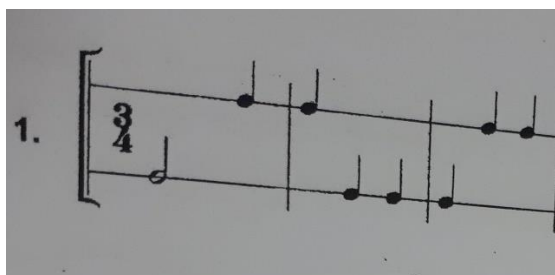


Рис. 1, 2 – примеры из сборника «Школа ритма» Беака О.

Также можно усложнить задачу следующим образом: длинные ноты топать, а короткие хлопать. Так мы вплетаем ритмический алгоритм в один из вариантов работы на уровне крупной моторики.

Двигательная активность во время выполнения упражнений из «Школы ритма» дает разрядку накопившемуся моторному напряжению, упорядочивает крупную и мелкую моторику ученика, также синхронизирует движения и счет, тем самым приучая мозг ребёнка с нарушением внимания и гиперактивностью к систематическому контролю над характерной для него двигательной расторможенностью, способствует улучшению концентрации на определенной задаче и ведет к упорядочиванию мыслительных процессов, стимулируя одновременную работу обоих полушарий головного мозга.

Таким образом, музыкальная терапия, включая в себя элементы ритмических заданий, позволяет развивать дефицитарные функции у ребенка с нарушением внимания и гиперактивностью не директивными методами.

При игре на музыкальном инструменте гаммы и арпеджио исполняются по строгим аппликатурным правилам, соблюдение которых развивает и улучшает уровень развития мелкой моторики. При четких технических задачах при усваивании алгоритма пальцевой последовательности, наряду с конвергентной задачей перед учеником ставится и художественная задача исполнения динамической линии, тем самым направляя его в русло для развития дивергентного мышления, характерного для всех творческих процессов.

Развитие дивергентного мышления является одним из ключевых факторов для формирования творческой личности, столь востребованной в современном мире. Процесс развития дивергентного мышления на музыкальных занятиях начинается с первых уроков знакомства с музыкальным инструментом, продолжается на уроках слушания музыки и музыкальной литературы, а также во время занятий хоровым пением. Множество способов для развития музыкальной выразительности дают неповторимую возможность расширить общепринятые рамки алгоритмических решений. Начиная с первого контакта с инструментом, музыкальная терапия открывает перед ребенком целый мир звуковых и тактильных возможностей, тем самым закладывая основы для успешного коррекционного процесса.

Рассматривая вопрос обучения детей с нарушенным вниманием и гиперактивностью, хотелось бы подчеркнуть, что для них особо важно целенаправленное и систематическое развитие обоих видов мышления. Нарушенное внимание препятствует быстрому усвоению материала даже у детей, проявляющих достаточно яркие музыкальные задатки. Поскольку поверхностные восприятия ребенка с нарушенным вниманием влекут массу нерешенных вопросов в будущей деятельности, необходимо фокусировать призму их развития на коррекции дефицитарных функций. Так, если нейротипичному ребенку для усвоения ритмической фигуры вполне достаточно простучать либо прохлопать нужный фрагмент несколько раз, двигаясь от медленного темпа к подвижному, для ребенка с нарушенным вниманием целесообразно подобрать несколько дополнительных упражнений для усвоения нужного ритма. Указанный способ является эффективным при развитии конвергентного мышления у детей с нарушением внимания. Аналогично можно работать и над развитием дивергентного мышления: множество примеров и живописных объяснений как для усвоения определенной художественной задачи, так и с целью гармоничного развития обоих полушарий головного мозга. Например, для воплощения образа кузнечика из популярной детской песенки, мы прикрепляли на рукава педагога, затем и на рукава одежды ребенка маленькие фигурки игрушечных кузнечиков. Наши кузнечики и веселились, и грустили, и встречались с лягушкой. Безусловно, при первом проигрывании песенки все внимание было отдано игрушкам, но произведенный ярко окрашенный эмоциональный эффект дал

незамедлительные результаты. Подобным образом мы используем большое разнообразие детских песенок, тем самым развивая креативность и дивергентность мышления.



Итак, работая одновременно в нескольких направлениях, музыкальная терапия способствует выработке у ребенка с нарушением внимания навыков конвергентного и дивергентного мышления, развитию синхронности работы обоих полушарий головного мозга и мелкой моторики, а также усидчивости, концентрации, улучшению переключаемости, снижению импульсивности и двигательной активности.

Кроме обучения игре на музыкальном инструменте, музыкальная терапия включает в себя прослушивание различных музыкальных отрывков в исполнении педагога или записи, пение сольно или в ансамбле, музицирование самостоятельно или в группе. Все указанные деятельности наиболее полно затронуты в музыкальной школе. Кроме этого именно в музыкальной школе все дисциплины систематизированы согласно kurikulumу и соответственно индивидуальному плану развития каждого ученика, что дает большие преимущества перед отдельными занятиями музыкальной терапии.

Развитие конвергентного и дивергентного мышления ребенка, обучающегося в музыкальной школе можно представить в следующей таблице:

<b>Конвергентное мышление развивается когда ученик:</b>	<b>Дивергентное мышление развивается когда ученик:</b>
Изучает структуру произведения, его музыкальную форму	Изучает возможности динамической нюансировки музыкального произведения
Изучает структуру аккордов и интервалов	Изучает возможности звукоизвлечения через тактильные ощущения
Пишет музыкальные диктанты, овладевая	Импровизирует на музыкальном

технологиями и алгоритмами музыкальной грамоты	инструменте либо поет собственные сочинения
Изучает ритмические музыкальные структуры	Импровизирует, используя возможности простых ударных инструментов либо различных приспособлений для шумовых эффектов.
Изучает технологию игры на музыкальном инструменте	Использует изученные технологии игры на музыкальном инструменте для создания новых художественных образов
Овладевает техническими трудностями исполнительского мастерства	Использует приобретённые технические навыки исполнительства для импровизаций
Изучает алгоритмы гармонических соотношений	Создает собственные варианты на основе изученных гармонических алгоритмов
Овладевает алгоритмом заучивания наизусть музыкального текста	Использует алгоритмы заучивания наизусть музыкального текста на других учебных дисциплинах
Изучает алгоритмы логических построений и соотношений внутри музыкальной формы	На основе полученных алгоритмических навыков музыкальной логики создает собственные примеры

В заключении необходимо подчеркнуть, что работа с детьми с нарушенным вниманием и гиперактивностью является крайне энергетически и время затратной для обычного педагога, не обладающего специфическими компетенциями в области специальной педагогики, поэтому ему следует обратиться к более узкому специалисту, тогда полученные результаты будут очевидными и устойчивыми. Дети с нарушением внимания и гиперактивностью, при своевременной и систематической коррекционной работе, могут реализовывать свои природные способности не менее успешно, чем дети без подобных проблем.

#### **Библиография:**

1. [Tulburarea cu Deficit de Atenție/Hiperactivitate \(ADHD\) Protocol clinic national PCN-368. Chishinau, 2020. 113c](#)
2. RICKSON, D. Instructional and Improvisational Models of Music Therapy with Adolescents Who Have Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Comparison of the Effects on Motor Impulsivity // *Journal of Music Therapy*. — 2006. — № XVII (1). С.39-62.
3. БЕРАК, О. Л. *Школа ритма. Учеб. пособие по сольфеджио. – Ч.1: Двухдольность. М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2003. 32с. ISBN 5-8269-0062-8*

4. БЕРАК, О. Л. *Школа ритма*. Учеб. пособие по сольфеджио. – Ч. II: Трехдольность. М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2004. 55с. ISBN 5-8269-0079-2
5. БОЯНОВА, В., СТАНКОВА, М. *Гиперактивност и дефицит на вниманието или какво да правим с неударжимото дете*. София: Социална комуникация., 2005. 99с. ISBN: 954-91637-1-7
6. БРЯЗГУНОВ, И.П., КАСАТИКОВА, Е.В. *Непоседливый ребёнок или все о гиперактивных детях*. Москва: Изд. Института Психотерапии, 2001. 145с. ISBN: 978-5-903182-34-3
7. БУКУН, Н., ГЫНУ, Д., КАРА, А. *Инклюзивное образование // Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей*. Ч. II. Кишинев., 2016. С. 195с. ISBN 978-9975-87-098-6. 376(076.5)
8. ИЛЬИН, Е. П. *Психология творчества, креативности, одаренности*. Питер.: СПб., 2009. 434с. ISBN 978-5-49807-239-5
9. КОЛОМИНСКИЙ Я. Л. *Человек: психология*. М.: Просвещение, 1986. 223 с. ББК88

## ВЗРОСЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

### В ПЕРИОД ИХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

*СИНИЦАРУ Ларуса, conf. univ., dr. în psihologie, UPSC „Ion Creangă”*

**Abstract:** *The article deals with the problem of personal maturation in adolescence on the example of students.*

*The problematic aspect of growing up is revealed - the socio-psychological adaptation of a young person to adulthood, to constantly changing social conditions. The difficulties of the process of adaptation of students to university conditions are shown. Different forms of organization of developmental learning, its content, teaching methods, types of work are described.*

*Special attention is paid to the connection of education with the process of upbringing as a prerequisite for the maturation of a person and the appearance of such qualities as responsibility, independence, the ability to interact with other people.*

*The results of the conducted research of such an effective indicator of personality development as empathy are described. The main trends in the development of empathy at the student age are revealed by the example of future psychologists.*

**Keywords:** developmental education, upbringing, maturation of the personality, "naked learning", the process of social adaptation, levels of empathy development



Обучение в вузе приходится на период юношеского возраста, когда молодые люди уже стремятся стать по-настоящему взрослыми. Одним из проблемных аспектов взросления, с которым сталкивается вузовское обучение – это проблема социально-психологической адаптации личности юношей и девушек ко взрослой жизни [9].

Сегодня европейское сообщество обеспокоено вопросами высшего образования по поводу того, что студенты, получившие определенную специальность, не обязательно будут в этой профессии всю жизнь, как это было раньше. Высшее образование сегодня должно давать умения, компетенции, которые помогут в будущем выпускникам быстро приспособиться к постоянно меняющимся условиям социальной среды, в частности, в рыночной экономике, к европейскому рынку труда [3, с.268].

Следует сказать, что образование является общечеловеческой ценностью, но это еще и личностная ценность. Во всех странах сегодня просматривается тенденция в признании данной ценности образования, т.е. образование – это не только «подготовка кадров, оно важно для самого человека» [3,10].

В вузе студенты проходят одну из трудных школ взросления. В ходе приобретения теоретических и практических знаний по профессии формируются не только отдельные психические функции: мышление, память, восприятие, речь, но развивается, изменяется сама личность студента. Как тяжело порой студентам дается умение посмотреть на себя со стороны, видение и осознание своих ошибок, волевые усилия по их исправлению [1,9,10].

Практика показывает, что трудности взросления личности связаны с целым рядом причин, с которыми будущие студенты начинают свое обучение в вузе. Это и не осознанный выбор профессии, и инфантильность личности, у которой отсутствует самостоятельность, интерес к учебе. У первокурсников может наблюдаться заниженная самооценка, неумение общаться, уход в себя, и даже безответственные поступки с агрессивными реакциями на учебные требования вуза. Не редки случаи отсутствия практических навыков интеллектуальной деятельности в сочетании с повышенной ориентацией на высокие оценочные баллы при выполнении любого вида заданий.

Обучение в вузе требует от недавних школьников быстрого перехода к новым социальным условиям: пересмотра режима дня, повышенного уровня самостоятельности, самоконтроля, умения бесконфликтно общаться в межличностном, групповом пространстве, ответственного выполнения вузовских правил и многое другое [9,10].

Конечно, при такой сложности ситуации только грамотное включение студентов в учебно-воспитательный процесс может создать возможность для построения нового содержания мотивационной основы личности студента, ее профессиональной, интеллектуальной и нравственной направленности.

Следует сказать, что учебно-воспитательный процесс – это единство таких процессов как обучение и воспитание. По словам Л.С. Выготского обучение, не связанное с воспитанием - это «голое обучение», при котором невозможно развитие личности [2, 485]. Воспитание личности в вузе часто сопряжено с ломкой, преодолением студентами большого количества сформировавшихся поведенческих стереотипов, которые часто мешают им быстро адаптироваться к изменившимся условиям социума.

Поступив в высшее учебное заведение, студенты испытывают самый настоящий стресс. Адаптируясь к новым условиям, включаясь в новую для них учебную деятельность, недавние школьники, еще по сути дети, всегда стоят перед выбором: или следовать нормам и требованиям новой социальной ситуации или отстаивать свои не всегда правильно наработанные умения, привычки, личностные ценности.

В этой рутинной, длительной работе по развитию личности студента, становлению взрослого понимания себя, непосредственную помощь педагогу может оказать само содержание предмета, методы преподавания и способы его усвоения [1,34]. Такое уникальное содержание, на взгляд, имеют все дисциплины по психологии. А процесс усвоения студентами содержания психологических дисциплин требует диалогических форм общения на занятиях. Правильно построенный педагогом внешний диалог по усвоению учебного материала помогает студентам интериоризировать, осознать предложенный способ, обучает проникновению вглубь себя, возможности вести не только внешний диалог, но и внутренний, с самим собой [1, с. 248]. Постепенно, проникая вглубь себя, ведя диалог с самим собой, к студентам приходит видение своих ошибок, нарабатывается критическое оценивание своих действий, что позволяет в итоге вызвать желание быть другими, *а значит повзростеть.*

В общении со студентами на первых этапах обучения постоянно звучит фраза, которую они повторяют: «Не обращайтесь на нас внимание – это не мы, это наша личность сопротивляется». И уже можно сделать вывод, что диалог как процесс пошел, и личностный выбор студентами в пользу своего развития сделан. Снятое сопротивление помогает ребятам ориентироваться на качество знаний, уверенно выстраивать процесс познания, следовать этапности обучения, не перескакивая через «ненужный материал», правильно оценивать результативность выполненных действий.

В итоге появляется, на наш взгляд, два вида самостоятельности: одна самостоятельность процессуальная, помогающая добиться результативности в познавательной сфере, а другая, *как качество взрослой личности*, которая ставит цели, прилагает усилия, несет ответственность за свои поступки, регулирует ход своего развития [5, 9].

Следует отметить, что самостоятельность и ответственность как результативные показатели процесса взросления личности закрепляются в ходе такой формы работы как психологическая практика, которая занимает особое место в обучении будущих психологов. В ходе обучения студентам предлагается несколько практик, каждая из которых имеет свои цели, задачи, виды работы по закреплению полученных в вузе знаний, формированию профессиональных умений, навыков и т.д. Итоговую практику студенты проходят как правило в лицеях, где они, как помощники психолога, непосредственно контактируют с детьми разных классов, знакомясь с их возрастными особенностями, проводят с ними диагностические методики, психопрофилактические занятия с целью развития их личности, наблюдают за деятельностью педагогов и учащихся непосредственно на уроках.

По результатам наблюдений в ходе обобщающей итоговой практики, которую студенты проходят в школе на последнем году обучения и пробуют себя в роли психологов, можно сделать вывод о том, что не только степень обученности наших студентов имеет высокие показатели, когда они свободно владеют психологическими понятиями, демонстрируют свои интеллектуальные способности, анализируя, структурируя, обобщая любой предлагаемый им материал, но и сама личность студентов претерпевает определенные изменения. Студенты умело перестраиваются в ситуациях общения с детьми разного возраста, родителями, педагогами, проявляя самостоятельность, ответственность и творческий подход. Например, оказывая помощь педагогам в подборе материалов для проведения тематических занятий психологического содержания, будущие психологи демонстрировали умение общаться на различные темы развития личности учащихся с учетом их возраста, используя свои знания школьного куррикулума по классному руководству [7].

В итоге мы можем сказать, что обучение, которое предлагает им вуз, несомненно носит развивающий характер. Оно позволяет студентам раскрыть свои творческие возможности, сформировать в себе индивидуальные качества, которые помогают им встать *на взрослый путь* саморазвития, самопознания, быть достойными представителями социального сообщества: настоящими профессионалами, включенными в деятельность, позитивно настроенными на преодоление жизненных трудностей, хорошо знающими себя и способными оказать помощь другим людям в решении их проблем.

### ***Исследование общих эмпатических тенденций***

Одним из показателей взросления личности будущего психолога является умение строить межличностные отношения, выражая свою способность к эмоциональному отклику на переживания других людей (эмпатии)[6,8,9].

Для выявления у студентов психологов общих эмпатических тенденций мы провели исследование, используя методику «Шкала эмоционального отклика» (*Balanced Emotional Empathy Scale — BEES*). Этот опросник был разработан Альбертом Меграбяном (*Albert Mehrabian*) и модифицирован Н.Эпштейном. Исследование проводилось в КГПУ со студентами психологами 1-3 курса в 2021 году, выборку составили 40 человек.

### *Анализ полученных результатов*

**Таблица 1. Показатели проявления эмпатии студентами 1 и 2-3 курса**

Уровни эмпатии	1 курс		2-3 курс	
	<i>Кол-во чел.</i>	<i>%</i>	<i>Кол-во чел.</i>	<i>%</i>
Очень высокий	2	10%	3	15%
Высокий	15	75%	12	60%
Нормальный	2	10%	5	25%
Низкий	1	5%	0	0%
Очень низкий	0	0%	0	0%

Мы видим, что «низкий» и «очень низкий» уровень эмпатии абсолютно отсутствует у студентов 2 и 3 курса (0%). «Очень низкий» уровень эмпатии у первокурсников также, как и у студентов 2 и 3 курса отсутствует (0%). И только один студент (5%) первого курса продемонстрировал «низкий уровень» эмпатии. Как правило такие студенты гораздо более продуктивны при индивидуальной работе, чем при групповой, склонны к рациональным решениям, больше ценят других за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость.

Анализируя полученные уровневые результаты эмпатии, мы обнаруживаем определенную тенденцию в изменении способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей. **Во-первых**, ко 2-3 курсу «высокий» уровень эмпатии снижается: на 1 курсе 15 испытуемых (75%), на 2 и 3 курсе -12 испытуемых (60%), а «очень высокий» уровень незначительно, но повышается: на 1 курсе – 2 студента(10%),а на 2-3 курсе – 3 студента (15%). *Высокие показатели* по способности к эмпатии свидетельствуют о покладистости, уступчивости наших испытуемых, о желании выполнять рутинную работу. Они не склонны к агрессивности, насилию, однако, при готовности прощать других, они не всегда склонны прощать себя. Следует знать, что показатели *очень высокого уровня* эмпатии могут сформировать эмоциональную зависимость от других людей, болезненную ранимость, что затрудняет эффективную социализацию и даже приводит к различным психосоматическим заболеваниям.

**Во-вторых**, показатели «нормального» уровня эмпатии увеличиваются ко 2-3 курсу – 5 студентов (25%) в сравнении с 1 курсом – 2 студента (10%). Испытуемые с «нормальным»

(средним) уровнем развития эмпатии в межличностных отношениях более склонны судить о других по поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Как правило, они хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, но при этом часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми.

*Таким образом,* результаты исследования развития эмпатии показали, что в своем большинстве наши студенты как будущие психологи в межличностных отношениях не испытывают затруднений в установлении контактов с людьми, комфортно чувствуют себя в большой компании, понимают эмоциональные проявления поступков, находят взаимопонимания с окружающими. Они ценят других за чуткость и отзывчивость, оценивают позитивные социальные черты как важные, ориентированы на моральные ценности.

Следует отметить, что выявленные факты: единичного показателя «низкой» эмпатии -5% на 1 курсе и показатели «очень высокого» уровня развития эмпатии (25% испытуемых) на 1 и 2-3 курсах требуют индивидуальной и групповой работы с определенными студентами.

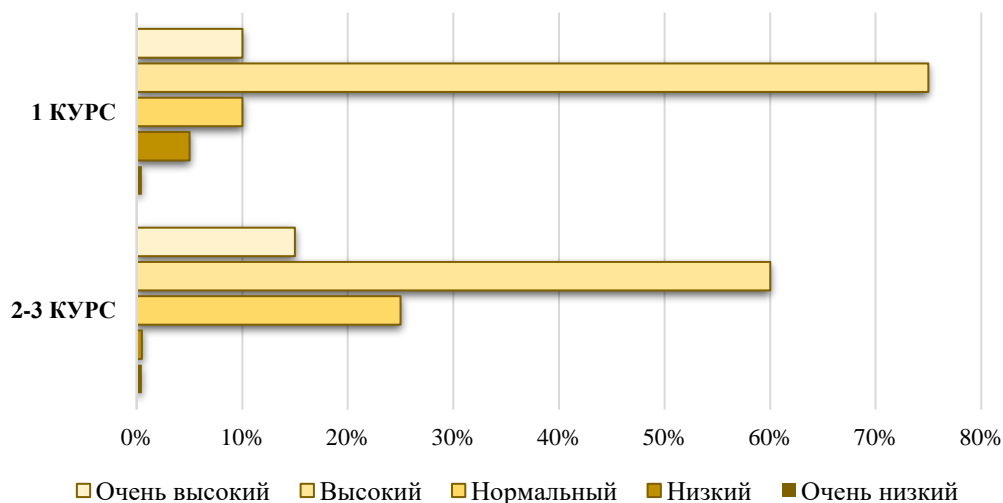
В связи с обобщенными данными по 2 и 3 курсу, (см таблица 1.) интерес представляют на наш взгляд, несмотря на небольшое количество испытуемых, данные по 2 и 3 курсу в отдельности.

**Таблица 2. Уровни проявления эмпатии студентами 2 и 3 курса**

Уровни эмпатии	2 курс		3 КУРС	
	<i>Кол-во чел.</i>	<i>%</i>	<i>Кол-во чел.</i>	<i>%</i>
Очень высокий	1	10%	2	20%
Высокий	6	60%	6	60%
Нормальный	3	30%	2	20%
Низкий	0	0%	0	0%
Очень низкий	0	0%	0	0%

Мы видим, что в работе со студентами, у которых представлен «очень высокий» уровень развития эмпатии, особое внимание следует уделить студентам 3 курса – 2 испытуемых (20%) в сравнении со 2 курсом – 1 испытуемый (10%). Выявленная тенденция требует особого внимания, с целью исключения формирования у будущих психологов зависимых форм поведения.

Результаты поведенного исследования представлены в диаграмме.



**Рисунок 1. Сравнение показателей развития эмпатии у будущих психологов**

**Выводы:** Взросление личности в юношеском возрасте определяется умением отслеживать уровень развития своих навыков взаимодействия с людьми, умением быть социально-адаптированным, поддерживая на должном уровне общее состояние своего здоровья.

Обучение в вузе должно носить развивающий характер, что позволит отслеживать градацию уровней эмпатии внутри студенческих групп, поскольку формирование умения сопереживать другим людям, не просто ценное качество личности, профессионально значимое для будущих психологов, но и показатель взросления личности.

Выявленная тенденция увеличения «очень высокого» уровня развития эмпатии у будущих психологов говорит о необходимости пристального внимания со стороны педагогов к занятиям со студентами, на которых можно диагностировать, корректировать и исключить возможность появления «очень высокого» уровня развития эмпатии, который может привести к возникновению зависимых форм поведения, разрушительно повлиять на развитие личности в юношеском возрасте, нарушая процесс ее социального взросления.

#### **Библиография:**

1. БАДМАЕВ, Борис. *Методика преподавания психологии*. Москва: Владос. 2001. С.10-248. 304с. ISBN 5-691-00259-7.
2. ВЫГОТСКИЙ, Лев. *Психология развития ребенка*. Москва: Эксмо. 2006. 512с. ISBN 5-699-13731-9.
3. Всемирная конференция «Наука XXI в.: новые обязательства». Будапешт, июнь-июль 1999г. под эгидой ООН и Международного совета по науке. / Вестник Российской Академии наук. 2000. Том 70, №3. с.262-272. ISBN 0869-5873.

4. КАРЕЛИН, Андрей. *Э.Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии (комментарий)*. Москва: АСТ.ЛТД.1998.704 с. ISBN 5-15-000894-X.
5. КАРАКОВСКИЙ, Владимир. *Воспитание для всех*. Москва: НИИ школьных технологий. 2008. 240 с. ISBN 978-5-91447-005-7.
6. КРАЙГ Грэйс. *Психология развития*. Санкт-Петербург: Питер. 2000. С.599-643. 992с. ISBN 5-314-00128-4.
7. *Куррикулум по классному руководству для 5-12 классов*. Chişinău: Univers Pedagogic. 2006. 31с.
8. ПРАКТИКУМ по экспериментальной и прикладной психологии./ Ред. А. А. Крылов. Учеб.пос. Л.: ЛГУ.1990.С.32-37.560с. ISBN 5-8046-0100-8.
9. ФЕЛЬДШТЕЙН, Давид. *Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности*. Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта.1999. 672с. ISBN 5-89502-096-8.
10. ЯКИМАНСКАЯ, Ирина. *Компетентностный подход в образовании: проблемы и пути модернизации*. Новосибирск: ООО агенство СИБПРИНТ. 2013. 159 с. ISBN 978-5-94301-427-7.
11. SINIȚARU, L. «Искусство воспитания» как реальность системы образования в республике Молдова.În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Chişinău* 2020. №1(58). P.104 -120. ISSN 1857-4432 (online) ISSN 1857-0224 (print).

## MANIFESTAREA AGRESIVITĂȚII LA CONDUCĂTORII AUTO

*Haidu Felicia Aurica, psiholog, București*

**Abstract:** *This article addresses a current issue: aggression, and especially aggression in car drivers. Aggression is one of the oldest research problems, but equally current for the humanities. Aggression is a form of behavior of human deviance, with a variety of forms of manifestation, with different intensity. Especially since there is a favorable ground for its appearance and manifestation in drivers: increased number of cars, traffic jams, bad roads, poorly trained drivers and more.*

**Keywords:** aggression, violence, anger, tolerance, assertiveness.

În societatea postmoderna în care trăim, agresivitatea este din ce în ce mai prezenta și mai coplesitoare, sub toate formele ei de manifestare, atât la nivel social, cât și cel individual. Agresivitatea reprezintă una dintre cele mai vechi probleme de cercetare, dar în aceeași măsură

actuală pentru domeniul științelor umaniste. În încercările de definire, analiză și interpretare a agresivității de către specialiști, nu regăsim un consens mai general, o unanimitate. Totuși se disting o serie de poziții în definirea comportamentului agresiv. În literatura de specialitate tema agresivității se discută foarte aprins. Abordările conceptuale ale agresivității de peste hotare (N.D. Levitov, 1967; L.M. Semeniuc, 1996; I.A. Furmanov, 1996; T.G. Rumeanțeva, 1991 etc.), convențional, pot fi împărțite în două grupe. Prima include teoriile, care tratează agresivitatea ca particularitate înăscută, instinctivă a individului (Z. Freud, 1959; K. Lorents, 1966,1967; W. McDougall, 1926 etc). A doua conține concepțiile ce inspiră agresivității caracteristici ale comportamentului dobândit (J. Dollard,1939 A. Buss, 1961; L. Bercowitz, 1981, 1989 etc) [4].

Mobilitatea și traficul generează valoare economică și bunăstare socială, dar acestea pot avea consecințe nocive asupra sănătății. Transportul motorizat a devenit din ce în ce mai accesibil, iar rata accidentelor a crescut. Reducerea efectelor nocive ale traficului și păstrarea avantajelor acestuia necesită control serios și organizare atât din partea conducătorilor auto cât și din partea organizațiilor responsabile cu instruirea și abilitarea conducătorilor auto. Dintre științele sociale, psihologia este în esență instrumentul cunoașterii „factorului uman”, și mai precis, a omului în acțiune. Acesta este motivul pentru care de la începutul secolului al XX-lea, psihologii au studiat abilitățile și structurile mentale ale șoferului. Studiul agresivității conducătorilor auto a fost realizat și de către cercetători autohtoni, precum Grigore M. Havârneanu (International Union of Railways, Paris), Corneliu E. Havârneanu (Universitatea Al. I. Cuza din Iași), Mihai Copăceanu, Filomela Roxana Toadere ș.a. [6,7].

Agresivitatea este o formă de conduită de devianță umană, cu o diversitate de forme de manifestare, cu intensitate diferită. Cu atât mai mult să existe un teren prielnic pentru apariție: număr sporit de mașini, ambuteiaje, trafic infernal, drumuri rele, șoferi de proastă formație și nu doar. Chiar dacă problema agresivității a fost studiată de foarte mulți cercetători, există puține studii care ar reflecta studiul comportamentul agresiv la conducătorii auto. De aceea am realizat studiu teoretico-experimental al manifestării agresivității la conducătorii auto. Argumente pentru a studia această problemă și a interveni în soluționare ei sunt multe și anume: cea mai mare rată a accidentelor rutiere fatale dintre toate statele membre UE. Potrivit statisticilor publicate de Comisia Europeană (publicate pe 4 aprilie 2019), România are în continuare cele mai periculoase șosele din întreaga Uniune Europeană, țară noastră a înregistrat în anul 2018 cea mai mare rată a accidentelor rutiere fatale dintre toate statele membre. Deși o dată cu instalarea pandemiei legate de Covid-19 și în țara noastră se observă o ușoară tendință pozitivă, imaginea de ansamblu rămâne critică: „Siguranța șoselelor din România a crescut cu 4% între 2017 și 2018. Totuși, România este în continuare pe ultimul loc la capitolul performanței în acest sector' (citat din raportul Comisiei



Europene, 2019). Este greu de estimat dacă această îmbunătățire s-ar datora și altor măsuri în afara celor impuse de restricțiile de siguranță, care au condus automat și la perioade de restrângere substanțială a restricțiilor de circulație. Totuși, la nivel continental, cifrele arată o îmbunătățire a siguranței drumurilor europene în ultimii ani. Din 2010 până în prezent, numărul deceselor pe șosele a scăzut cu 21% în UE. Chiar și așa, 25.100 de accidente fatale au avut loc anul trecut în cele 28 de state membre. În luna iunie 2020, cifrele Institutului National de Statistică indicau cifre cu 0,2% mai mici față de anul 2018 (INS, citat de Ziarul Financiar) [9]. Conform sursei citate, față de anul 2018, numărul persoanelor accidentate mortal a scăzut cu 0,2%, în timp ce numărul accidentelor de circulație rutieră care au cauzat răni a crescut cu 3,1%. Totodată, numărul persoanelor rănite a crescut cu 2,5%. Statisticile arată că în anul 2019, în lunile de concedii au fost înregistrate cele mai multe accidente pe șoselele din țara noastră: august (11,1% din numărul total de accidente), iulie (10,0%) și septembrie (9,9%). În ceea ce privește luna producerii accidentelor, cele mai multe s-au înregistrat în lunile august (11,1% din numărul total de accidente), iulie (10,0%) și septembrie (9,9%). Referitor la locul producerii acestora, cele mai multe au avut loc în interiorul localităților. Majoritatea evenimentelor rutiere au avut loc în timpul zilei, iar carosabilul era uscat. Bucureștiul conduce topul celor mai multe accidente rutiere

Numărul persoanelor care își pierd viața în urma accidentelor rutiere la nivel global este în creștere. Un raport al Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), lansat la sfârșitul anului 2018, arată că numărul deceselor anuale din accidente rutiere a ajuns la 1,35 de milioane în 2016, ceea ce înseamnă că în lume, 3.700 de persoane își pierd zilnic viața într-un accident rutier, iar la fiecare 24 de secunde un om moare fie ca pasager, biciclist sau pieton. Potrivit raportului „Global Status On Road Safety 2018”, accidentele rutiere au devenit principala cauză a deceselor copiilor și a tinerilor până în 29 de ani (Organizatia Mondiala a Sanatatii, Global Status On Road Safety 2018).

Având în vedere aceste statistici, se pune problema de ce autoritățile nu se mobilizează să ia măsuri, atâta timp cât anul trecut au murit, în accidente rutiere, aproape 1.900 de oameni. Mai mult, situația prezentă din luna august a anului 2020 arată că România a ajuns China la numărul infecțiilor cu Covid-19. Concret, ne întrebăm cum se face că într-o țară în care se vorbește la fiecare legislatură de importanța îmbunătățirii condițiilor de drum și de măsurile ce derive din acestea, de îmbunătățirea condițiilor medicale din spitale și de măsurile ce derive de aici, totuși România nu reușește nici performanța educării tuturor participanților la trafic, nici îmbunătățirea drumurilor, nici a condițiilor din spitale. Întrebarea firească ce se naște atunci este: de unde să se înceapă pentru ca măsurile adoptate să fie totuși vizibile și măsurabile într-un timp prestabilit?

În România, dar și în R. Moldova se pune mare accent pe învățarea regulilor de circulația, acordarea primului ajutor, structura motorului etc. și mai puțin pe aspectele psihologice legate de șofat și comportament în trafic, comportament care trebuie să fie unul educat, empatic, răbdător.

Atunci când conduce, un șofer nu este doar un om care se urcă la volan, doar cu ce a învățat și a asimilat în cadrul școlii de șoferi (ne referim la norme de condus și reguli de circulație), ci implică în actul conducerii vehiculul și ale comportamentului în trafic întreaga sa personalitate incluzând scheme cognitive timpurii.

Filomela Roxana Toadere în teza sa de doctorat intitulată *Contribuții la realizarea unor drumuri mai sigure* concluzionează faptul că mulți șoferi au o percepție eronată asupra comportamentelor de risc în trafic. Astfel, dintre comportamentele necorespunzătoare pot fi enumerate: supraestimarea rolului experienței de conducător auto, subestimarea efectelor alcoolului, supraaprecierea capacității de anticipare a modificării rapide a circumstanțelor din trafic și a posibilităților autovehiculului. O mare parte a conducătorilor auto nu recunosc întotdeauna relația între regulile de circulație și securitatea traficului rutier, fiind dispuși să încalce regulile dacă apreciază că acest lucru nu le periclitează siguranța la acel moment. Mulți conducători auto asociază comportamentele riscante cu consecințele pe care acestea le au, dar subestimează probabilitatea producerii acestora, în special raportat la propria persoană [5].

În studiile asupra furiei și a condusului agresiv, psihologul Jerry Deffenbacher de la Universitatea de Stat din Colorado, a descoperit că persoanele care s-au identificat ca șoferi cu furie înaltă diferă de șoferii cu furie scăzută în cinci moduri cheie:

- Se angajează într-o gândire ostilă, agresivă. Au mai multe șanse de a insulta alți șoferi sau de a-și exprima necredința cu privire la modul în care alții conduc. De asemenea, gândurile lor se îndreaptă mai des spre răzbunare, ceea ce înseamnă uneori rău fizic.
- Își asumă mai multe riscuri pe drum. Șoferii cu furie înaltă sunt mai predispuși să depășească 10 - 20 km / h peste limita de viteză, să schimbe rapid benzile și să intre într-o intersecție când lumina devine roșie.
- Șoferii care prezintă un grad ridicat al furiei se enervează mai repede și se comportă mai agresiv. Au mai multe șanse să înjure sau să sune numele, să strige la alți șoferi, să dea naștere la furie. Și sunt mult mai probabil să fie supărați nu doar la volan, ci pe tot parcursul zilei.
- Șoferii cu furie înaltă au avut de două ori mai multe accidente auto în simulări de conducere. De asemenea, aceștia raportează mai multe accidente apropiate și obțin mai multe bilete pentru viteză.
- Șoferii cu potențial agresiv se confruntă cu mai multă furie, anxietate și impulsivitate. Poate din stresul de la serviciu sau de la domiciliu, șoferii cu scor ridicat al furiei sunt mai susceptibili să se înfurie și la volan; de asemenea, tind să își exprime mânia în exterior și să acționeze impulsiv. (American Psychological Association, February 2014) [2,10].

Mihai Copăceanu împarte șoferii agresivi în mai multe categorii:

**1. Conducătorul autor care este agresiv și în viața de zi cu zi.** Aceste persoane sunt agresive nu doar în trafic, ci inclusiv pe stradă sau acasă; viața lor de familie este adesea presărată cu astfel de întâmplări, care pot avea drept punct de plecare chiar și o mică contradicție. Acești oameni, când sunt expuși la evenimentele rutiere neplăcute, pot ajunge chiar la conflicte fizice cu ceilalți participanți la trafic. La aceste persoane agresivitatea este prezentă atât ca stare cât și ca trăsătură de personalitate. Cercetările dezvoltate asupra etiologiei tulburărilor medicale, atât exprimarea cât și controlul furiei au fost demonstrate a fi variabile importante, ce trebuie diferențiate de simpla manifestare a sentimentelor de furie. De aceea, ar fi indicată dezvoltarea diferențiată de scale pentru a estima furia ca stare și furia ca trăsătură, precum și a scalelor axate pe aspectele specific ale exprimării furiei.

**2. Avem apoi șoferul care, odată aflat la volan, își dă seama că nu ajunge în timp util la destinație.** În acel moment, crește nivelul de stres și încearcă să ajungă la destinație indiferent că e zăpadă sau poliție în zonă. Vorbim de șoferi care, în mod normal, sunt responsabili. (Copăceanu, M.). Din relatările unor șoferi aflați în această situație de frustrare sau stres, putem afla că unii dintre aceștia au fost la limita de a face un accident minor, grav sau foarte grav, dar au realizat acest lucru abia când pericolul a trecut și nivelul de adrenalină și acetilcolină a scăzut considerabil. A fi la limita de a călca un pieton care traversează neregulamentar sau a trece pe roșu par a fi percepute abia când șoferul derulează filmul zilei, când i se cere să rememoreze actul sau conduita de agresivitate fie de către partea vătămată, fie de vreun membru al familiei. Cei mai mulți admit că într-o zi obișnuită nu ar apela la astfel de conduita, însă vorbim aici despre zile în care fie merge la spital că naște soția, fie are de susținut o prezentare importantă, deci vorbim de o activare foarte mare a persoanei dinainte de a se urca la volan, care se accentuează pe măsură ce realizează că blocarea în trafic îi accentuează și mai mult frustrarea și neliniștea deja resimțite.

**3. Al treilea tip de șofer identificat de psiholog este acel șofer care în spatele volanului se simte mai puternic.** „Există chiar și un studiu care arată că cei care au mașini masive conduc mai riscant. Au viteză mai mare, fac mișcări bruște.

4. O a patra categorie este cea a **taximetriștilor**; aceștia se consideră șoferi profesioniști și se cred la fel de importanți ca pompierii, polițiștii sau salvarea și își arogă niște drepturi și un statut ilegale”, a mai subliniat psihologul, care consideră că amenziile ar responsabiliza astfel de șoferi mai mult : „Dacă amenziile ar fi mai dure, ar fi altceva, ar descuraja infraționalitatea. În momentul de față, ești încurajat să consideri că strada este a ta, atâta vreme cât știi că poți încălca legea, dar nu ești penalizat pe măsură, așa cum se întâmplă în străinătate. Ține și de educație, iar din acest punct de vedere, șoferii români sunt mai puțin educați decât europenii”, a conchis specialistul [7].

Părerea noastră este un pic diferită, merge în direcția unei reabilitări mai degrabă, decât a aplicării de sancțiuni continue. Recent, cartea *Homo Sapiens* a lui Rutger Bretman, susține punctul

nostru de vedere mai degrabă, care are la bază o premisă psihologică simplă: dacă un om a fost rănit într-o relație (ne referim la relația cu mama din copilărie), repararea și vindecarea rănii respective se face tot într-o relație (în relații sociale, cum susține Bretman. Oamenii care devin agresivi ajung așa ca urmare a activării unui mecanism de apărare, numit generic aici *agresivitate*. Conduita agresivă în trafic este tot un răspuns la o situație percepută de creierul șoferului agresiv ca fiind amenințătoare. Dovada pe care autorul menționat o are și care poate fi la fel de elocventă pentru șoferii agresivi este dată de studiile și experimentele sociale care s-au efectuat pe deținuți în diverse închisori din Europa. Acesta afirmă că reabilitarea celor mai mulți oameni a avut loc în programe ce presupuneau interacțiunea socială mai degrabă și nu măsuri coercitive. Cu cât regimul din închisoare era mai dur cu atât creștea numărul infracțiunilor săvârșite în închisoare. La fel prognosticăm și noi în ceea ce-l privește pe șoferul agresiv: cu cât îl vom constrânge prin amenzi usturătoare, prin depuneri drastice, cu atât îi înverșunăm mai tare pe organele de poliție. Soluția este aceeași ca în cazul deținuților din studiile citate în cartea *Homo Sapiens*: îndrumarea lor la fiecare act de agresiune consemnat către grupuri sociale, care au ca scop reabilitarea șoferilor și adoptarea de comportamente de prevenire și de gestionare a impulsurilor agresive. Amenda lucrează la buzunarul omului, în timp ce consilierea și terapia lucrează cu mintea și cu emoțiile, adică exact acelea care sunt responsabile de comiterea actelor de agresiune [4].

Se poate creiona, totuși, un portret-robot al șoferului agresiv? Greu de răspuns. Există, cu siguranță, un profil dominant de *comportament la risc, însă este foarte greu să facem generalizări, întrucât vorbim de intervenția multor variabile externe și interne, începând de la vârsta șoferului și nivelul de educație până la difuzia identității ( de exemplu, tineri care abia au luat carnetul de șoferi și încearcă să capete o nouă identitate prin deținerea unei mașini anume sau rularea cu o viteză anume).*

*Un conducător auto responsabil, care respectă regulile de circulație și care își cunoaște limitele va avea un comportament preventiv. În trafic, riscul înseamnă două secunde. Cu alte cuvinte, o decizie luată în două secunde poate costa viața unor oameni.*

Încercăm să schițăm câțiva indicatori care pot conduce la identificarea conducătorului auto agresiv:

- ✓ Schimbare necorespunzătoare sau neregulată a benzii
- ✓ Conducerea ilegală pe marginea drumului, într-un șanț sau pe un trotuar sau o mediană
- ✓ Trecerea acolo unde este interzisă
- ✓ Utilizarea vehiculului într-un mod neregulat, nesăbuit, neglijent sau neglijent sau schimbarea bruscă a vitezei fără schimbarea benzii
- ✓ Nerespectarea dreptului de trecere

- ✓ Nerespectarea semnelor de circulație, a dispozitivelor de control al traficului sau a ofițerilor de circulație; nerespectarea legilor de circulație a zonei de siguranță
- ✓ Nerespectarea avertismentelor sau instrucțiunilor de pe vehicul care le afișează
- ✓ Nerespectarea semnalului (indicator, semafor, etc)
- ✓ Conducerea prea rapidă față de condițiile impuse de vreme sau de drum
- ✓ Efectuarea de mișcări bruște în trafic sau incomodarea sau chiar blocarea traficului

Întrucât conducătorii auto tineri, fără experiență, sunt expuși într-o măsură mult mai mare riscului de a fi implicați într-un accident decât conducătorii auto mai în vârstă, mai experimentați, instruirea conducătorilor auto în cadrul școlii de șoferi este un instrument important în pregătirea acestora pentru a conduce cu prudență și pentru a spori conștientizarea riscurilor presupuse de conducerea unui autovehicul. Cerințele minime pentru examenul de obținere a permisului de conducere au fost deja stabilite în directivele UE, însă instruirea propriu-zisă a conducătorilor auto nu a fost abordată în reglementările europene, rămânând deci în întregime la latitudinea fiecărui stat în parte. În România, accentul este plasat pe cunoașterea legislației, a semnelor rutiere și a manevrelor de conducere prin proba practică. Unele țări au adoptat o abordare cu mai multe stadii pentru instruirea conducătorilor auto, care implică instruirea obligatorie atât înainte, cât și după examenul de conducere. Pentru formarea conducătorilor auto, este important ca elevii să învețe nu numai să stăpânească vehiculul și să cunoască reglementările rutiere, ci și să evalueze riscurile și factorii care sporesc riscurile în traficul rutier, precum și să-și aprecieze cu obiectivitate propriile abilități și limite. Toate acestea sunt reflectate în matricea OIC (Obiective pentru instruirea conducătorilor auto), care a fost aplicată în proiectul UE GADGET ([http://ec.europa.eu/transport/road\\_safety/pdf/projects/gadget.pdf](http://ec.europa.eu/transport/road_safety/pdf/projects/gadget.pdf)).

În plan practic, considerăm că școala de șoferi ar trebui poate să fie succedată de efectuarea unor ore suplimentare pentru tinerii depistați fie cu probleme de gestionare a furiei, fie cu probleme emoționale, fie cu nesiguranța în a manevra mașina. Orele pot viza consilierea psihologică, dar și efectuarea unor ore suplimentare de traseu. Așa cum în armată, oamenii sunt supuși unor teste mai ample, dar și unor testări în câmpul muncii, sub forma unor simulări, așa se pot petrece lucrurile și în România într-un viitor apropiat. Avem centre de simulare pentru piloți, putem crea centre de simulare și pentru conducătorii auto. Scopul conducerii asistate ar putea fi de a oferi conducătorilor auto, în special tinerii începători, un nivel mai mare de experiență înainte de a-și obține permisul de conducere, pe lângă cursurile formale susținute cu instructori auto în cadrul școlilor de șoferi. Lipsa de experiență este considerată a fi unul dintre principalii trei factori care explică riscul înalt de implicare în accidente rutiere a conducătorilor auto începători.

Așadar, o mai bună înțelegere a agresivității umane și a evoluției ei în cadrul personalității umane este esențială pentru a învăța cum să prevenim comportamentul agresiv pe viitor. În condițiile din zilele noastre, indivizii pot învăța să conviețuiască cu aceste comportamente agresive și cu simptomele lor. Problema majoră cu șoferii agresivi este aceea că deși răspund penal de faptele lor și de cele mai multe ori acest comportament este comorbid cu personalitate de tip anti-social, șoferii nu sunt trimiși să facă terapie sau consiliere pentru a înțelege acest tip de comportament al lor și pentru a face schimbări pe viitor. Terapia sau consilierea cu un specialist psiholog poate ajuta persoana agresivă să-și înțeleagă comportamentele și să reacționeze în mod mai adecvat, să învețe să-și exprime mai bine emoțiile înainte de a dezvolta ostilitate și resentimente.

### **Bibliografie:**

1. ANDRE, C. *Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele*. București: Trei, 2003. 368 p. ISBN 978-973-707-904-6.
2. DEFFENBACHER, J. *General anger: Characteristics and clinical implications*. *Psicologia Conductual*, 1, 51–72, 1993.
3. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*. București: Allfa. ISBN 973-8457-62-9
4. FURTUNĂ, D. *Homo Aggressivus. De ce nu se opresc războaiele și violența*. Chișinău: On, 2015, 660 p. ISBN 978-997-51-3937-3 .
5. HAVÂRNEANU, G.M. & HAVÂRNEANU, C.E. Evaluarea psihologică în domeniul transporturilor. În: V. Enea & I. Dafinoiu (Eds.), *Evaluarea psihologică. Manualul psihologului clinician* (pp. 549-565). Iași, România: Polirom, 2017. ISBN 978-973-46-7005-5
6. HAVÂRNEANU, G. *Psihologia transporturilor*. 264 p. Iași: Polirom, 2013. ISBN: 978-973-46-3238-1
7. HAVÂRNEANU, G.M. & HAVÂRNEANU, C.E. *Psihologia riscului*. Iași: Polirom, 2015, 344p. ISBN: 978-973-46-5624-0
8. HAVÂRNEANU, C. *Evaluarea psihologică a conducătorilor auto*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2011. 235 p. ISBN 978-973-70-3633-9
9. <https://www.zf.ro/auto/cele-mai-multe-accidente-rutiere-au-loc-in-timpul-concediilor-circa-19252123>; 31.08.2021
10. <https://www.apa.org/action/resources/research-in-action/rage>; accesat la 15.09.2021

## ASPECTE DE FORMARE A ABILITĂȚILOR DE ASIGURARE A CALITĂȚII VIEȚII LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE

SARANCIUC-GORDEA Liliana, dr., conf. univ., UPSC „I. Creangă”,  
RABACU Dina, învățătoare, grad did. II, IPLT „O. Ghibu” mun. Chișinău

**Abstract:** *This article elucidates some scientific, normative and methodological aspects of developing the skills to ensure the quality of life in primary classes in the discipline "Personal development".*

**Key-words:** education for the integrity of the person, sustainable development, skills for a quality life, citizenship skills.

Un modul al disciplinei școlare în clasele primare „Dezvoltarea personală” (DP în continuare) – Modulul 2. „Asigurarea calității vieții” (modul 2 în continuare) pune accent pe integritate, gestionarea eficientă a resurselor, responsabilitate pentru o dezvoltare durabilă, o bună gospodărire și proiectează competența specifică, unitățile de competență și conținuturile recomandate, pornind de la două repere conceptuale:

*Reperul 1. Educația pentru integritatea persoanei care are la bază conceptele: onestitate, responsabilitate, verticalitate și curaj astfel promovând prin conținuturile sale calitatea vieții, determinată de sistemul de valori și priorități;*

*Reperul 2. Dezvoltarea durabilă care se axează pe utilizarea eficientă a resurselor personale, sociale și a mediului de viață (aprecierea studiilor și muncii ca surse ale calității vieții; relații responsabile și respectuoase etc.) în vederea învățării elevilor de a se implica activ în viața comunității, de a-și încerca potențialul individual prin activități de voluntariat.*

În sensul dat, acest modul:

- vizează achiziționarea de către elevi a *competențelor pentru o viață de calitate prin abilități de cetățean* adecvat mediului de existență ca o *personalitate integră, activă, socială și creativă* [2, p. 46];

- fortifică *achizițiile profesionale ale învățătorului* în vederea predării modulului doi, prin prisma dimensiunilor educației (educația morală, educația pentru valori, educația economico-financiară, educația pentru dezvoltare durabilă) [3, pp. 10-11] și a strategiilor actuale didactice de predare-învățare-evaluare [4, p. 230].

Referențialul teoretic cu referire la *reperul conceptual 1* (P. Cerbușcă, V. Chiș, S. Baci, A. Cara, G. Cristache, M. Stamatescu et. al.) stabilește că *educația pentru integritatea persoanei:*

- are ca *misiune* „ Informarea actorilor educaționali cu referire la valori și comportamente la general, precum și analiza naturii, premiselor și consecințelor corupției, precum și promovarea unei culturi a democrației și respectării legilor/regulilor și a principiilor morale” [5, p. 7];

▪ are ca *obiective*: respectarea demnității umane, a nevoilor și a drepturilor omului; promovarea relațiilor bazate pe respectarea legii și echitate; participarea la procesele democratice, asigurarea unei conviețuirii pașnice etc. [5, p. 7].

Referențialul teoretic cu referire la *reperul conceptual 2* (J. Delors, M. Ionescu, S. Cristea, E. Macavei, C. Călin, D. Bălțeanu, M. Șerban, I. Bumbu, D. Caracota, C. Constantin et. al.) stabilește că *educația pentru dezvoltare durabilă*:

▪ are ca *scop* motivarea populației pentru a se responsabiliza în problemele cu care se confruntă întreaga planetă;

▪ are ca *obiective*: achiziționarea de cunoștințe pentru înțelegerea complexității lumii; dezvoltarea abilităților de gândire critică, de acțiune pentru a răspunde provocărilor de mediu prin intermediul soluțiilor durabile.

Referențialul metodologic al acestor două repere - ONU și UNICEF (2005) declară „(e) Să folosească o varietate de metode educaționale adaptate persoanei care învață și orientate pe participare, proces și pe găsirea de soluții” [6, p.7].

În afară de metodele tradiționale, acestea ar trebui să includă, printre altele, discuții, planificări conceptuale și perceptuale, interogări filosofice, clarificări ale valorilor, simulări, scenarii, modelări, jocuri de rol, jocuri, folosirea tehnologiei comunicațiilor și informației, sondaje, studii de caz, excursii și educație în mijlocul naturii, metoda proiectului, analiza bunelor practici, experiența la locul de muncă și rezolvarea de probleme [ibidem].

Prin prisma dată, se pledează pentru valorificarea procesului educațional asigurat de îmbinarea activităților de învățare prin munca individualizată/ independentă, cu activități de cooperare; prin munca interdependentă și implicarea activă și interactivă a elevilor și învățarea (inter)activă; prin interconexiunea metodelor tradiționale cu cele (inter)active axate pe cel ce învață (I. Cerghit, O. Mândruț, L. Catană, M. Mândruț, M. Călineci, A. Oancea, S. Țibu, D. Goia, T. Cartaleanu, O. Cosovan, L. Sclifos, R. Solovei et .al.).

Actualul curriculum (2018) transpune aceste recomandări prin fixarea perceptelor privind strategiile didactice centrate pe elev:

- orientate de paradigmele educației postmoderne [7, p.198]:
  - învățării ca elaborare (inter)activă de cunoștințe (I. Cerghit, 2005) [apud, p.198];
  - învățării ca o construcție a cunoașterii;
  - învățării ca autoexplorare și autodescoperire;
- promovând diversificarea și personalizarea [7, p.199]:
  - orientarea spre învățarea activă;
  - orientarea spre a învăța să înveți;
  - orientarea spre formarea de competențe;



- orientarea spre dezvoltarea creativității elevilor.

Astfel, prin prisma surselor abordate, deducem că procesul constructiv și calitativ de formare a abilităților de asigurare a calității vieții la disciplina școlară DP în clasele primare depinde de bagajul achiziționat și dezvoltat de competențe profesionale ale învățătorului. Din perspectiva dată actualele *Standarde* solicită învățătorului să formeze permanent la elevi abilitățile de învățare (individual și în grup) care să le permită adaptarea la societatea bazată pe cunoaștere, adică îi învață cum să învețe, îi învață să învețe pentru sine și le facilitează (auto)învățarea [8, p. 123]. Iar sursele de specialitate (V. Negovan, S. Derry, P. Meirieu, M. Bocoș, D. Jucan, P. Mureșan, L. Peculea, D. Ignat, R. Brănișteanu, C. Macri), în sensul dat, solicită cadrelor didactice utilizarea metodelor de învățare centrate pe elev.

După A. Boncea (2016), în contextul didacticii post-moderne/curriculare, cadrul didactic va [9, pp. 26-50]:

- pleda pentru construirea de strategii didactice bazate pe acțiune, aplicare, cercetare, experimentare în vederea asigurării dezvoltării/valorificării resurselor cognitive, afective, acționale pentru a-l pregăti pe elev în vederea adaptării și inserției optime în mediul socio-profesional;

- crea elevilor ocazia de a practica o învățare de calitate, de a realiza achiziții durabile, susceptibile de a fi utilizate și transferate în diverse contexte instrucționale;

- îndruma elevii, le va oferi suport, îi va respecta și-i va cointeresa spre achiziționare de abilități de învățare pentru realizarea obiectivelor învățării.

În vederea validității celor abordate în continuare propun unele exemple practice de formare a abilităților de asigurare a calității vieții la elevii din clasa a II-a în cadrul disciplinei școlare DP, pornind de la clarificarea și stabilirea demersurilor curriculare în proiectarea didactică a cadrului didactic:

*Tabelul: Demersuri curriculare – Modulul 2 „Asigurarea calității vieții” cl. a II-a*

Subiect tematic	Unități de competențe	Unități de conținut
<b>Prietenul la nevoie se cunoaște</b>	2.1. Identificarea comportamentelor corecte în grupul școlar și în mediul natural	Calitățile prietenilor. Valoarea calității. Diversitatea calităților.
<b>Suntem colegi de clasă</b>		Calitățile colegilor. Valoarea calității. Diversitatea calităților. Completarea reciprocă prin manifestarea calităților în grup.
<b>Respect regulile de</b>		Reguli de comportament în

<b>comportament în grup</b>		grup. Comportament corect de grup.
<b>Fetele și băieții clasei</b>	2.2. Relaționarea în context variate cu semenii de ambele genuri	Fetele și băieții. Oportunități de manifestare. Activități comune.
<b>Natura ținutului natal</b>	2.3. Demonstrarea atitudinii grijului față de lucrurile personale și a celorlalți în mediul familial și școlar	Grija față de natură. Acțiuni de protejare a naturii.
<b>Învăț, mă joc într-un mediu favorabil</b>		Mediul favorabil de joacă și activitate.
<b>Manifest respect față de lucrurile personale</b>	2.1. Identificarea comportamentelor corecte în grupul școlar și în mediul natural	Respect față de lucrurile personale. Protejarea lucrurilor personale.
<b>Manifest respect pentru lucrurile colegilor</b>		Respect față de lucrurile colegilor. Respect pentru lucrurile celuilalt. Corectitudinea delimitării lucrurilor: al meu, al tău, al nostru.

În sensul valorificării acestor demersuri curriculare se pot aborda următoarele modalități.

**Subiectul lecției „Prietenul la nevoie se cunoaște”.** *Obiectivele lecției* pentru etapa *Evocare*; *Realizarea sensului*; *Reflecție*. La sfârșitul lecției, *elevul va fi capabil să*:

O.1. listeze aptitudinile personale pentru diferite activități sociale la nivelul clasei și la nivel personal;

O.2. distingă rolul fiecărei aptitudini personale în diferite activități sau sarcini sociale la nivelul clasei și la nivel personal;

O.3. deducă rolul fiecărui prieten în realizarea diferitelor activități în diferite aspecte.

La lecția precedentă elevii sunt informați despre subiectul lecției propriu-zise „prieteni” și anume cei care îi ajută în diverse activități preferate (matematică, sport, lectură, etc.), cu prezentarea personajelor: Primo; Iuțilă; Energo; Bucurilă; Ușurilă.

Pentru etapa lecției *Evocare* la pasul *Implică-te!* se solicită elevilor să aleagă una dintre activitățile preferate și să estimeze care personaje îi ajută să realizeze această activitate; să explice modul în care aceste personaje contribuie la activitatea lor preferată. Elevii sunt inițiați să caute imagini sau să realizeze desene cu aceste personaje, pentru a fi prezentate la lecția dată.

În *Evocare* (O.1.) se cere elevilor să prezinte în fața clasei imaginile găsite/desenele pentru a reprezenta „prieteni” și să motiveze alegerea făcută.

În *Realizarea sensului* la pasul *Prelucrează informația!* (O. 2.) se distribuie Fișa de lucru propusă mai jos:

Fișa „Prietenii mei”

Prietenii	Limba română	Matematică	Științe	Lectură	Sport	Activitate gospodărească
<b>PRIMO</b> Prietenul care te ajută să fii printre primii în ceea ce faci						
<b>IUȚILĂ</b> Prietenul care te ajută să realizezi mai repede anumite activități						
<b>ENERGO</b> Prietenul care te ajută să nu obosești când realizezi o anumită activitate						
<b>BUCURILĂ</b> Prietenul care te ajută să-ți placă activitatea pe care o realizezi						
<b>UȘURILĂ</b> Prietenul care te ajută să realizezi activitățile mai ușor decât alți colegi, fără prea mult efort						

Elevii sunt solicitați, individual, să bifeze în fișă prietenii care îi ajută în activitățile enumerate. Apoi, în perechi să compare modul de completare a fișei, identificând prietenii comuni pe care îi abordează în diverse activități. La finalul etapei date se realizează jocul educativ „de recunoaștere”. Elevilor li se explică că vor prezenta în fața clasei pe unul din prietenii (ex. cum este el, de ce elevii îl aleg pentru a realiza o anumită activitate etc.), iar sarcina colegilor este de a recunoaște prietenul pe baza descrierii. Elevul care ghicește prietenul descris trece în față și descrie un alt prieten.

Etapa lecției *Reflecție* la pasul *Comunică și decide!* (O.3.) vizează o discuție dirijată: - Care este rolul prietenilor în realizarea unor activități?; - Cum vă puteți face noi prieteni?; - Trebuie să vă

întâlniți de mai multe ori cu un prieten până când acesta ajunge să vă fie devotat?; - Exemplificați și alte situații în care un prieten (sau mai mulți prieteni) va ajutat sau vă poate ajuta.

**Subiectul lecției „Suntem colegi de clasă”.** *Obiectivele lecției* pentru etapa *Reflecție* pașii *Comunică și decide!* și *Apreciază!*. La sfârșitul lecției, *elevul va fi capabil să:*

O.1. identifice calitățile colegilor de clasă;

O.2. recunoască că orice persoană are atât calități, cât și defecte.

În etapa lecției *Reflecție* la pasul *Comunică și decide!* (O.1.) fiecare elev în mod individual completează spațiile organizatorului tabelar de mai jos:

*Tabelul: „Cum mă văd colegii?”*

Îi ajută pe colegi să-și rezolve conflictele	Prețuiește și îngrijește natura	Găsește cele mai potrivite exemple la lecții	Explică clar lecțiile celor care nu le-au înțeles	Își exprimă foarte clar gândurile	Îngrijește cel mai bine florile din clasă
Pronunță cel mai bine cuvintele la limba română	Știe să cânte la un instrument muzical	Realizează lucruri deosebite la educația tehnologică	Citește cel mai mult dintre toți colegii clasei	Povestește cu mult umor întâmplări hazlii	Desenează mai frumos decât majoritatea colegilor
Ajută pe oricine are nevoie de el/ea	Știe să îngrijească de copiii mari	Practică un sport de performanță	Utilizează foarte bine calculatorul	Este foarte bun/ă la jocuri de mișcare	Crește un animal de companie

Se explică elevilor că prin sarcina dată vor afla mai multe lucruri despre ei înșiși. După ce sunt scrise calitățile în tabel, elevii sunt întrebați dacă mai doresc să adauge și alte calități pe care le-au observat la colegii lor. Elevii sunt rugați să se gândească în ce măsură calitățile prezentate în tabel sunt prezente la colegii lor și să completeze căsuțele libere cu numele colegilor pentru care este valabilă calitatea expusă.

În etapa lecției *Reflecție* la pasul *Apreciază!* (O.2.) se discută cu elevii: - Ce ați desprins despre propria persoană și despre ceilalți colegi?; - Ar putea să fie trecut numele fiecărui elev în

fiecare rubrică din tabel? Dacă da, de ce? Dacă nu, de ce?; - Credeți că este un lucru bun faptul că oamenii sunt diferiți? Dacă da, de ce? Dacă nu, de ce?; - Credeți că poate fi descris un coleg privind numai o rubrică din tabel? Dacă da, de ce? Dacă nu, de ce?; - Poate fi o trăsătură sau un comportament negativ definitoriu pentru om? Dacă da, de ce? Dacă nu, de ce?

**Subiectul lecției „Respect regulile de comportament în grup!”.** *Obiectivele lecției* pentru etapa *Evocare; Realizarea sensului; Reflecție; Extindere*. La sfârșitul lecției, *elevul va fi capabil să:*

O.1. exprime modul în care demonstrează respect pentru demnitatea umană necondiționată a fiecărui coleg;

O.2. explice ce înseamnă dreptul la educație;

O.3. numească acțiuni pentru a se simți în siguranță și a fi fericit în clasă

În etapa lecției *Evocare* (O.1.) la pasul *Implică-te!* se propune elevilor să enumere lucruri/idei care le vin în minte când aud cuvântul clasă (brainstorming prin tehnica păianjenul). Se subliniază cuvintele care se referă la anumite caracteristici/comportamente ale colegilor. Se discută despre ele: – Ce presupune o clasă?; – Cine participă la acest grup?; – Ce roluri au elevii?; – Ce fel de relații se stabilesc între membrii grupului?; – Ce drepturi au?; – După ce criterii sunt aleși?; – Ce activități pot desfășura elevii împreună?; – Pe ce trebuie să se bazeze relațiile dintre colegi?

În etapa lecției *Realizarea sensului* la pasul *Informează-te!* se valorifică conținutul „Fiecare copil are dreptul de a învăța la școală, de a fi în siguranță și de a fi fericit atât în familie, cât și la școală. Pentru a asigura acest drept fiecare elev trebuie să cunoască și să respecte reguli de conduită în clasă pentru a se bucura de dreptul de a fi în siguranță și de a fi fericiți în clasa lor”.

Se solicită elevilor să numească 3-4 acțiuni care i-ar face să se bucure de dreptul de a fi în siguranță și de a fi fericiți în clasa lor.

La pasul *Procesează informația!* (O.2.) învățătoarea selectează cele mai relevante acțiuni expuse de elevi, le scrie pe tablă: ex. Să ne numim după prenume; Să ne jucăm împreună. Sugerează elevilor, în perechi să discute acțiunile enumerate și apoi să propună doar trei idei care, în opinia lor, i-ar face să simtă că drepturile lor sunt respectate în clasă.

Se clarifică elevilor faptul că, tot ce au numit ei sunt drepturile lor. Ulterior, împreună cu toți elevii, se alcătuiește *Carta drepturilor pentru clasă*.

În etapa lecției *Reflecție* la pasul *Comunică și decide!* și *Apreciază!* (O.3.) se propune elevilor să argumenteze: - Care prevederi din *Carta drepturilor clasei* vă este mai ușor să le respectați/urmați?; - Care prevederi au nevoie de mai multă explicație, înțelegere, timp etc.?

În etapa lecției *Extindere* la pasul *Acționează!* se propune elevilor să creeze un puzzle sau desen la tema „Clasa mea”, în care să redev cum ar vrea să arate clasa lor.

**Subiectul lecției „Fetele și băieții clasei”.** *Obiectivele lecției* pentru etapa *Realizarea sensului*.

La sfârșitul lecției, *elevul va fi capabil să*: O.1. identifice șansele egale pe care le are fiecare persoană, diferită de gen, în cadrul clasei/grupului.

În etapa lecției *Realizarea sensului* la pasul *Procesează informația!* (O.1.) se propune elevilor textul literar „Rățușca cea urâtă” în format audio. Întrebări la text:

- Cum credeți că s-a simțit rățușca când nu a fost înțeleasă?
- De ce rățușca a hotărât să plece?
- A fost o idee bună? Argumentați.
- Animalele din curte au fost respectuoase cu rățușca?
- Ce fel de prejudecăți au avut față de ea?
- Cum ar fi trebuit să procedeze cu rățușca, dacă o respectau?
- Faceți o paralelă cu clasa în care învățați/curtea în care vă jucați: există vreo persoană care are astfel de probleme? (elevii se atenționează să nu dea nume)

– Cum ajutați persoana respectivă să depășească prejudecățile/problemele cu care se confruntă?

**Subiectul lecției „Natura ținutului natal”.** *Obiectivele lecției* pentru etapa *Extindere*. La sfârșitul lecției, *elevul va fi capabil să*: O.1. deosebească acțiunile permise și interzise în mediul naturii.

În etapa lecției *Extindere* la pasul *Acționează!* (O.1.) se solicită elevilor împreună cu părinții să ducă observări (o săptămână) în mediul naturii din preajma casei; să deseneze/decupeze sau să scrie acțiunile observabile, grupându-le după tabelul propus. Pe finalul observărilor se solicită elevilor, ghidați de familie, să alcătuiască un îndemn de responsabilizare în mediul naturii ținutului natal, completând *Fișa „Responsabilizarea oamenilor în mediul naturii ținutului natal”*:

Acțiuni interzise	Acțiuni permise
Îndemn de responsabilizare a oamenilor în mediul naturii ținutului natal	

**Subiectul lecției „Învăț, mă joc într-un mediu favorabil!”.** *Obiectivele lecției* pentru etapa *Realizarea sensului*. La sfârșitul lecției, *elevul va fi capabil să*: O.1. propună acțiuni de creare a unui mediu favorabil de joacă.

În etapa lecției *Realizarea sensului* la pasul *Procesează informația!* (O.1.) se solicită elevilor în perechi să completeze *Tabelul* (brainstorming scris sau desen) „*Loc de joacă*”:

LOC FAVORABIL DE JOACĂ	Ce simt?	Cum arată?	Ce drepturi sunt asigurate?

LOC NEFAVORABIL DE JOACĂ	Ce simt?	Cum arată?	Ce drepturi sunt asigurate?

La finele sarcinii perechile sunt îndemnate să prezinte ceea ce au gândit. În timpul prezentărilor învățătoarea listează caracteristicile locurilor favorabile și a celor nefavorabile: – Cât de important este să avem locuri speciale, unde ne simțim în siguranță atât noi, cât și ceilalți? Apoi elevii sunt rugați să propună 2-3 acțiuni/soluții pentru a face ca locurile să fie favorabile/sigure, protejate, securizate. Pentru sarcina dată se discută ideile împreună: – Cine este responsabil de a face locurile favorabile/sigure și securizate?; – La cine vă adresați în cazul în care vă simțiți în nesiguranță?; – Ce trebuie să faceți în cazul în care cunoașteți astfel de locuri?

**Subiectul lecției „Manifest respect față de lucrurile personale!”.** *Obiectivele lecției* pentru etapa *Extindere*. La sfârșitul lecției, *elevul va fi capabil să*: O.1. asambleze imaginea atitudinii pozitive față de sine și lucrurile personale.

În etapa lecției *Extindere* la pasul *Acționează!* elevilor pentru acasă se propune să completeze Fișa „Totul despre mine”:

Eu: .....
Eu am....ani. Am părul.....și ochii.....
Ziua mea de naștere este:.....
La școală folosesc următoarele lucruri personale: .....
Acasă folosesc următoarele lucruri personale: .....
La joacă folosesc următoarele lucruri personale: .....
În drumeții/excursii folosesc următoarele lucruri personale: .....
Pe banii din munca părinților sunt cumpărate următoarele lucruri personale: .....
Pe munca membrilor familiei sunt confecționate următoarele lucruri personale: .....

**Subiectul lecției „Manifest respect pentru lucrurile colegilor!”.** *Obiectivele lecției* pentru etapa *Realizarea sensului*. La sfârșitul lecției, *elevul va fi capabil să*: O.1. elaboreze lista lucrurilor colegului de bancă.

În etapa dată la pasul *Procesează informația!* (O.1) elevii realizează sarcina în pereche. Se repartizează fiecărui elev din pereche câte o foie de hârtie. Se solicită elevilor să-și scrie numele în mijlocul foii, folosind creioane colorate. Elevii sunt rugați să deseneze în jurul numelui diferite lucruri personale care le plac cel mai mult, cum ar fi jucăriile sau bucatele preferate, locurile unde le place să meargă, ocupațiile din timpul liber, prietenii cei mai apropiați etc. Se propune elevilor să-și arate foile unul altuia și să le povestească colegilor de pereche despre lucrurile lor preferate. Pe finalul sarcinii elevii sunt rugați să agațe desenele pe pereții clasei, formând astfel „Galeria Echipei”.

Refelecție de pereche: – Cum v-ați simțit când povesteți colegilor despre lucrurile personale? De ce?; – Ce lucruri noi ați aflat despre ceilalți?; – Ce ați aflat nou despre voi?; – Cum credeți, de ce copiii sunt diferiți?; – Cu toate că sunteți diferiți, ce lucruri aveți în comun? De ce?.

Pe final se propune elevilor să elaboreze o listă „Lista secretelor” de 5 lucruri pe care nu e bine să le divulge. Se concretizează de ce anume trebuie să se păstreze în secret datele cu caracter personal.

Țin să menționez, faptul că modalitățile detaliate au fost elaborate în baza surselor de specialitate: M. Belciu, D. Demenenco, S., Hint (2011) [10]; Dezvoltarea personală. Ghid pentru cadrele didactice. Exemple de sarcini. Clasele 1-4 (2019-2020) [11]; V. Terguță, (2018) [12]; G. Lemeni, L., Mihalca, C., Mih (2011) [13]; V. Dumitrașcu (2006) [14].

### **Bibliografie:**

1. *Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară „Dezvoltare Personală” în anul de studii 2019-2020.* Anexă la Ordinul MECC nr. 1046 din 21 august 2019. [citat 06.11.2021] Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/22\\_dezvoltare\\_personala\\_2019-2020\\_final\\_09092019.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/22_dezvoltare_personala_2019-2020_final_09092019.pdf)
2. *Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”.* Aprobata prin Hotărârea Guvernului nr.944 din 14 noiembrie 2014. [citat 06.11.2021] Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>
3. DANDARA, O. Disciplina „Dezvoltare personală”, un răspuns la realitățile sociale și o provocare pentru cadrele didactice. În: *Didactica Pro...*, nr.4-5 (116-117) octombrie 2019. [citat 06.11.2021] Disponibil: [http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2482/Dandara\\_O\\_Disciplina\\_Dezvoltare\\_personala.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2482/Dandara_O_Disciplina_Dezvoltare_personala.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
4. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*, Chișinău, 2018. [citat 06.11.2021] Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid\\_curriculum\\_primare\\_rom\\_5.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf)



5. CERBUȘCA, P. Suport teoretic și metodologic pentru formarea continuă a cadrelor didactice privind educația pentru integritate. Chișinău: Centru Educațional PRODIDACTICA. Clubul PAIDEIA, 2020. [citat 06.11.2021] Disponibil: <http://red.prodidactica.md/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/Suport-teoretic-pentru-formarea-cadrelor-didactice-privind-educa%C8%9Bai-pentru-integritate.pdf>
6. ONU. Comisia economică pentru Europa. Comitetul de politică a mediului. Strategia UNECE pentru educația pentru dezvoltare durabilă adoptată la întâlnirea la nivel înalt a miniștrilor mediului și educației de la Vilnius, Lituania CEP/AC.13/2005/3/Rev.1 23 March 2005. [citat 06.11.2021]. Disponibil: <https://www.edu.ro/sites/default/files/Strategia%20UNECE%20pentru%20EDD%20versiunea%20in%20lb.%20romana.pdf>
7. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobabil la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). [citat 06.11.2021] Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf)
8. RĂDUȚ-TACIU, R. Management educațional. Suporturi pentru formarea viitoarelor cadre didactice. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2003. ISBN 978-973-47-1526-8.
9. BONCEA, A. Strategii didactice moderne. Metode interactive de predare – învățare – evaluare. În *Analele Universității „Constantin Brâncuși”, Târgu Jiu, Seria Științe ale Educației*, Nr. 3/2016, pp. 26 – 50. Disponibil: [https://www.utgjii.ro/revista/dppd/pdf/2016-03/3\\_Amelia%20Georgiana%20Boncea.pdf](https://www.utgjii.ro/revista/dppd/pdf/2016-03/3_Amelia%20Georgiana%20Boncea.pdf)
10. BELCIU, M., DEMENENCO, D., HINȚ, S. Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă. Pitești: Editura Paralela 45, 2011. ISBN 978-973-47-1330-1. Disponibil: [https://nou.siphd.ro/doc/resurse\\_virtuale/resurse008.pdf](https://nou.siphd.ro/doc/resurse_virtuale/resurse008.pdf)
11. Dezvoltarea personală. Ghid pentru cadrele didactice. Exemple de sarcini. 2019-2020 Clasele 1-4. Chișinău: JOBS Moldova PHZH, 2019. Disponibil: [http://nm spatariu.com/assets/files/booklet\\_training\\_pd\\_jobs-moldova\\_rom.pdf](http://nm spatariu.com/assets/files/booklet_training_pd_jobs-moldova_rom.pdf)
12. TERGUȚĂ, V., (coord.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum clasele I-IV. Ghidul învățătorului. MECC, Chișinău: Editura Gunivas, 2018. Disponibil: [https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului\\_Ghidul-Invatatorului-cl-I-IV.pdf](https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului-cl-I-IV.pdf)
13. LEMENI, G., MIHALCA, L., NIH, C. Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră. Activități pentru clasele I-IV. Cluj-Napoca: Editura ASCR, ediția a II-a revăzută, 2011. Disponibil:

14. DUMITRAȘCU, V. *Învăț să fiu. Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori.* Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2006. ISBN 978-9975-9850.

## TEHNICI DE STIMULARE A RESPECTULUI DE SINE ÎN CADRUL ORELOR DE „DEZVOLTARE PERSONALĂ”

*CHIREV Larisa, lector univ., UPSC „Ion Creangă”*

**Abstract:** *The article reflects the theme of self-esteem from the perspective of different authors explaining self-esteem, its components and the factors that make up it. The practical value of this article is determined by the 7 exercises proposed to school psychologists and teachers for use in their professional work.*

**Keywords:** self-esteem, unconditional value, unconditional love, development.

Toată lumea acceptă ideea conform căreia respectul de sine are un rol esențial dacă vrem să avem o bună sănătate mintală și fizică, în timp ce o imagine de sine negativă periclitează sănătate și reduce performanța. Dar cum ajungem să avem o stimă de sine sănătoasă? Dr. Glenn R. Schiraldi menționează că „copiii cu stimă de sine tind să aibă părinți care au ei înșiși stimă de sine. Acești părinți sunt, în mod constant iubitori cu copiii lor, exprimându-și interesul față de viața lor și a prietenilor acestora, oferindu-le timp și încurajări... Părinții copiilor cu stimă de sine au standarde și așteptări înalte, dar așteptărilor lor sunt clare, rezonabile, realiste și sunt însoțite de sprijin și încurajări. Stilul disciplinar este unul democratic, în care părerea și individualitatea copilului sunt respectate, dar părinții sunt cei care iau deciziile finale în chestiunile importante” [2, p. 29]. Mai menționează Dr. Glenn R. Schiraldi că părinți transmit copilului mesaje care de fapt spun: „Am încredere în tine, dar știu, de asemenea, că nu ești perfect. Cu toate acestea, te iubesc, și îmi voi face timp să te ghidez, să-ți fixez limite, să te învăț ce înseamnă disciplina și aștept ce e mai bun de la tine pentru că am încredere în tine și te prețuiesc” [2, p. 30].

Cert, însă este faptul, că sunt persoane care nu au avut parte de asemenea atitudini parentale, dar oricum au stimă de sine.

Stima de sine este definită de Patrice Ras ca fiind „valoarea pe care ne-o acordăm mai mult sau mai puțin conștient și într-un mod mai mult sau mai puțin direct. Stima de sine este globală, dar ea se sprijină pe o stimă de sine pentru fiecare domeniu al vieții: în familie, la școală, la serviciu, în

sport, cu prietenii și în fiecare grup di care facem parte.... Stima de sine este o nevoie fundamentală a omului” [1, p. 30].

Aceeași autoare identifică 6 surse ale stimei de sine, care sunt, în același timp etapele procesului stimei de sine:

1. gradul inițial al stimei de sine care se leagă de identitatea persoanei
2. modul în care persoana ia decizii
3. felul în care persoana acționează și comunică
4. modul în care persoana reușește sau are succes
5. maniera în care persoana interpretează rezultatele
6. modul în care persoane își gestionează emoțiile [1, p. 37].

Dr. Glenn R. Schiraldi definește stima de sine ca fiind „o părere realistă și apreciativă despre propria persoană. Realistă înseamnă adevărată și sinceră. Apreciativă implică existența unor sentimente pozitive și de acceptare față de sine.... stima de sine se află exact la jumătate distanței dintre rușinea autosabotoare și orgoliul autosabotor” [2, pp. 30-31].

Fundamentele stimei de sine, în viziunea Dr. Glenn R. Schiraldi, sunt: „(1) valoarea necondiționată umană, (2) iubirea necondiționată și (3) dezvoltarea... Pentru constituirea stimei de sine ordinea acestor factori este crucială” [2, p. 40].

**Valoarea umană necondiționată** a fost descrisă de 5 axiome bazate pe studiul Claudiei A. Howard (1992):

- Toți avem valoare infinită, interioară, eternă și necondiționată *ca persoane*;
- Toți suntem la fel de valoroși ca oameni. Valoarea nu este comparativă sau competitivă. Deși tu poți fi mai bun la sport, pe plan academic sau în afaceri, iar eu pot avea abilități sociale mai bune, amândoi suntem la fel de valoroși ca ființe umane;
- Factorii externi nu adaogă valoare, nici nu o diminuează. Factorii externi includ lucruri precum banii, aspectul fizic, performanța și realizările. Acestea cresc doar valoarea *de piață* și *a imaginii sociale*. Cu toate acestea, valoare unei persoane este infinită și imuabilă;
- Valoarea este stabilă și nu se află în primejdie (chiar dacă cineva te respinge);
- Valoare nu trebuie să fie câștigată sau dovedită. Ea există deja. Trebuie doar să o recunoști, să o accepți și să o apreciezi [apud. 2, pp. 43-44].

„**Trăirea iubirii**, menționează Dr. Glenn R. Schiraldi, *este susținută de cel puțin 3 surse: părinții, sinele și persoanele importante din viața fiecăruia... Chiar dacă nu a primit iubire de la ceilalți, o persoană își poate oferi în multe feluri această iubire necesară*” [2, pp. 106-107].

Factorul al treilea, **dezvoltarea**, reprezintă sentimentul liniștitor de a fi și mai mult decât ceea ce ești în adâncul tău, ... înseamnă evoluția trăsăturilor care există încă din stadiul embrionar. ... Deci, pe scurt, dezvoltarea înseamnă:

- evoluția capacităților și potențialelor noastre;
- ascensiune, îndreptarea către excelență;
- desăvârșirea umanității, atât a altora, cât și a sinelui (implică eliminarea rămășițelor negative și înălțarea sinelui spre lumină, unde acesta poate străluci și mai puternic)” [2, pp. 166].

În ciuda importanței pe care o are stima de sine, surprinzător de puțină atenție se acordă formării directe a acesteia. De aceea, în continuare, prezint o selecție de activități care pot fi organizate cu adolescenții de către psihologii școlari, cadrele didactice, diriginți și chiar părinți.

### „Sunt o carte” [3, p. 221]

**Scopul activității:** sporirea gradului de conștientizare a propriei personalități și inventarierea experienței de viață a adolescenților

**Timp:** 30 minute

**Instrucțiuni:** Imaginați-vă că sunteți o carte. Reflectați 5-10 minute asupra conținutului cărții și răspundeți la următoarele întrebări:

- Care ar fi titlul cărții?
- Ce ar fi desenat pe copertă?
- Cum s-ar numi capitolele?
- Sunt capitole pe care ați dori să le excludeți / să le scoateți din carte?
- Care sunt capitolele pe care ați vrea să le cunoască cititorul?

**Analiză:** Ce ați înțeles despre voi înșivă realizând această activitate?

**Sugestii:** Pot fi adresate întrebări suplimentare cu referire la răspunsurile date de adolescenți doar dacă în grup e o atmosferă de încredere și deschidere.

### „Repetiția cognitivă” [2, pp. 131-133]

**Scopul activității:** constituirea stimei de sine

**Timp:** 20 minute

**Instrucțiuni:** Întocmiți o listă cu 10 afirmații pozitive despre propria voastră persoană care sunt importante și realiste, de ex. „ Eu sunt un membru loial și responsabil al familiei sau echipei mele”, „Eu sunt curat și ordonat”, „Eu sunt un ascultător concentrat”, „Sunt un bun fotbalist deoarece analizez rapid situația și reacționez decisiv” etc. Găsiți-vă un loc unde să fiți relaxați, nederanjați pentru 15-20 de minute și meditați 1-2 minute la fiecare afirmație și la dovezile ce vin în sprijinul corectitudinii lor. Faceți acest lucru pentru fiecare afirmație. Repetați acest exercițiu zilnic timp de 10 zile și în fiecare zi mai adăugați o afirmație adițională pe foaie, astfel încât după 10 zile să aveți pe foaie 20 de caracteristici pozitive.

**Analiză:** Cum a fost să completați lista de 10 caracteristici pozitive? Cât de ușor a fost să găsiți dovada corectitudinii acestor caracteristici? După 10 zile: Ați reușit să vă faceți timp zilnic pentru a

reflecta asupra caracteristicilor și a completa lista? Ce s-a schimbat între timp în propria voastră atitudine față de voi înșivă?

### „Clona” [3, pp. 221-222]

**Scopul activității:** conștientizarea propriei unicități

**Timp:** 30 minute

**Instrucțiuni:** Imaginați-vă că cineva, de dragul unui experiment cu intenții neclare, a creat clonul Dvs. Este o copie exactă a Dvs., astfel încât nici apropiații Dvs. nu pot face diferența. Este necesar să întreprindeți ceva, deoarece riscați ca clonul să vă ia locul în viață. Gândiți-vă care sunt acele trăsături, aptitudini, resurse de care dispuneți și nu pot fi repliate / copiate. Ținând cont de faptul că clonul poate să vă imită comportamentul, maniera de a vorbi și ceea ce de obicei spuneți și faceți, cum ați putea ajuta persoanele apropiate să-și dea seama care e clonul și care sunteți Dvs.? Găsiți ceea ce nu poate fi repetat.

**Analiză:** Ce vă face irepetabil, unic?

**Sugestii:** Dacă adolescenții întâmpină dificultăți în a găsi răspunsul, pot fi relatate următoarele: Fiecare dintre noi posedă ceva ce e dificil de repetat, de exemplu, scrisul. Toți știu a scrie, regulile de scriere a literelor sunt comune pentru toți, dar oricum fiecare scrie de mână în felul său. Chiar și dacă încercăm să copiem scrisul cuiva, expertiza grafologică va detecta falsitatea. La fel cum nu putem repeta cu precizie scrisul cuiva, la fel nu putem fi identici ca personalități. Fiecare este unic și irepetabil. Fiecare dintre noi este o creație valoroasă ... a cui? a vieții? a naturii? a divinității? a părinților noștri? A propriilor noastre eforturi? Par a fi adevărate toate variantele, deoarece o singură ființă nu are suficientă putere pentru a crea o astfel de capodoperă.

### „Valorificarea sinelui”

(activitate elaborată pe baza ideilor dr. Glenn R. Schiraldi) [2, p. 90]

**Scopul activității:** conștientizarea valorii personale

**Timp:** 20 minute

**Instrucțiuni:** Dacă luăm în considerare analogia sinelui cu un tablou, imaginați-vă că un observator vă studiază portretul și răspundeți la întrebarea „Unde ar străluci cel mai puternic lumina?”. Cu alte cuvinte, dacă o persoană ar avea timp să vă vadă așa cum sunteți în prezent, ce părți ar fi cele mai apreciate și plăcute?

**Analiză:** Ce ați învățat din această activitate? Care sunt însușirile cu care vă mândriți mai mult?

**Sugestii:** evaluarea propriei persoane nu are ca scop comparația cu ceilalți, ci ajută la conturarea imaginii întregii personalități. Este asemănătoare unei picturi clasice, în care unele culori sunt mai strălucitoare, altele – mai întunecate. Fiecare o completează pe cealaltă și împreună ele formează un întreg unic.

### „Trei pe trei” [3, pp. 236-238]

**Scopul activității:** antrenarea flexibilității gândirii și atitudinii tolerante față de varii situații

**Timp:** 30 minute

**Instrucțiuni:** Formați grupuri a câte 4 (sau 3, sau 5 în dependență de numărul total de participanți). Fiecare grup va primi 3 fișe în care sunt descrise situații de viață ce generează, de obicei, emoții neplăcute. Pentru fiecare situație, în urma discuțiilor în grup, identificați 3 dezavantaje și 3 avantaje (aspecte pozitive) pe care el veți prezenta ulterior întregii clase.

**Fișa 1.**

Toată seara am stat singur/ă cuc și acest fapt este neplăcut deoarece: 1) ....., 2) ....., 3) .....

Toată seara am stat singur/ă cuc și acest fapt este minunat deoarece: 1) ....., 2) ....., 3) .....

**Fișa 2.**

Am neplăceri și am dorit să discut despre ele cu prietenul/a, dar el/ea nu m-a ascultat și acest fapt este neplăcut deoarece: 1) ....., 2) ....., 3) .....

Am neplăceri și am dorit să discut despre ele cu prietenul/a, dar el/ea nu m-a ascultat și acest fapt este minunat deoarece: 1) ....., 2) ....., 3) .....

**Fișa 3.**

Astăzi am aflat că băiatul / fata care-mi place mult se întâlnește cu altul / alta și acest fapt este neplăcut deoarece: 1) ....., 2) ....., 3) .....

Astăzi am aflat că băiatul / fata care-mi place mult se întâlnește cu altul / alta și acest fapt este minunat deoarece: 1) ....., 2) ....., 3) .....

**Analiză:** Ce ați învățat din această activitate? Ce a fost mai ușor: să găsiți avantaje sau dezavantaje? Cum explicați acest fapt?

**Sugestii:** în concluzie merită de menționat că evenimentele, lucrurile în sine nu sunt nici bune, nici rele – contează atitudinea pe care o avem față de aceste evenimente / lucruri. Cea mai frecventă eroare pe care o comit oamenii este să ia o atitudine negativă față de situație din simplul motiv că nu corespunde așteptărilor avute. De facto, multe situații nu sunt atât de negative, precum par, chiar unele ar putea să ne salveze de la ceva rău.

„Deși ..., totuși ....” [2, pp. 152-153]

**Scopul activității:** afirmarea iubirii și aprecierii de sine

**Timp:** 10 minute

**Instrucțiuni:** Deseori se întâmplă ca conștientizarea condițiilor externe neplăcute să ducă la condamnarea esenței sinelui, ceea ce face ca schimbarea situației să fie și mai dificilă. De ex., „Sunt grasă (condiție externă), mă urăsc (condamnarea esenței sinelui)” sau „Am luat o notă joasă la matematică, sunt prost”. Acest mod de interpretare a situațiilor este incorect, deoarece în baza unui comportament se face o generalizare exagerată cu referire la personalitate. Regula este să apreciem comportamentul, dar nu persoana, deoarece fiecare dintre noi are o valoare personală

necondiționată. Scrieți pe foaie 3 fraze care exprimă o judecată negativă despre voi rezultată dintr-o condiției externă neplăcută. Acum reformulați frazele după modelul „Deși ...(condiția externă neplăcută), totuși...(manifestarea dragostei și aprecierii de sine)”. De ex., „Deși sunt supraponderală, totuși mă iubesc / în interior sunt bucuroasă că sunt eu /în adâncul meu mă plac și mă apreciez cu adevărat” sau „Deși am luat o notă joasă la matematică, totuși mă iubesc / sunt mulțumit de felul în care judec / sunt încântat de capacitățile mele”

**Analiză:** Care afirmații au fost mai dificil de rescris? Cum a fost activitatea? Prin ce diferă starea când vă spuneți fraza inițială și cea rescrisă?

**Sugestii:** Pot fi propuse ca alternative și alte tipare pe lângă „Deși ..., totuși...”: „Chiar dacă ....., cu toate acestea ...” sau „Este adevărat că ..., dar ....”.

Mai poate fi utilizată și metafora despre bancnota de 50 de euro: Profesorul, arătând clasei o bancnotă nouă-nouță de 50 de euro, îi întreabă pe elevi dacă ar dori să o posede. Toți răspund „Da”. Atunci profesorul mototolește bancnota și iar întreabă dacă o vor. Răspunsul este același. Ulterior profesorul aruncă banul jos și îl calcă, adresând din nou aceeași întrebare. Răspunsul la fel este afirmativ. Morala: indiferent de circumstanțele care ni se întâmplă și de felul în care putem arăta, valoarea noastră (ca și a bancnotei) rămâne aceeași, deoarece sinele esențial rămâne același. La fel cum o haină de brand (telefon de ultimă oră, coafură stilată etc.) nu adaugă capacități, bunătate, înțelepciune, așa și o haină ieftină (telefon demodat, cosiță împletită etc.) nu poate diminua capacitățile, bunătatea, înțelepciunea.

**„Acceptă-ți imperfecțiunile”** [2, pp. 177-180]

**Scopul activității:** antrenarea abilității de accepta critici

**Timp:** 15 minute

**Instrucțiuni:** Activitatea se va realiza în perechi. Partener vă poate fi colegul de bancă sau oricare alt coleg. Partenerul vă va spune orice afirmații negative ce-i trec prin minte, fie adevărate, fie false, precum:

- Broasca mea e mai isteță ca tine!
- Lecții de canto? Tu???
- Memoria ta groaznică ne-a costat acel cont!
- Nu vei valora niciodată prea mult!
- De ce ești atât de lent? Etc.

Voi urmează să răspundeți la replică utilizând tiparul „Chiar dacă nu sunt perfect, cu toate acestea ...

- încerc.
- învăț.
- mă îndrept în direcția dorită.
- sunt începător și îmi caut calea.

- cred că mă pot perfecționa.
- îmi apreciez efortul și am același drept de a încerca precum oricine altcineva.
- încă „lucrez” la asta.
- mă simt bine.
- mă dezvolt în alte moduri.
- sunt perseverent / vreau să-mi iasă bine.
- sunt mai mult astăzi decât eram ieri etc.

Lucrând în perechi, la început unul dintre voi face celuilalt 5 aprecieri negative oferindu-i posibilitatea să răspundă la fiecare dintre ele, apoi inversați rolurile.

**Analiză:** Cum a fost? Cât de ușor a fost să găsiți răspunsul? Au fost aprecieri negative pe care nu ați putut să le acceptați reformulându-le?

**Sugestii:** Puteți propune adolescenților să-și antreneze zilnic capacitatea de a reacționa cu calm la critici, identificând 3 situații produse pe parcursul zilei în care au primit sau și-au făcut evaluări negative, ulterior să reformuleze după modelul „Chiar dacă ....., cu toate acestea ....”.

Aceste activități pot fi utilizate atât în ședințele psihologice dezvoltative, cât și în cadrul disciplinei *Dezvoltare personală*. Astfel, școala ar putea oferi o șansă în a-și redobândi stima de sine și adolescenților care au fost lipsiți de această oportunitate în mediul familial.

#### **Bibliografie:**

1. RAS, P. *Stima de sine: iubeste-te pe tine pentru a trăi mai bine. Cum să progresezi și să ai mai multă încredere în propria persoană*. București: Editura Niculescu, 2016. 166 p.
2. SCHIRALDI, G.R. *Manualul stimei de sine*. București: Curetea Veche Publishing, 2017. 255 p.
3. ЕМЕЛЬЯНОВА, Е.В. *Психологические проблемы современных подростков и их решение в тренинге*. Москва: Генезис, 2015. 376 с.

## **OBSTACOLUL CA REZISTENȚĂ ÎN PARCURSUL PSIHOTERAPIEI ȘI AL SCHIMBĂRII PERSONALE**

*ROȘCA Tatiana, drd, asistent universitar,  
Universitatea de Studii Europene din Moldova*

**Abstract:** *The paper focuses on barriers and resistances in the psychotherapeutic process, which block the process of changing the client, resulting in the denial of what he really is, in*



*relation to his individuality, values and needs. It outlines several patterns of change, trying to answer the questions: How and why do people change ?, as well as Why do people not change?*

**Keywords:** obstacle, resistance to change, therapist, stalemate, crisis, model, awareness.

Indiferent de abordare, obstacolul în calea schimbării și a dezvoltării personale, prezintă un interes deosebit în mediul psihoterapeuților, care fac obiectul unor dezbateri deschise, asociat rezistenței clienților. Conceptul dat se referă la un fenomen extrem de complex prin multitudinea de fațete, pe care diferiți autori le-au descris în diferiți termeni, cum ar fi: *rezistentă la tratament* (mai frecvent în abordările psihodinamice), *non-complianță* (predominant în abordările cognitiv-comportamentale), *neaderență* (utilizată în mod obișnuit în medicină), *impas* (utilizat pe scară largă în modelele care preferă o abordare interpersonală al fenomenului).

Astfel, relevanța rezistenței la schimbare în relația terapeutică, a preocupat mai mulți autori. F. Hanna [10, p. 312-324] afirmă că înfruntarea rezistenței este esențială pentru a înțelege mai bine schimbarea terapeutică și pentru a reduce abandonul sau eșecul acesteia. Conform lui H. Gardner [6, p.53] aceasta reprezintă unul dintre cei șapte factori de care depinde succesul schimbării și este rezultatul „paradoxului grav cu care se ciocnește posibilitatea schimbării: în timp ce în primii ani de viață să faci o schimbare este ușor și natural, odată cu trecerea anilor schimbarea ideilor devine din ce în ce mai dificilă, deoarece în timp omul dezvoltă concepții robuste și opinii înrădăcinate care se opun schimbării”.

Mai mult decât atât, unii cercetători au evidențiat omniprezența fenomenului. J. Gold [7, pp. 1-2] remarcă în acest sens faptul că „psihoterapeuții, oricare nu ar fi orientările acestora, sunt foarte familiarizați cu redundanța gândurilor, sentimentelor, dorințelor și comportamentelor problematice. Toate eforturile lor vizează spargerea cercurilor dureroase și tulburătoare pe care le cunosc mai mult formal ca psihopatologie. Cu toate acestea, în eforturile lor, mai des decât ar putea spera ei sau clienții lor, acestea sunt nule. Oamenii nu se schimbă ușor și după cum știm cu toții, ei luptă frecvent sau rezistă eforturilor, inclusiv ale lor, inclusiv ale terapeuților în a se schimba”.

Investigând acest fenomen în grupuri, R. Billow [3, pp. 259-284] a distins *trei constelații* diferite:

- *rezistența*, când întregul grup sau un participant este opus gândirii conștiente, dar nu și inconștientului care se manifestă într-un mod indirect, de exemplu cu formațiuni simptomatice sau simbolice, reacții transferențiale și contra-transferențiale;
- *rebeliunea*, care se activează la nivelul gândirii conștiente și se manifestă prin ipostaze de sfidare, provocare și posibile acțiuni socio-politice;

- *refuzul*, ce stabilește o limită mentală între ceea ce este considerat adecvat și ceea ce este considerat inadecvat, datorită căruia este obstacolat accesul și dezvoltarea tuturor proceselor de atribuire cognitivă și emoțională atât conștiente cât și inconștiente.

Și deși schimbarea are un caracter omniprezent, caracter general al naturii umane, se întâmplă frecvent ca, în pofida eforturilor depuse de pacienți, aceștia să nu obțină îmbunătățirile dorite. Această afirmație, confirmată de experiența clinică a oricărui terapeut, a fost susținută și de numeroase studii. În acest context, J. Bugental [4, pp. 543-549] raportează că 70% dintre clienți renunță la terapie la a treia sesiune, pe când în cadrul terapiilor comportamentale s-a remarcat faptul că, deși acestea au o rată mare de succes, aproximativ 25% dintre clienți refuză să înceapă tratamentul sau să-l lase prematur. Tot în acest sens, într-o revizuire a 34 de cercetări, privind rezultatele terapeutice în depresie, tulburare de panică și tulburare de anxietate generalizată, D. Westen și K. Morrison [17, pp. 875-899] au constatat că valorile abandonului terapiei sunt de 26%.

În elucidarea acestei cauze, J. Prochaska [15, p.71], prin modelul său, a propus o abordare transteoretică al posibilelor motive care împiedică schimbarea oamenilor și a obstacolelor care pot determina un impas în trecerea de la o fază la alta în procesul de schimbare. Potrivit autorului, lipsa de cunoaștere a diferitor etape și al mecanismelor care le caracterizează, ar sta la baza „falimentelor” terapeutice și ar explica numărul scăzut al celor ce apelează la un terapeut (mai puțin de 5% din fumători, 10% dintre alcoolici, 25% dintre persoanele cu tulburări psihice), precum și rata ridicată a abandonului școlar (aproximativ 45% dintre clienți). Totodată, modelul propus sugerează faptul că 93% din cazurile de abandon al terapiei ar fi din motivul evaluării acelor terapeuți, care etichetează clienții drept „nemotivați”, „rezistenți” sau că „nu sunt pregătiți pentru terapie” [14, p. 443-448].

Totuși, chiar dacă acest model reprezintă piatra de bază al comprehensiunii mecanismelor legate de procesul schimbării, prezintă și numeroase limite legate de: contextul cultural al clientului, starea lui funcțională, situația sa contextuală, etc.

Prin urmare, F. Hanna [10, pp. 312-324], subliniază faptul că: “dacă nu ar exista clienți dificili, terapia ar putea deveni aproape automatizată și toți clienții ar beneficia de orice teorie aplicată în mod competent”, în mod similar, putând fi utilizate instrumente precum programele de calculator sau biblioterapia, care ar putea fi foarte eficiente, pe când doar clientul dificil, manipulator, necooperant, reprezentând principala provocare pentru terapeut, îi crește valoarea acestuia”.

În mod similar, J. Kottler [9, p.199-215], remarcă faptul că, deși clienții dificili sunt cei care pun mai multă presiune pe abilitățile și răbdarea terapeutului, conducându-l deseori la exasperare, anume ei îi cresc abilitatea de acceptare și acordul de a continua mai departe: „te obligă să fii mai flexibil, mai creativ și mai inovator decât ai crezut vreodată. Te impun să privești în profunzime, în

adâncul a noi înșine, pentru a ne examina problemele noastre nerezolvate care ne împiedică să fim plini de compasiune și eficiență, atât ca profesioniști, cât și ca ființe umane".

Mai mult decât atât, pe lângă modalitățile schimbării celor mai dificili clienți, J. Kottler s-a concentrat și asupra modului de a face ca acestea să dureze, afirmând că o schimbare va dura doar dacă sunt îndeplinite anumite *condiții*:

- schimbarea trebuie să fie internalizată, să fie personalizată și personală;
- este necesar să se garanteze o formă de sprijin, adică ajutorul altor persoane care susțin eforturile depuse de client;
- schimbarea trebuie să aibă o încărcătură emoțională, deoarece aceasta întărește memoria experienței trăite și face ca noua învățare să fie mai intensă și mai profundă;
- schimbarea trebuie să fie multimodală, adică menținută prin stimuli multipli, care activează mai multe canale senzoriale, ce mobilizează clientul și îi permite să trăiască o experiență directă și activă;
- oricât de dificil și solicitant ar fi, este esențial ca atenția, interesul și angajamentul față de schimbare să fie susținute în timp.

În aceeași ordine de idei, L. Hall și M. Duval [8, pp. 84-89] susțin că modul de schimbare poate fi atât de ușor cât și dificil, dificultatea schimbării depinzând de mai mulți factori "și orice schimbare, chiar și cea mai simplă, poate deveni dificilă, dacă nu imposibilă, când lipsesc cunoștințele și instrumentele necesare pentru ca aceasta să se întâmple". Dar pe lângă aceste elemente, nivelul de dificultate al schimbării ar fi puternic influențat în special, de atitudinea persoanei. Așadar, „se poate întâmpla ca atunci când schimbarea este percepută de către client ca simplă, să existe posibilitatea ca aceasta să nu fie luată în considerare, și invers, când clientul se trezește în fața unei schimbări pe care n-o vrea, să aibă frică și să se gândească la ceea ce pierde prin schimbare”. Mai mult, schimbarea poate fi experimentată la fel de dificilă atunci când persoana nu o înțelege, nu are motivația de a face acest lucru, atunci când este contrară sistemului său de valori, atunci când întregul sistem: minte-corp-emoție, nu este abordat ca sistem integrat și congruent cu schimbarea, împreună cu alți factori individuali cum ar fi: deschiderea spre schimbare și măsura în care clientul o acceptă.

O contribuție importantă legată de problematica obstacolelor în calea schimbării în terapie, o reprezintă cea a lui J. Gold [7, pp. 1-2], conform căruia dificultățile pe care le poate prezenta clientul să nu fie controlabile de către terapeut, cu mar fi: problemele economice care-i împiedică să frecventeze sesiunile de terapie, un mediu extern ce nu-i susțin eforturile, cât și altele ce pot să fie gestionate de către acesta, cum ar fi de exemplu greșelile comise de el însuși, prezența credințelor distorsionate ale pacientului sau limitele inerente tipului și intensității terapiei propuse.

În acest context, autorul enumeră următoarele dificultăți principale care pot fi întâmpinate în terapie:

- *dificultăți în stabilirea obiectivelor*: clientul poate fi incapabil să-și lanseze vreun obiectiv și să stabilească obiective prea vagi sau care implică schimbarea altora decât a lui, având gânduri disfuncționale automate cu privire la obiectivele care trebuie atinse;
- *dificultăți în definirea structurii sesiunii*: erorile comise de terapeut pot consta în neexplicarea clientului, al tipului de terapie propusă, indisponibilitatea de a negocia acolo unde este necesar, neputința respectării timpului stabilit și al standardelor de terapie sau întreruperea clientului atunci când acesta face mici abateri de la structura convenită;
- *dificultăți în identificarea opiniilor centrale, al gândurilor, al imaginilor*: obstacolele pot rezulta din dificultatea clientului de a înțelege modelul cognitiv, sau rezistența care se poate manifesta prin reacții negative, schimbând subiectul discuției, intelectualizarea sau refuzul de a vorbi;
- *rezistențele pe care le poate manifesta clientul în modificarea gândurilor și imaginilor, a presupunerilor și a credințelor centrale*: pot depinde de faptul că nu experimentează o diminuare a emoțiilor negative după ce le-a exteriorizat sau de așteptările excesiv de mari cu privire la propria performanță, prin gânduri automate asociate acestora. Aceste rezistențe sunt cu atât mai dificil de gestionat cu cât sunt mai conectate la gândurile automate profunde centrale și la sentimentul identității personale.

O altă contribuție cu rădăcină cognitivă o reprezintă cea a lui B. Bara [1, p.204], care, spre deosebire de alți autori [15, p.71], nu consideră schimbarea ca pe un proces determinist, ci este convins că obstacolele în calea schimbării nu ar fi previzibile, deoarece pot apărea dintr-o multitudine de motive. Cu toate acestea, identificând un posibil proces standard de schimbare, autorul propune o listă cu posibile *întreruperi și fracturi în proces care împiedică fluxul terapiei*, provocând o schimbare imperfectă:

- *atitudinea de închidere din partea clientului*, care nu-și permite sau nu recunoaște dreptul la schimbare. Este cazul tipic al clienților ce suferă de sindromul supraviețuitorului care, în ciuda faptului că sunt motivați pentru terapie, se autoboicotează fără a crede că se mai pot bucura de viață;
- *deficitul de metacogniție al clientului*, reprezentat de o lipsă a conștientizării schimbărilor realizate și a valorii relației co-empatice, astfel încât să nu poată conta pe funcția de stabilizare a schimbării dobândită prin metacogniție;
- *dificultatea în gestionare a spațiului de partajare în afirmarea limitelor Sinelui și în modularea relației co-empatice*, mai ales ca în cazul clientului psihosomatic care nu simte posibilitatea de afirmare, retrăgându-se din relația terapeutică;

- *probleme relaționale, cu privire la elementul de relație co-empatică*, necesară pentru schimbare, pe care clientul nu reușește să o construiască sau să o mențină, mai ales în cazul clientului anxios, care poate deveni extrem de solicitant din cauza nemulțumirilor profunde pe care le trăiește într-o relație;
- *schimbarea cognitivă imperfectă*, ce poate apărea în aplicarea terapiilor care se concentrează exclusiv și predominant pe elementul cognitiv al schimbării. În aceste cazuri, clientul, în ciuda faptului că a conștientizat schimbarea pe care trebuie să o facă și comportamentul care trebuie implementat, continuă să adopte în continuare vechile comportamente disfuncționale;
- *schimbarea comportamentală imperfectă*, când clientul adoptă o conduită fără să facă o analiză detaliată a contextului. Mai mult decât atât, se mișcă condus de dorința de a fi liber de suferință, realizând “o fugă care-i permite clientului să iasă din disconfortul cauzat de analiza stării lui mintale, care îi creează chin, legată de Sinele personal și nu de evenimentele externe” [16, p. 32].
- *recidive simptomatologice*, fiind aproape inevitabile, întrucât starea inițială nu este complet anulată sau înlocuită cu cea nouă. În acest caz clientul care nu a fost suficient și adecvat instruit pentru a scoate la suprafață mecanismele vechi, poate fi nepregătit și să perceapă aceste situații ca pe un faliment;
- *abandonul imprevizibil al terapiei*, în cazul când clientul se ferește de trecutul său și nu mai dorește să urmeze terapia.

Pe lângă evidențierea inevitabilelor obstacole în calea schimbării, unii autori evidențiază posibila valoare pozitivă a acestora.

În acest context, E. Dowd [5, pp. 119-131] în timp ce ne invită să nu uităm că mintea umană este rezistentă la asimilarea de idei noi și că schimbarea nu poate avea loc prea repede, că subiecții reactivi și, prin urmare, temperamentalii, foarte rezistenți, tind să fie reticenți la schimbările mai radicale, sugerează că schimbarea poate fi favorizată de prezența unor crize care, provoacă o rupere a filtrelor cognitive, făcând mintea mai deschisă la schimbare, concluzionând că : „o terapie de succes necesită un echilibru delicat între furnizarea suficientă și adecvată a crizelor, astfel încât clientul să-și revizuiască conceptualizările cognitive actuale, dar nu prea mult, pentru a determina clientul să fie traumatizat și să părăsească terapia”.

Astfel, tema crizei în contextul schimbării a fost elaborată în continuare de R. Leiper [40, pp.70-83], afirmând că proliferarea abordărilor terapeutice ar putea ascunde iluzia că există o tehnică care, dacă este aplicată corect, poate rezolva orice problemă, pe când practica clinică ne sugerează cu totul altceva. De fapt, autorul evidențiază că, de multe ori, clienții vin în terapie, împinși de sentimentul că sunt blocați și că aceleași dificultăți reapar în mod frecvent pe parcursul tratamentului, făcând terapia dificilă, dureroasă și chiar neproductivă uneori. Potrivit autorului,

Însuși scopul terapiei rezidă în a ieși dintr-o stare de impas, de blocaj, care apare atunci când există o întrerupere a procesului evolutiv normal și se pare imposibil de a atinge propriile obiective. Totodată, întrucât persoana se adresează terapeutului atunci când este într-o stare blocată, nu este surprinzător faptul că apar impasuri suplimentare în cursul tratamentului.

Bineînțeles că autorul afirmă că nu toate întreruperile procesului terapeutic sunt un impas și că alternarea momentelor în care apar schimbările rapide și cele de impas aparent, sunt considerate normale, deoarece schimbările necesită timp și un efort semnificativ. Potrivit lui R. Leiper, se poate vorbi despre un impas atunci când apare „o situație în care ai investit mai multă energie în susținerea opoziției schimbării, decât să-l rezolvi, această condiție fiind susținută pentru o perioadă de timp, ceea ce este semnificativ în raport cu durata așteptată a terapiei” [11, p.83].

Acest lucru se întâmplă, de exemplu, atunci când clientul îl critică în mod constant pe terapeut, evită sau refuză să exploreze teme centrale, prezintă scuze frecvente pentru a nu îndeplini sarcinile convenite, ori atunci când se dezvoltă un climat de neîncredere, apar dezacorduri frecvente și semnificative între terapeut și client și, în cele mai grave cazuri, când are loc un abandon al terapiei.

R. Leiper [11, p. 78] distinge trei *tipuri de crize* care pot apărea în timpul terapiei:

- *crizele externe*, care reprezintă un răspuns la evenimentele din viața clientului, cum ar fi schimbările din viața personală, familială sau profesională, sau evenimente cum ar fi accidente sau răni, care solicită să evalueze cu exactitate consecințele psihologice pe care le implică, rolul pe care l-a avut clientul în declanșarea acestora, modul în care acestea influențează relația și obiectivele terapeutice, pentru că atunci când terapeutul ia în considerare aceste aspecte, crizele din afara terapiei reprezintă aproape întotdeauna o oportunitate de creștere;
- *crizele intrinseci*, care apar ca o consecință a muncii terapeutice în sine și a presiunii emoționale exercitate de acesta. În general, acestea sunt rezultatul unei schimbări care determină o discontinuitate ce este experimentată ca o amenințare profundă pentru identitatea clientului. Astfel, consecințele pot fi: de la anxietate semnificativă și nemulțumire profundă, la o stare de agitație îndelungată, depresie, pasivitate, până la simptome mai complexe de depresie majoră, disociere, episoade psihotice. În asemenea cazuri poate fi necesară schimbarea abordării terapeutice, fiind recomandabilă îndepărtarea de zonele dificil de explorat, ajutând clientul să dea sens experienței trăite, să contextualizeze și să propună interpretări alternative;
- *crizele repetitive*, ce sunt un model recurent de a face față dificultăților care acoperă frecvent experiențele de depravare sau de abuz. Criza în aceste cazuri, devine focusul pe care se concentrează terapia. Cu acești clienți, R. Leiper sugerează posibilele linii de intervenție: dacă condițiile de viață sunt foarte instabile, poate fi adecvat de oferit sau de raportat alte forme practice de ajutor (de exemplu, mutarea casei, solicitarea asistenței de la serviciile sociale),

astfel încât, după rezolvarea întrebărilor practice să fie posibilă înfruntarea dificultăților psihologice.

Oricare ar fi tipologia și cauza crizelor, potrivit lui R. Leiper [11, p. 80] acestea reprezintă o provocare normală și previzibilă, ce urmează a fi acceptate și tratate nu ca elemente anormale sau patologice. Comparând dificultățile întâmpinate în procesul de terapeutic cu cele care apar în timpul existenței umane, autorul susține că procesul evoluției în viață, ca și în terapie, se caracterizează prin dialectica dintre schimbare și continuitate, între păstrarea și modificarea structurilor psihologice existente. Conform acestei perspective, ambele momente ale acestei dialectici evolutive au o funcție foarte importantă pentru client și, prin urmare, trebuie respectate, chiar și atunci când reprezintă un obstacol în calea eforturilor terapeutice:

„Rezistența la schimbare, inclusiv formele sale cronice, cum ar fi impasul terapeutic, trebuie să fie înțelese în termenii lor funcționali în a menține integritatea și coerența structurilor noastre psihologice. [...] În mod similar, perioadele de dezechilibru și dezorganizare personală, chiar și atunci când iau forma unor crize majore sau episoade de tulburări semnificative, pot fi apreciate pentru rolul lor în originea noilor obiective evolutive" [11, p. 83]. Impasul, consideră R. Leiper, reprezintă o revenire la siguranța trecutului datorită eșecului de a recunoaște procesul de tranziție între cele două faze: de stabilitate și de lipsa integrării în experiența noului statut, cu o întoarcere consecventă la cea anterioară. Rolul terapeutului, deci, este de a-i oferi o bază sigură care să-i permită clientului să gestioneze noua sa condiție, înțelegând rădăcinile, actuale și istorice, ale încercărilor de autoprotecție, care conțin experiența dezintegrării și a nesiguranței. Oferind echilibrul corect între oferirea de siguranță și încurajarea clientului, terapeutul poate facilita o atitudine de deschidere, flexibilitate și asumare de riscuri în provocarea schimbării.

În acest scop, este esențial ca terapeutul să nu perceapă impasul ca un eșec, cu sentimente de vinovăție, rușine și incompetență, perpetuând blocajele sale, ci dimpotrivă, este necesar să fie capabil să înțeleagă că un impas este în curs de dezvoltare și să reușească să-și conțină disconfortul până când nu va elucida și evalua în mod clar cauzele. Așadar, autorul propune unele indicii care pot ajuta terapeutul să recunoască, indiferent de orientarea sa, *originea unui impas*, care poate avea rădăcinile în:

- modul în care au fost definite contractul și obiectivele terapeutice;
- gradul în care ecosistemul social al clientului și background-ul profesional al terapeutului susțin activitatea terapeutică;
- acuratețea cu care este evaluată imaginea clinică a clientului;
- modul în care este gestionat procesul și relația terapeutică.

Totuși, cu toate că, în conformitate cu această perspectivă, obstacolele în procesul terapeutic sunt considerate absolut normale, autorul subliniază necesitatea de a „evita scufundarea în cinism sau

disconfort și încurajarea experimentării reflexive, a libertății de creație, decât răspunsurile prefabricate” [11, pp.74-75].

În această optică de idei, dificultățile pe care le poate întâmpina terapeutul în timpul tratamentului pot deveni un stimul care îi permite să crească ca profesionist și să-și lărgască propriul model de referință pentru a adopta o viziune mai integrată.

R. Leiper [11, p. 83] de fapt, sugerează că terapeuții ar trebui să aibă o atitudine optimistă față de posibilitatea schimbării și, în același timp, un anumit grad de pesimism, recunoscând limitele și dificultățile schimbării, acceptând frustrările și provocările, pe care le comportă acest proces, împreună cu dificultățile pe care clienții le pot întâlni, distingând momentele în care-i pot încuraja și cele în care impasul este admisibil, respectând ritmurile și timpul fiecărui individ în acest proces.

Această poziție persistă și la alți autori, cum ar fi E. Erikson, care s-a opus vehement celor care credeau că oamenii nu se pot schimba și care, în introducerea cărții *Change* [13, p. 80], a subliniat importanța sprijinirii forțelor opuse ale clienților, care îi canalizează în direcții pozitive. B. O'Hanlon [13, p.80] subliniază importanța unei astfel de atitudini pentru cei care doresc să găsească o modalitate de a se elibera de suferința lor. Autorul afirmă că comunicarea clientului, chiar și tacit, precum că schimbarea este imposibilă, înseamnă distrugerea speranțelor sale. În același timp, este necesar de avut în vedere faptul că terapeutul trebuie să răspundă în mod adecvat, evitând riscul de a crea așteptări iluzorii.

O contribuție care diferă de toate cele menționate până acum, nu pentru perspectiva propusă, ci pentru modul în care este explorat subiectul, o reprezintă cea a psihoterapeutei Y. Bates [2, p.12], care subliniază că, deși există multe cazuri de terapii de succes, nu este cazul de ignorat situațiile unde clienții au avut o experiență terapeutică percepută ca neproductivă sau chiar dăunătoare. Autoarea, de abordare umanistă, invită terapeuții să asculte vocea clienților, pentru a evita greșeala utilizării „propriei lor teorie, analiză și intelectualizare a istoriei clientului și / sau interpretarea emotivității neînțelese ca pe un comportament irațional sau isteric „evitând astfel să se angajeze într-o muncă de introspecție, care deși e de natură profesională, reprezintă un angajament la un nivel personal. În acest scop, propune o reflecție asupra principalelor dificultăți pe care clienții le pot întâlni în terapie, colectând poveștile spuse de aceștia, acestea oferind indicii importante, care nu ar trebui să descurajeze terapeuții și clienții care se angajează în tratament, dar să-i ajute să fie pregătiți în a gestiona unele recăderi.

O perspectivă similară a fost propusă de H. Levitt, M. Butler și T. Hill [12, pp. 314-324] care au realizat un studiu ce vizează identificarea a *ceea ce clienții găsesc util în psihoterapie*. În acest scop, echipa de cercetare a realizat interviuri cu 26 de psihoterapeuți, examinând experiența acestora cu clienții lor, în urma sondajului proiectându-se șase clustere, fiecare dintre aceste permițând să fie formulate *principii utile pentru facilitarea schimbării în terapie*:



- *implicarea în terapie*: clienții pot începe terapia cu așteptări sau temeri care împiedică și frânează participarea la tratament, prin urmare, este necesar să se promoveze angajamentul și colaborarea, explorând îndoielile sau preocupările persistente ale acestora;
- *mediul terapeutic ca o reflecție a interesului terapeutului*: clienții intervievați au pus accent deosebit pe decor, considerându-l o proiecție a terapeutului, evaluându-l pozitiv dacă favorizează sentimente de siguranță, confort și relaxare;
- *tranziția între cele două lumi*: interviurile au evidențiat importanța dedicării suficiente pentru a realiza tranziția de la lumea terapiei la cea exterioară (la sfârșitul sesiunilor) și invers, pentru a facilita integrarea între cele două realități și facilitarea începerii sesiunilor, înglobând totodată și insigh-urile apărute în afara terapiei, ce stabilesc o conexiune între sesiunile de terapie și vindecarea clientului;
- *relația terapeutică*: din interviurile realizate au apărut direcții diferite, utile, legate de un anumite subtilități, inclusiv: o creștere a dependenței inițiale față de terapeut poate facilita procesul de identificare a problemelor acestuia și separarea de alte nuanțe semnificative; calitatea relației a fost asociată cu un climat de încredere și credibilitatea profesională a terapeutului; încălcările regulilor și limitelor terapeutice pot fi utile dacă sunt comunicate cu interes și înțelegere, dar sunt contraproductive dacă generează disconfort; implicarea excesivă a terapeutului face ca clientul să se simtă manipulat; obiectivele pot fi urmărite dacă sunt convenite împreună cu clientul și dacă rezultatele sunt verificate în același mod;
- *caracteristicile terapeutului*: clienții nu au făcut referiri la rasa sau genul terapeutului. Caracteristicile care s-au dovedit a fi semnificative au fost: nivelul de interes, implicarea, insistența și auto dezvoltarea; a fost evidențiată nevoia de a nu se prezenta într-un mod excesiv sau extrem de limitat, modulându-se intensitatea în funcție de nevoile și circumstanțele specifice care au apărut în timpul terapiei;
- *terapia de intervenție*: în meritul acestui cluster s-a observat că clienții acceptă sarcini structurate, recunoscând importanța și utilitatea acestora; tema pentru acasă este eficientă doar în cazul în care terapeutul verifică dacă clientul este gata să o facă; clientul poate să nu fie deranjat de faptul că terapeutul își face notițe dacă utilitatea acestui lucru este explicat; este util să se încurajeze reflecția și propunerea de noi perspective, dacă acestea nu sunt făcute într-o manieră presantă, excesivă și conflictuală; experiențele emoționale pot speria clienții, dar, în același timp, îi pot ajuta să se înțeleagă, să-și tolereze și să-și modifice emoțiile; expresia experienței emoționale poate reduce mecanismele defensive, poate crește sentimentul de ușurare și întărirea alianței terapeutice.

În concluzie, prin revizuirea principalelor modele de schimbare, încercând să conturăm un răspuns la întrebarea: Cum și de ce se schimbă oamenii?, explorând răspunsul și la întrebarea: Cum

și de ce nu se schimbă oamenii? s-a conturat incidența mare a fenomenului, detectată de studii care au raportat rate ridicate de eșecuri terapeutice și abandon, indiferent de tipul terapiei aplicate. Aceste rezultate au determinat mulți autori să sublinieze importanța abordării obstacolelor care apar în timpul terapiei, pentru a spori eficacitatea intervențiilor terapeutice.

În al doilea rând, s-a constatat că barierele în calea terapiei și nivelul de dificultate al schimbării sunt atribuite mai multor cauze și factori, inclusiv:

- nepotrivirea dintre procesele utilizate și faza de schimbare în care se află clientul;
- atitudinea persoanei care poate percepe schimbarea ca fiind dificilă dacă nu are cunoștințe și instrumente adecvate, nu are motivație suficientă, se teme de el însuși, se gândește la ceea ce pierde prin schimbare și o consideră contrar sistemului său de valori, având o *deschidere mică la schimbare*;
- dificultăți în definirea obiectivelor terapeutice și a structurii ședinței, în identificarea opiniilor și gândurilor centrale, în experimentarea reducerii emoțiilor negative, în definirea așteptărilor adecvate, în înfruntarea gândurilor automate asociate acestora;
- limitarea autopermisiunii de a se schimba, al deficitului de metacogniție, dificultăți de partajare, probleme relaționale, concentrarea excesivă sau exclusivă asupra schimbării cognitive sau comportamentale, gestionarea necorespunzătoare a managementului recidivelor simptomatologice, întreruperea prematură a terapiei;
- caracterul inadecvat al definirii contractului și al obiectivelor terapeutice, a funcționării rețelei sociale a clientului și contextul profesional al terapeutului, evaluarea imaginii clinice de ansamblu, al managementului procesului sau/și a relației terapeutice.

#### **Bibliografie:**

1. BARA, B. G. *Dinamica del cambiamento e del non cambiamento*. Torino: Boringhieri, 2007, p. 204.
2. BATES, Y. *Shouldn't I Be Feeling Better By Now? Client Views of Therapy*. Basingstoke: Palgrave, 2006, p. 12.
3. BILLOW, R. M. The Three R's of Group: Resistance, Rebellion, and Refusal. In: *International Journal of Group Psychotherapy*, 56 (3), 2006, pp. 259-284.
4. BUGENTAL, J .F.T., BUGENTAL, E. K. A fate worse than death: The fear of change. In: *Psychotherapy*, nr. 21, 1984, pp. 543-549.
5. DOWD, E. T. Why Don't People Change? What Stops Them From Changing? An Integrative Commentary on the Special Issue on Resistance. In: *Journal of Psychotherapy Integration*, nr. 9 (1), 1999, pp. 119-131.
6. GARDNER, H. *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*. Milano: Feltrinelli, 2008. p. 53.

7. GOLD, J. The "Circle Game": Introduction to the Special Issue. In: *Journal of Psychotherapy Integration*, 9 (1), 1999, pp. 1-2.
8. HALL, L. M., DUVAL, M. *Meta-Coaching. Coaching Change. For Higher Levels of Success and Transformation*. Clifton, USA: Neuro-Semantic Publications, 2004, p. 84-89
9. HALUNKA, M. How Clients Change their Therapists. In: KOTTLER, J. A., CARLSON, J. *The Client Who Changed Me: Stories of Therapist Personal Transformation*, New York: Brunner/Routledge, 2005, pp. 199-215
10. HANNA, F. J. *Therapy With Difficult Clients: Using the Precursors Model to Awaken Change*. Washington, DC, APA, 2002, pp. 312-324.
11. LEIPER, R. *Working Through Setbacks in Psychotherapy: Crisis, Impasse and Relapse*. London: Sage, 2001, p. 70-83.
12. LEVITT, H., BUTLER, M., HILL, T. What clients find helpful in psychotherapy: Developing principles for facilitating moment-to-moment change. In: *Journal of Counselling Psychotherapy*, nr. 53 (3), 2006, pp. 314-324.
13. O'HANLON, B. *Change: A practical guide to creating change in life or therapy*. New York: Norton, 2006, p. 80.
14. PROCHASKA, J. O., NORCROSS, J. C. Stages of change. In: *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, nr. 38, 2001, pp. 443-448.
15. PROCHASKA, J. O., NORCROSS, J. C., DICLEMENTE, C. C. *Changing for Good. A Revolutionary Six-Stage Program for Overcoming Bad Habits and Moving Your Life Positively Forward*. New York: Avon Books, 1994, p. 71.
16. WATZLAWICK R, WEAKLAND, J. *Change. Principles of problem formation and problem resolution*. New York: Norton, 1973, p. 32.
17. WESTEN, D., MORRISON, K. A multidimensional meta-analysis of treatments for depression, panic, and generalized anxiety disorder: An empirical examination of the status of empirically supported therapies. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, nr. 69, 2001, pp. 875-899.

## UTILITATEA INTERVENȚIILOR SPECIFICE TERAPIEI PRIN DANS ȘI MIȘCARE LA COPII CU ADHD. PROVOCĂRI ȘI LIMITE ÎN TERAPIA LA DISTANȚĂ

*NICOLESCU Alexandra-Cristina, drd. în psihologie, UPSC „Ion Creangă”, psihoterapeut, psiholog clinician și educațional, București*

**Abstract:** *Children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) may experience cognitive, behavioral, social and emotional problems [13]. Dance/movement therapy can help them by increasing self-confidence, better control of movements, improving communication and relations with people around them, practicing coordination, memory and concentration [7].*

**Keywords:** ADHD, dance therapy, well-being, creativity, online therapy.

Tulburarea de hiperactivitate cu deficit de atenție (ADHD) reprezintă cea mai frecventă tulburare comportamentală diagnosticată la copii și adolescenți [6, p. 223]. Printre manifestările specifice ale ADHD-ului putem enumera: impulsivitatea, hiperactivitatea, lipsa atenției [11], comportamentul agresiv și cu tendințe de a strica lucrurile din jur [5].

Utilizarea terapiei prin dans și mișcare presupune o abordare creativă și integrativă în ceea ce privește ființa umană. Ne referim aici la îmbinarea și utilizarea tuturor resurselor organismului, atât din punct de vedere fizic, cât și mental și spiritual. Dansul reprezintă o formă de comunicare non-verbală prin care pot fi încurajate cu ușurință: exprimarea emoțiilor, integrarea funcțională a relației minte-corp, descoperirea unor noi comportamente, trăirea sentimentului de eliberare, precum și reglarea nivelului de stres și anxietate. Ședințele de terapie se pot realiza în grup sau individual. Suntem de părere că este indicat, chiar dacă se începe cu ședințe individuale, acestea să fie ulterior realizate în grup, datorită faptului că acest aspect va ajuta participantul să învețe să comunice mai ușor, să interacționeze cu grupul, să cunoască sentimentul de apartenență și includere în grup și să țină cont nu numai de nevoile sale, ci și de cele ale grupului din care face parte.

Anderson (2015) a realizat un studiu privind rezultatele integrării terapiei prin dans și mișcare la copii cu ADHD, cu dificultăți de învățare, tulburări emoționale și comportamentale. În cadrul studiului care s-a desfășurat pe o perioadă de 4 săptămâni au participat un număr de 14 elevi care prezentau hiperactivitate, lipsa atenției și impulsivitate, în cadrul intervenției fiind utilizate principiile de dans descrise de către Rudolf von Laban [10]. Rezultatele studiului au indicat o creștere a nivelului de participare și implicare a subiecților atât în cadrul ședințelor de dans, cât și în activitatea educațională [1, p. 247].

Balgaonkar (2010) citat de Inbavanan și Sathiyaseelan (2017) este de părere că intervențiile prin dans și mișcare sunt extrem de utile în cazul copiilor ce prezintă simptome specifice pentru

ADHD datorită faptului că ajută la îmbunătățirea controlului mișcărilor și a dexterității, sunt utile pentru dezvoltarea cognitivă, dar îi ajută pe aceștia și să învețe să fie mai sociabili [7, p. 33].

Kousha et al. (2016) au realizat un studiu semi-experimental privind efectele exercițiilor de stabilitate, echilibru și coordonare asupra simptomatologiei specifice pentru ADHD. La acest studiu au participat subiecți de sex masculin cu vârsta cuprinsă între 8 și 11 ani diagnosticați cu ADHD. Autorii sunt de părere că astfel de exerciții pot ajuta la echilibrarea motorie, dar pot conduce și la creșterea încrederii în sine și pot îmbunătăți capacitățile de relaționare în societate [9, p. 91].

În cercetarea realizată de către Venkit & Godse (2016) autorii au analizat efectele pe care utilizarea terapiei prin mișcare creativă și sunete o au asupra copiilor cu nevoi speciale, printre care și cei diagnosticați cu ADHD. Studiul s-a desfășurat pe parcursul a 11 luni, ședințele de terapie s-au desfășurat de două ori pe săptămână, scopul acestora fiind de a ajuta copiii cu nevoi speciale să aibă mai multă încredere ei, să fie mai sociabili și să-și conștientizeze propriile emoții cu ajutorul terapiei prin artă [15]. De asemenea, cercetarea au analizat și efectele pe care terapia prin mișcare creativă și sunetele o au asupra stării de bine la copiii cu nevoi speciale. În urma cercetării realizate autorii au observat diferențe pozitive semnificative în ceea ce privește următorii parametri: abilități motorii, sociabilitate, expresivitate și atenție [15].

În studiul publicat de către Govindan (2018) a fost analizat efectul terapiei prin dans și mișcare (dance/movement therapy – DMT) în tratamentul copiilor diagnosticați cu ADHD. La studiu au participat un număr de 60 de copii, împărțiți în două grupuri egale (grupul experimental și grupul de control), intervenția desfășurându-se pe parcursul a 12 săptămâni. Rezultatele studiului au indicat faptul că intervențiile prin dans și mișcare pot reduce simptomele specifice ale Tulburării de hiperactivitate cu deficit de atenție la copii [4, p. 35].

Biederman et al. (2008) sunt de părere că tulburarea de hiperactivitate cu deficit de atenție (ADHD) poate conduce și la apariția depresiei și a anxietății [3, p. 426].

### **Aplicații practice**

#### **Avantajele utilizării terapiei la distanță**

În cazul terapiei prin dans și mișcare, utilizarea mijloacelor de comunicare online și astfel, mutarea ședințelor în cadrul unui program de terapie la distanță reprezintă cu certitudine o schimbare importantă, dar și un mod de adaptare datorită situației pandemice. Terapia la distanță poate avea o serie de avantaje, mai ales în ceea ce privește siguranța și gestionarea timpului. Ședințele se pot desfășura acasă, fără să mai fie nevoie de deplasarea către cabinetul psihoterapeutului. Acest aspect poate aduce un sentiment de securitate mai ridicat, prin utilizarea unui spațiu familiar, dar și prin faptul că se evită contactul direct, cu alți copii, într-o perioadă extrem de dificilă prin care trecem cu toții. De asemenea, este posibil ca și părinții să fie mai liniștiți prin faptul că știu în permanență unde se află copilul și că este în imediata lor apropiere.

Terapia la distanță elimină barierele de spațiu, astfel încât aceasta se poate realiza prin participarea clienților din orice zonă a lumii, prin intermediul unui aparat conectat la internet. De asemenea, în cazul unei situații urgente, psihoterapeutul poate fi astfel contactat imediat, mult mai ușor pentru soluționarea acesteia.

Datorită evoluției constante a tehnologiei și a mijloacelor de comunicare online, în prezent este posibilă abordarea integrată a ființei umane, prin participarea la actul terapeutic a specialiștilor din mai multe domenii conexe, care se pot conecta la o platformă online, special creată. Astfel medici, psihoterapeuți, logopezi, kinetoterapeuți, consilieri vocaționali, profesori, etc. pot fi reuniți și pot comunica în timp real pe aceste platforme, astfel încât pacienții să poată beneficia de tot ajutorul și suportul necesar, chiar și pe timp de pandemie.

### **Dezavantajele utilizării terapiei la distanță**

Desfășurarea ședințelor de terapie online va necesita un spațiu adecvat amenajat, astfel încât copilul să nu se lovească și să se poată mișca în voie. Dacă acest spațiu este prea mic sau inexistent, este clar faptul că ședințele de terapie nu se pot desfășura.

Un alt dezavantaj major al utilizării terapiei la distanță reprezentat de conexiunea la internet. Dacă aceasta este inexistentă sau slabă, atunci ședințele fie nu se pot desfășura deloc, fie se desfășoară cu mare dificultate.

De asemenea, este cunoscut faptul că la copiii diagnosticați cu ADHD este necesar ca terapia să fie îndreptată către unor parametri precum răbdarea și atenția, astfel că acestea sunt extrem de necesare mai ales pentru un copil și mai ales dacă acesta trebuie să se concentreze în fața unui calculator. De aceea, suntem de părere că uneori, ședințele de terapie la distanță se pot dovedi a fi imposibil sau extrem de greu de realizat în această situație, mai ales că aceste aspecte sunt greu de controlat și în cadrul unei ședințe de terapie față în față.

### **Îmbunătățirea stării de bine și a calității vieții prin dans**

Deși, așa cum am arătat mai sus, există atât avantaje, cât și dezavantaje în cadrul utilizării terapiei la distanță, ar fi necesar să nu uităm faptul că terapia prin dans și mișcare poate aduce îmbunătățiri la nivel cognitiv, emoțional, dar și fizic [12, p. 19]. La copiii diagnosticați cu ADHD terapia prin dans poate îmbunătăți comunicarea interpersonală, sincronizarea, conștientizarea propriei persoane, buna relaționare în grup [8, p. 9].

Alături de terapia prin dans și mișcare, starea de bine poate fi îmbunătățită prin participarea la ședințe de psihoterapie și dezvoltare personală. T. Vasile (2016) este de părere că dezvoltarea personală poate ajuta la descoperirea sau redescoperirea propriei persoane, la conștientizarea resurselor care se află în interiorul nostru pentru a fi astfel capabili să facem schimbările pozitive care vor aduce echilibru în viața noastră [14, p. 56]. Conștientizarea momentului prezent și căutarea echilibrului în viață pot constitui soluții potrivite atât pentru persoanele diagnosticate cu ADHD, cât

și pentru familiile acestora, aflate în căutarea răspunsurilor potrivite pentru situațiile dificile cu care se confruntă.

**Concluzii:** Deși ședințele de terapie prin dans și mișcare se pot desfășura cu o mai mare dificultate atunci când sunt realizate la distanță și prin utilizarea metodelor de comunicare online, este deosebit de important să ne amintim faptul că aceasta reprezintă o metodă de adaptare la situația prezentă și la necesitatea de a încerca să evoluăm constant, atât prin instrumentele utilizate, cât și prin metodele abordate. Poate că această concepție modernă va reprezenta un pas important pentru viitoarele studii în domeniu și pentru înțelegerea necesităților persoanelor diagnosticate cu ADHD. Este clar faptul că este necesar să găsim noi modalități de îmbunătățire a comunicării și de a ne putea desfășura activitatea terapeutică, chiar și în condițiile pandemice prezente, însă acest fapt va conduce cu siguranță și la dezvoltarea unor noi metode de abordare a procesului terapeutic și a subiecților cu care interacționăm, chiar și de la distanță.

#### **Bibliografie:**

1. ANDERSON, Alida. Dance/Movement Therapy's Influence on Adolescents' Mathematics, Social-Emotional, and Dance Skills. În: *The Educational Forum*. 2015, 79(3), pp. 230-247. DOI: 10.1080/00131725.2015.1037512.
2. BALGAONKAR, Asmita, Vilas. Effect of Dance/Motor Therapy on the Cognitive Development of Children. În: *International Journal of Arts and Sciences*. 2010, 3, pp. 54-72. ISSN: 1944-6934.
3. BIEDERMAN, Joseph, BALL, Sarah, W., MONUTEAUX, Michael, C., MICK, Eric, SPENCER, Thomas, J., MCCREARY, Michelle, COTE, Michelle, FARAONE, Stephen V. New insights into the comorbidity between ADHD and major depression in adolescent and young adult females. În: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2008, 30(4), pp. 426–434. DOI: 10.1097/CHI.ob013e31816429d3.
4. GOVINDAN, Gopika. Efficacy of dance movement therapy in the treatment of children with ADHD. *Journal of Child and Adolescent Behavior*. În: *Joint Meeting on 30<sup>th</sup> International Conference on Psychiatry and Mental Health & 25<sup>th</sup> Cognitive Neuroscience Congress*. 2018, vol.6, p. 35. DOI: 10.4172/2375-4494-C2-008.
5. GRÖNLUND, Ema, RENCK, Barbro, WEIBULL, Jenny. Dance Movement Therapy (DMT) as an alternative treatment for young boys diagnosed as ADHD: A Pilot Study. În: *American Journal of Dance Therapy*. 2005, 27(2), pp. 63-85. DOI: 10.1007/s10465-005-9000-1.
6. HAEN, Craig. *Engaging Boys in Treatment: Creative Approaches to the Therapy Process*. New York: Routledge. 2011. 346 p. ISBN 9780415874069.

7. INBAVANAN, Rajani, SATHIYASEELAN, Anuradha. Alternate Therapy: A boon for symptoms like ADHD in children?. În: *Research Journal of Social Science & Management*. 2017, 7(5), pp. 31-38.
8. KOCH, Sabine, C., RIEGE, Roxana, F.F., TISBORN, Katharina, BIONDO, Jacelyn, MARTIN, Lily, BEELMANN, Andreas. Effects of Dance Movement Therapy and Dance on Health-Related Psychological Outcomes. A Meta-Analysis Update. În: *Frontiers in Psychology*. 2019, 10, 1806, pp. 1-28. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01806.
9. KOUSHA, Maryam, NORASTEH, Ali, Asghar, KHALILI, Shiva. The Effect of Core Stabilization Training on Balance in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorders (ADHD). În: *Journal of Guilan University of Medical Sciences*. 2016, 25(99), pp. 82-92.
10. LABAN, Rudolf. *Principles of dance and movement notation*. Londra, Anglia: Macdonald & Evans. 1975. 61 p. ISBN-10: 082380187X. ISBN-13: 978-0823801879.
11. LEVIN, Kasper. Aesthetics of Hyperactivity: A Study of the Role of Expressive Movement in ADHD and Capoeira. În: *American Journal of Dance Therapy*. 2016, 38, pp. 41-62. DOI 10.1007/s10465-016-9211-7.
12. SHILPA, Jasubhai, SHETTY, Asha, P. Effectiveness of dance movement therapy on attention deficit hyperactivity disorder children aged between 6-12 years. În: *Manipal Journal of Nursing and Health Sciences*. 2015, 1(1), pp. 19-23.
13. TSAL, Yehoshua, SALEV, Lilach, MEVORACH, Carmel. The diversity of attention deficits in ADHD: The prevalence of four cognitive factors in ADHD versus controls. În: *Journal of Learning Disabilities*. 2005, 38(2), pp. 142–157.
14. VASILE, Teodor. Improving the well-being level by participating in a personal development training using therapeutic techniques. În: *Romanian Journal of Experimental Applied Psychotherapy*. 2016, 7(3), pp. 56-66. DOI: 10.15303/rjeap.2016.v7i3.a5.
15. VENKIT, Varun, Ramnarayan, GODSE, Anand, Sharad. Art Based Interventions for Children with Autism and Other Behavioral Issues. În: *Indian Magazine of Dance/Movement Therapy*. 2016. <https://cmtaisite.wordpress.com/2016/03/17/art-based-interventions-for-children-with-autism-and-other-behavioral-issues/>, accesat la 05.11.2021.



## GAMIFICAREA CA STRATEGIE DE STIMULARE A MOTIVAȚIEI

*CODREANU Alexandra Daniela, profesor învățământ primar,*

*Școala Gimnazială nr. 26, Galați*

**Abstract:** *Gamification is a new concept, and, in many ways, it's misunderstood. This article is about how gamification can be used and why it might be effective. I said here might be, because gamification is a powerful tool, but a little hard to apply in education, because it's new and people think it's trivial and superficial. It's important to have some measure of skepticism, to know that gamification isn't right for every lesson and it might not help us to learn students and to motivate them, unless we do it right. There are many organizations that are successfully applying game mechanics and applying other lessons from games to resolve their problems, so we can apply those technics in an educational environment.*

*What is it about games, that makes them so engaging and motivating? When we talk about gamification, we learn about psychology, about how rewarding it's being casual about failure, as a part of the adventure of knowledge. Games have been around throughout all of human history because they link to some very basic aspects of the way our minds work. In order to understand how to use things that are effectively gamified in education, we need to understand what motivation is.*

*What is it that makes someone want to do something? What are different kinds of motivation?*

*And what are different techniques that can be used to help people achieve their goals? Gamification encourage you to be in the real world, doing your activity, learn about things, but in a way that makes the experience better.*

*The review highlights the need for studying what the educational benefits of gamification are, if gamified learning is to become a recognized instructional approach.*

**Keywords:** gamification, motivation, education, game based learning, game design

Fiind un concept cu un relativ grad de noutate, o definiție acceptată unanim este că gamificarea înseamnă adăugarea elementelor și tehnicilor specifice jocului video în contexte care nu sunt considerate, în mod tradițional, jocuri.

Definiția gamificării are trei părți. Prima face referire la elementele specifice jocului video. Exemple de elemente sunt punctele pe care le poți aduna, misiunea de îndeplinit, bara de progres care marchează realizările din joc, nivelurile pe care le poți atinge pe parcursul jocului, avatare, adică reprezentarea grafică a participanților, resurse virtuale, precum armuri, instrumente, haine sau diverse obiecte. Dar jocurile nu sunt definite strict de elementele specifice, ele constituie numai experiența vizuală. Jocurile sunt proiectate după algoritmi, sunt aliniate ultimelor descoperiri în ale tehnologiei, au un fir narativ atrăgător, dar au și o latură artistică. Acestea sunt tehnicile specifice jocurilor video. Katie Salen și Eric Zimmerman definesc jocul ca o mișcare liberă în cadrul unei structuri mai rigide. [8]

Tot în definiție întâlnim noțiunea de context. Jucătorii petrec mult timp în fața dispozitivelor pentru distracția adusă de experiență. Dacă jocul, însă, folosește la rezolvarea unor aspecte legate de

realitate sau pentru a învăța ceva, contextul se schimbă. Acțiunea pare aceeași, dar scopul este independent de jocul video.

Un motiv pentru care am putea folosi gamificarea în educație este că jocurile video dispun de o mare putere și de foarte mulți adepți. Jucătorii vor spune deseori că timpul a trecut fără a-și da seama, pentru că sunt implicați într-o activitate care le dă satisfacție imediată și îi provoacă. Tracy Fullerton denumește jocul ca pe un sistem închis și formal în care jucătorii se angajează voluntar spre a rezolva un conflict.[3] Jesse Schell întărește ideea, susținând că jocurile sunt o activitate de rezolvare a conflictelor cu o atitudine ludică.[9]

Gamificarea este definită de Karl Kapp ca „utilizarea elementelor jocurilor video, esteticii și tehnicilor specifice lor pentru a crește implicarea, a motiva acțiunea, a promova învățarea și pentru a rezolva probleme.” [4] Gamificarea aplică caracteristici asociate jocurilor video, precum tehnica și dinamica jocului în situații diferite de cele ale jocului în sine. [10] Privită drept un concept care poate fi aplicat pedagogiei, gamificarea nu înseamnă să luăm jocurile ca atare pentru a le folosi în procesul de învățământ, ci să adaptăm elementele de joc la conținuturile ce se doresc a fi transmise. Se face apel la dorința copiilor de implicare și la motivarea care vine la pachet cu ceva ce poate fi mai degrabă distractiv, decât repetitiv.

„Jocul este un sistem în care jucătorul se implică într-un conflict creat artificial, în cadrul unor reguli și cu rezultate cuantificabile.” Salen and Zimmerman [8]. Într-un moment de gamificare, regulile structurează activitatea de învățare, limitând clar acțiunile pe care educabilul le poate întreprinde. Gamificarea este diferită de alte metode și procedee de învățare. De exemplu, când elevul scrie un eseu sau realizează o prezentare, există foarte multe mijloace de a exprima mesajul dorit.

Ideea de bază a gamificării este următoarea: dacă savurăm jocurile, atunci prin gamificare, chiar și activitățile plictisitoare devin acceptabile, poate chiar plăcute. Orice reușită care e răsplătită printr-o recompensă generează o reacție chimică de eliberare a dopaminei în creier. Dopamina este un hormon care creează plăcere și are rolul important de a menține o stare generală pozitivă. Tehnica gamificării exact asta reușește, să stimuleze învățarea și să răsplătească efortul depus. Merită gamificarea atenție și cercetare aprofundată, pentru că atunci când vorbim despre cum putem gamifica diverse situații de învățare, trebuie să aflăm mai multe despre valențele psihologice care fac procedeul atât de eficient și satisfăcător. Jocurile au fost parte din activitatea umană încă de la începutul istoriei noastre, fiind elemente constitutive ale civilizației umane, pentru că fac punte între diferite mecanisme ale funcționării minții. Jocurile video oferă posibilitatea oamenilor să descopere propriile limite în situații noi, ipotetice, așadar nu putem rămâne tributari opiniei că jocurile sunt superficiale și că tehnologia aduce mai multe dezavantaje decât beneficii. Gamificarea în educație nu înseamnă să negăm toate procedeele pe care le-am folosit până acum, nu înseamnă să

minimalizăm eforturile pedagogilor și ale psihologilor de până acum, ci implică o aliniere la realitatea actuală, cea în care se petrec săptămânal 3 miliarde de ore jucând jocuri video. Gamificarea propune să învățăm de la jocuri, de la elementele și tehnicile folosite, pentru a aduce beneficii procesului de predare-învățare-evaluare. Gamificarea poate fi folosită în orice context educațional și în orice moment al lecției, fiind un instrument puternic.

Lev Vygotsky a evidențiat, de asemenea, importanța jocului în învățare. **Părinții și profesorii pot folosi acest context pentru a descoperi unde se află zona de dezvoltare proximală a copilului și pentru a-i conduce către extinderea ei. [11]**

Ce face un om să acționeze într-o anumită direcție? Cu alte cuvinte, care este legătura dintre gamificare și motivație?

Știm că motivația desemnează ansamblul factorilor care declanșează activitatea omului, o orientează selectiv către anumite scopuri și o susține energetic. Motivația cuprinde totalitatea mobilurilor care, în calitatea lor de condiții interne ale persoanei, determină, orientează, organizează și potențează intensitatea efortului într-o activitate anume. Kurt Lewin aborda problema motivației în termeni de forțe (caracterizate prin intensitate și direcție), valențe.[6] El spunea că rezultatul întâlnirii dintre individ și mediu, care generează întâlniri actuale între forțe și valențe echivalează cu motivația.

Jocurile au sisteme de gratificare, de recunoaștere a reușitei și a efortului atunci când jucătorul atinge un obiectiv sau depășește un obstacol. Un acronim care înglobează diferitele tipuri de recompensare este SAPS – Status, Acces, Putere și Stuff (eng.) /Lucruri.[12] Adesea, însă, recompensa nu vine ca atingere a unui nou nivel, ci ca recunoaștere a unei noi competențe dezvoltate. Obiectivele sunt graduale, secvențiale, împărțite în etape mici, fiind asociate traseului următor: încercare, eroare, eșec, succes prin practică, reflecție și învățare. Gamificarea învață elevul să nu se teamă de eșec, ci, mai degrabă, să dezvolte o relație pozitivă cu acesta. Eșecul nu este privit ca sfârșitul experienței, ci ca pe un pas în călătoria învățării. Învățarea gamificată reia rapid ultima etapă și păstrează mize reduse, fără să pună presiuni asupra educabilului. [5]

Ce face diferită gamificarea de alte strategii didactice tradiționale este utilizarea explicită a competiției ca unealtă motivațională. Elementul competiției este o sursă de motivare. [7] Se operaționalizează sub forma unui clasament al jucătorilor în funcție de performanță. [2] Sistemele de clasificare servesc ca elemente de motivare pentru că efortul este răsplătit public și imediat. [1]

Dat fiind că gamificarea oferă sentimentul imediat al reușitei prin elementele de genul trofeelor, punctelor sau al altor elemente de gratificare, elevul va simți dorința să continue procesul învățării. În sprijinul motivației intrinseci vin aspecte precum firul narativ, provocările poveștii, dar și sentimentul de apartenență la un grup, care oferă validarea efortului și a reușitelor.

De mai mulți ani, la nivel internațional se încearcă utilizarea a diferite forme de gamificare. Și în România există cadre didactice care au experiență în introducerea și utilizarea instrumentelor de gamificare. În cele ce urmează, voi aduce în lumină câteva aplicații software, care ajută profesorii în demersul didactic.

1. ClassDojo - ClassDojo este o sală digitală, un joc destinat managementului clasei, care gamifică procesul de educație. Permite profesorilor să transmită părinților un mesaje rapide cu privire la evoluția copiilor la școală. Elevii sunt reprezentați de avatare inspirate din filmul de animație „Despicable Me“. Aceștia primesc puncte pentru comportamentul indicat de profesor, cum ar fi participare, perseverență, ajutor sau spirit de conducere, efectuarea temei sau dacă au făcut vreun comentariu interesant. Accesarea sistemului: <https://www.classdojo.com>

2. GoalBook - GoalBook este o aplicație care facilitează interacțiunea dintre studenți, fiind axat, cu predilecție, către munca în echipă. Oferă posibilitatea comunicării între profesori, părinți și elevi. Se poate urmări, astfel, traseului educational al elevului. Are o interfață simplă. Accesarea platformei: <https://goalbookapp.com>

3. CourseHero - CourseHero facilitează interacțiunea profesor-elev. Programul este un portal online care funcționează ca o suprafață de comunicare și de partajare a cunoștințelor. Site-ul organizează și categorizează documentele încărcate, care în acest mod, devin accesibile. Oferă posibilitatea creării unor pachete de învățare personalizate precum și crearea unui sistem de recompense. Accesarea programului: <https://www.coursehero.com>

4. Classcraft - Classcraft este o platformă de gamificare. Se aseamănă cu World Of Warcraft. Esența sistemului este următoarea: fiecare elev poate alege câte un caracter, care poate fi luptător, vrăjitor sau terapeut. Dacă un elev face un lucru pozitiv primește puncte de experiență. Dacă adună mai multe puncte, va avea facilități, în funcție de tipul caracterului. Pentru comportamente negative pierde din puncte. Punctajul zero înseamnă moartea caracterului, implicit retrogradarea pe un nivel inferior și sancțiuni aferente. Accesarea site-lui: <http://www.classcraft.com>

5. Minecraft, MinecraftEdu – Sunt cunoscute posibilitățile de creație și educare ale jocului Minecraft și sunt utilizate în cadrul gamificării procesului educațional. Lucrurile s-au accelerat după apariția versiunii MinecraftEdu. Există posibilitatea extinderii aplicației cu noi funcții, cum este sistemul de coordonate, cu care elevii și profesorii se pot orienta în joc. Site-ul se poate accesa pe: <http://education.minecraft.net> și <http://minecrafteu.com>

#### **Bibliografie:**

1. DE MARCOS, L., DOMINGUEZ, A. *An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning*. Computers & Education, 2014

2. DETERDING, S., DAN D., RILLA K., and LENNART N. *From game design elements to gamefulness: Defining "Gamification"*, 2011
3. FULLERTON, T. *Game Design Workshop, 4th Edition: A Playcentric Approach to Creating Innovative Games*, CRC Press, 2014.
4. KAPP, K. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA :Pfeiffer, 2012.
2. LEE, J.J. and HAMMER, J. *Gamification in Education: What, How, Why Bother?*, 2011
3. LEWIN K. and CARTWRIGHT, D. *Field theory in social science*. 1st ed. New York: Harper and Row, 1951
4. NICHOLSON, S. A *RECIPE for Meaningful Gamification*, 2012  
[http://www.youtube.com/watch?v=f4qikCx\\_SSc](http://www.youtube.com/watch?v=f4qikCx_SSc).
5. SALEN, K., ZIMMERMAN, E. *Rules of play: Game Design Fundamentals*, The MIT Press, 2003
6. SCHELL, J. *The Art of Game Design: a Book of Lenses*. Amsterdam, Elsevier/Morgan Kaufmann, 2008.
7. SIMOES, J. & DIAZ R.,& VILAS, A. *A social gamification framework for a K-6 learning platform*, 2012
8. VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts, Harvard University Press, 1978
9. ZICHERMANN, G., CUNNINGHAM, C. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics*, O'Reilly Media., 2011

## Secțiunea 2.

# INTEGRAREA SOCIALĂ: DIFICULTĂȚI ȘI STRATEGII EFICIENTE DE DEPĂȘIRE A LOR

## ROLUL FAMILIEI ÎN FORMAREA COMPORTAMENTULUI ELEVULUI MIC

*BIVOL Ala, master în Științe ale educației, grad didactic unu,  
IP Liceul Teoretic „Ion Pelivan”, Răzeni, raionul Ialoveni*

**Abstract:** *Family education consists of a set of systematic actions aimed at training and developing the intellectual, moral and physical qualities of the child. The behavior patterns offered by parents, the styles of parent-child relationships, the emotional quality of the family home create favorable conditions for the formation and affirmation of personality. These factors are extremely important in the formation of the behavior of the young pupil, because during this period the child's character is shaped and strengthened, marking the whole process of further development.*

**Keywords:** family, behavior, pupil, development, relationship, relationship styles.

Despre educație se vorbește mult și la toate nivelurile, în procesul educațional fiind antrenați diferiți factori: familia, școala, comunitatea etc. Contribuția acestora este foarte valoroasă, însă ponderea cea mai mare a influențelor le revine părinților și familiei în întregime. Familia realizează o acțiune sinergetică asupra copilului. Influența ei are o putere considerabilă, educația în familie constând dintr-un ansamblu de acțiuni sistematice orientate spre formarea și dezvoltarea calităților intelectuale, morale și fizice ale copilului, acțiuni care încep să fie realizate odată sau chiar înainte de conceperea lui.

Istoria fiecărei familii își pune amprenta în conturarea profilului personalității copilului. Relația părinte-copil este una specială, ea ar trebui să fie și cea mai puternică legătură posibilă între oameni.

Încă Platon în „Protagor” și Aristotel în „Politica”, iar mai târziu Jan Amos Comenius [7, p. 5] menționau că actul educațional va fi eficient doar atunci când familia, școala și societatea își vor unifica eforturile. Chiar și în cadrul unui parteneriat educațional eficient, familiei îi revin cele mai relevante funcții [6, p. 240]:

- Asigurarea condițiilor favorabile pentru securitatea și dezvoltarea psihofizică a copilului;
- Crearea mediului relațional care ar influența direct socializarea copilului;
- Crearea unui climat psihologic favorabil pentru satisfacerea trebuinței de respect de sine a copilului și a condițiilor oportune pentru explorarea sinelui/autocunoașterii;
- Încurajarea tentației copilului pentru autoeducație;

- Oferirea de modele relaționale și comportamentale.

În Republica Moldova conceptul de „familie model” presupune uniunea a doi părinți (de sex opus), care mențin relații responsabile, au copii bine crescuți, locuiesc împreună în aceeași locuință. Familia model este independentă economic, responsabilă social, respectă legile și normele societății din care face parte. [2, p. 49].

Această temă este actuală, deoarece familia ocupă locul central în viața copilului: aici el își trăiește primii ani, află informațiile inițiale, însușește valorile, începe să descopere lumea și pe sine, acumulează și simulează modele de comportament, care îi determină ulterior personalitatea, stilul de relații dominant în familie îi marchează tot restul vieții.

Formarea comportamentului este, de asemenea, o problemă de actualitate, datorită faptului că tot mai mulți copii își formează o personalitate deficitară, diferite studii și cercetări au demonstrat faptul că „dezvoltarea personalității elevului mic nu poate fi realizată decât în cadrul matricei familiale, atât modelele de educație cât și calitățile afective și instrumentale ale mediului familial creează premise puternice pentru evoluția armonioasă a copilului, față de care părinții au o responsabilitate fundamentală.

Fiziologia copilului poate fi profund marcată de modul în care părinții răspund trebuințelor sale de hrană, protecție, afecțiune și îngrijire, deoarece dezvoltarea benefică a aptitudinilor sale nu se poate face decât în prezența ambilor părinți. Dacă unul din ei absentează din cămin sau între părinți există conflicte, copilul va dezvolta tendințe și norme contradictorii care vor împiedica evoluția sa corespunzătoare”. [9, p.3]

Fiecare părinte, înainte de conceperea unui copil, ar trebui să se documenteze și să cunoască caracteristica stilurilor de relații părinți-copii pentru a eficientiza educația acestuia și îndeplinirea meseriei de părinte cu toate avantajele și dezavantajele care decurg în urma adoptării unuia dintre stiluri. Aceste stiluri nu se întâlnesc întotdeauna în stare pură – o persoană poate oscila între două sau mai multe stiluri parentale, în funcție de personalitatea sa, de dispoziția la moment, de conjunctură sau de momentul evoluției copilului.

**Stilul indulgent** este caracterizat prin faptul că părintele îi permite copilului să se manifeste cum vrea el, fără a-i impune prea multe restricții. Pentru el cea mai mare valoare o reprezintă libertatea de expresie. Părintele indulgent manifestă sensibilitate la drepturile altora, se consultă cu copilul atunci când ia o decizie, manifestă căldură și interes față de tot ceea ce face copilul, iar cazurile când îl pedepsește sunt foarte rare. Această atitudine îi permite copilului să-și dezvolte o identitate proprie și să aibă o personalitate distinctă, marcantă, originală. El se simte important, special, fapt ce determină creșterea nivelului stimei de sine, care reprezintă o condiție esențială în dezvoltarea armonioasă a personalității. Stilul parental indulgent stă la baza creativității și a capacității de a lua decizii. Pe de altă parte, copilului crescut într-o manieră indulgentă, îi va fi greu

să înțeleagă rolul limitelor, al regulilor și să țină cont de ele atunci când situația o va cere, deaceia, pentru mulți dintre adulți el poate fi considerat obraznic sau chiar copil-problemă. Părinții se pot aștepta ca în curând el să „preia controlul familiei” în sensul că nu va mai face decât ce vrea el și cu greu va accepta sfaturi. Părintele va fi „depășit”[5, p. 17].

**Stilul autoritar** presupune respectarea strictă a regulilor impuse, fără să comenteze. Cea mai mică greșeală este pedepsită, intenția copilului de a-și manifesta independența fiind interpretată ca o formă de răzvrătire, fapt ce reprezintă o sursă a conflictelor părinte-copil. De obicei, părintele este rece și detașat față de copil, impunând respectul muncii și ale efortului. Astfel, stilul autoritar îl învață pe copil să devină ordonat, disciplinat, respectuos față de cei de care îi este frică, îi dezvoltă simțul critic, îl învață să devină perfecționist. Adoptarea acestui stil parental atrage după sine numeroase dezavantaje, copilul crescut de părinți autoritari va învăța foarte greu să devină maleabil, sensibil la dorințele altora. El va fi neiertător cu cei care greșesc. De asemenea, acest copil va întâmpina greutăți în realizarea unei comunicări eficiente, va fi frecvent lipsit de inițiativă, de curaj și veșnic nemulțumit, deoarece se va teme în permanență că ar putea greși. Aceste trăsături reflectă diminuarea stimei de sine. Unele cercetări (W. Damon, D. Hart, 1988) arată că un nivel scăzut al stimei de sine în copilărie are urmări negative marcante pe parcursul întregii vieți [5, p. 18].

**Stilul indiferent** este caracteristic părinților care neglijează copilul, nu sunt preocupați de realizările acestuia, nu manifestă trăiri emoționale pozitive pentru el. În unele cazuri, duse la extrem, asemenea părinți lasă de înțeles că copilul este „în plus”, reprezentând o povară de care s-ar putea lipsi oricând. Copilul, al cărui părinte se manifestă indiferent, învață că părerea lui nu contează prea mult, se simte lipsit de importanță și uneori absolvit de orice responsabilitate. El poate avea o stimă de sine scăzută, poate deveni timorat și urmărit în permanență de un puternic complex de inferioritate. Copilul crescut indiferent se va baza doar pe experiența lui de viață. Ajuns la vârsta adultă, când se va pune problema să primească sfaturi referitoare la cum ar trebui să se comporte, cum ar trebui să-și educe copilul, de ce ar trebui să se ferească, el nu va fi dispus să asculte. Din cauza lipsei de afecțiune, chiar dacă, pe de o parte, îl va face mai rezistent la greutățile vieții, copilul crescut indiferent va fi mai rigid, mai insensibil, mai apatic, mai pragmatic. [5, p. 18].

**Stilul permisiv sau protector.** Părinții permisivi sunt, aparent, părinți model. Extrem de atenți la nevoile copilului, ei se dedică cu toată ființa meseriei de părinte. Prioritatea lor este să ofere copilului securitate, deoarece conștientizează că un copil este o ființă foarte fragilă, care are nevoie în permanență de sprijin și protecție. În educația copilului are grijă să-l învețe să fie precaut și rezervat față de tot ce vine din afara familiei. Uneori protecția devine exagerată, părinții fiind permanent îngrijorați, imaginându-și pericole pentru copiii lor la orice pas. Atunci când apare o problemă, părinții exagerat de protectori se grăbesc să caute vinovații și să țină morală, fapt care



duce la scăderea eficienței rezolvării conflictului și a învățării unor reguli de disciplină. Asemeni părinților autoritari, acceptă greu situația în care copilul începe să-și dezvolte independența, însă ei nu creează conflicte, ci intră în panică, „se consumă”. Acest stil parental mai atrage după sine alte numeroase dezavantaje. Copilul se simte din ce în ce mai sufocat și are tendința de a se îndepărta de părinți, el găsește că este dificil să comunice direct cu părintele despre problemele personale, de teamă că acesta nu-l va înțelege sau se va îngrijora. Astfel, copilul va învăța să ascundă informații, va avea o viață secretă, nebănuită de părinte. De asemenea, atunci când va fi pus în situația de a-și exprima frustrarea sau mânia, va prefera să se exprime indirect, prin acte de răzbunare sau sabotaj [5, p. 19].

*Stilul democratic* este caracteristic părinților care, prin comportamentul lor, întotdeauna urmăresc ca drepturile copilului să fie respectate, fără a omite stabilirea unor reguli care să fie aplicate consecvent și urmate de toți membrii familiei. Impunerea de reguli implică o flexibilitate, deoarece pentru ei nu legea este cea mai importantă, așa cum e pentru părinții autoritari, ci omul este pe primul loc. Părintele care îmbrățișează acest stil de relații este suficient de indulgent, flexibil și deschis spre nou pentru a accepta tot ce ar putea ameliora viața copilului și a familiei, însă este în același timp suficient de autoritar pentru a impune o disciplină riguroasă, a-l învăța pe copil să respecte reguli și să îndeplinească eficient sarcinile care i se dau. Pe de altă parte, părintele care are un stil parental democratic este suficient de protector pentru a-i oferi copilului securitatea de care are nevoie și pentru a-l sprijini atunci când situația o cere, este suficient de înțelegător și încrezător în capacitatea copilului de a lua unele decizii. El încurajează copilul să fie independent, respectându-i opiniile, interesele și personalitatea. Manifestă căldură față de copil, îl apreciază, îl consideră un membru responsabil al familiei. Ca urmare a acestor atitudini parentale, copilul își va dezvolta deprinderi de comunicare eficientă, va manifesta creativitate, inițiativă, capacitate decizională, autonomie personală. Ca urmare a încurajărilor și a încrederii care i se acordă, copilul va avea un nivel ridicat al stimei de sine, care îi va permite să obțină eficiență și productivitate în acțiunile întreprinse. Copilul va învăța să respecte pe alții, să accepte observații, să-și exprime cu curaj punctul de vedere. Independența ce i s-a acordat îl va ajuta să-și identifice propriile aptitudini, care, ulterior, îl vor ajuta să-și aleagă meseria care i se va potrivi, îndeplinindu-și propriile vise, nu pe cele ale părinților. Cu toate că în aparență stilul democratic are numai avantaje, e de menționat faptul că, un copil crescut în acest mod se va adapta cu greu stilului autoritar. El ar putea avea de suferit din motiv că nu va executa prompt sarcinile care i se propun și pentru că „discută ordinele” [5, p. 20].

Fiecare stil parental are avantajele și dezavantajele sale. Mai mult decât atât, în timp ce unii părinți consideră anumite valori ca fiind calități ca, independența, libera exprimare, alții le consideră defecte (răzvrătire, comentarea ordinelor). De aceea depinde doar de părinți cum încearcă să se

autocunoască, să se autoperfecționeze, să se stăpânească și să încerce să-și crească copiii pentru viață și nu pentru sine așa cum s-ar părea mai comod. Echilibrul între stilurile adoptate, Regula de aur – Calea de Mijloc - ar putea fi răspunsul la multe întrebări și situații ce apar în creșterea și educația copilului.

Relațiile interpersonale cu părinții au un rol primordial în dezvoltarea personală și a tipului de relații pe care le va stabili copilul ulterior cu alte persoane de-a lungul vieții. Multe din „datele interne” ale fiecărei persoane se capătă în cadrul acestor relații primare. De exemplu, stima de sine. Dacă unui copil i se repetă, sub diverse moduri, mai mult sau mai puțin explicite, că el nu este capabil de a face un lucru cum trebuie, dacă este criticat tot timpul, dacă este în permanență comparat cu cei care au performanțe mai bune (colegii, frații mai mari) sau dacă pur și simplu nu este lăsat să se descurce singur în diverse situații potrivite vârstei, atunci copilul respectiv va dezvolta o neîncredere în sine, se va îndoii toată viața de propriile lui capacități de a face față, de a se descurca. Iar relațiile pe care le va stabili cu alte persoane, vor fi probabil de tip dependent, submisiv, în care va fi tentat să atribuie celorlalți o pricepere, putere și importanță mai mare decât lui însuși.

Un alt exemplu este cel al copiilor care au crescut privați de o minimă afecțiune. La rândul lor, adulți fiind, vor fi incapabili să ofere altora afecțiune. Copiii care au fost abuzați psihic, fizic sau sexual, vor deveni niște adulți cu o stimă de sine scăzută, împovărați cu grave sentimente de vinovăție, ură și neputință, bântuiți de depresii permanente sau periodice, incapabili de a construi relații armonioase cu partenerii lor. Unii vor deveni la rândul lor abuzatori, nefiind capabili de a relaționa decât în jurul ideii de suferință, de umilință a celuilalt, după modelul relației cu propriii părinți.

Chiar și în cazurile mai puțin dramatice și patologice, modelul relației cu părinții și modelul relației dintre părinți vor rămâne un model important, dar inconștient, pe baza căruia se vor construi viitoarele relații. În general, cu cât o persoană este mai importantă, mai semnificativă pentru copil din punct de vedere emoțional, cu atât relația copilului cu aceasta este mai asemănătoare cu relația cu părinții.

În orice relație, inclusiv în relația primară cu părinții, există 2 dimensiuni al cărui raport se poate modifica în timp: dimensiunea afiliativă, de apropiere, de atașament și dimensiunea individualizantă, de distanțare, de autosuținere. Inițial, prima dintre aceste dimensiuni este singura prezentă în mod evident, copilul simțindu-se una cu părintele. Abia la o vârstă ceva mai mare copilul începe să realizeze că există o lume în afara lui, că „mama nu face parte din el și el din mama lui” [9, p. 19].

E de menționat, că nu numai relația dintre părinți și copii este importantă pentru dezvoltarea acestora, dar și tipul de relație dintre părinți. Să nu uităm că, atunci când intrăm în viața de cuplu,

primul și cel mai important model pe care îl avem este cel al relației de cuplu dintre părinții noștri. Dacă această relație a fost una tradițională, bazată pe roluri bine conturate ale fiecăruia dintre parteneri, foarte probabil că și noi, la rândul nostru, vom căuta un partener cu care să putem reproduce același tip de relație tradițională.

În perioada școlarității mici sfera de influență a exemplurilor educative se extinde, copilul își găsește modele de viață în rândul educatorilor, profesorilor, cunoștințelor pe care îi respectă și care se bucură de prestigiu.

Indiferent de vârstă, este foarte important ca părinții să ofere copilului modele pozitive, demne de urmat. E necesar ca ei să cunoască și să direcționeze domeniul de interese ale copilului, să-i supravegheze lecturile, să-i propună opere literare, să practice lecturile în familie, vizionarea filmelor, spectacolelor cu personaje valoroase, cu exemple pozitive de comportament. Ulterior, părinții vor discuta despre cele citite și vizionate, pentru a interveni cu precizările necesare, pentru a releva pildele demne de urmat, a-l deprinde pe copil să anticipeze consecințele modelelor de comportament pozitive și negative. Se vor discuta, de asemenea, și modele din cotidian, în cadrul discuțiilor copiii vor fi sensibilizați, atenția fiindu-le orientată asupra aspectelor pozitive și negative ale modelului, asupra acelor calități, pe care copilul urmează să le însușească pentru propriul model de personalitate. Astfel, treptat, selectând din modelele oferite ceea ce este mai valoros, respingând ceea ce nu corespunde propriilor criterii valorice, copilul va fi ajutat să acumuleze experiență de viață, să-și dezvolte spiritul critic, să-și creeze un model „sintetic”, care va cuprinde tot ceea ce a găsit valoros în modelele oferite.

Părinții vor recurge la oferirea modelelor comportamentale, mai cu seamă din fragedă vârstă, căci, pe măsura creșterii, copilul își găsește singur modele pe care le preia. Părinții vor avea grijă doar ca acestea să fie din cele benefice, pozitive.

Modelele de conduită oferite de părinți, calitatea afectivă a căminului familial, creează condiții favorabile pentru formarea și afirmarea unei personalități, apte a se integra eficient în societate, respectând normele și legile acesteia.

E bine să se țină cont de faptul că, lipsiți de influența benefică a unui mediu familial favorabil, deseori din cauza stilului comportamental neadecvat al părinților, al deficitului de afecțiune și încredere în relațiile cu aceștia, copiii ajung să săvârșească abateri de la normele de convingere socială.

Foarte important este modelul în educație. Seneca spunea că „Lungă-i calea prin percepere, scurtă și bună prin exemple”, [10, p. 11] acesta fiind unul dintre cele mai eficiente mijloace în educația copilului. Este esențial ca el să fie unul pozitiv și utilizat cu pricepere. Importanța modelului sau exemplului pozitiv în procesul de educație se bazează pe tendința înnăscută a copilului de a imita. Din fragedă copilărie el imită persoanele care îi sunt mai aproape: părinți,

bunici, frați/surori mai mari. Incontestabil, pentru copil părinții constituie primele modele de viață și de comportament, însă, părintele care își subliniază în permanență în prezența copilului performanțele sale deosebite, își pierde treptat imaginea de model. Oricât de mici ar fi, copiii observă fiecare detaliu în comportamentul părinților, deaceia aceștea nu trebuie să atragă mereu atenția asupra realizărilor lor.

Goethe remarca că „este o dorință pioasă a tuturor părinților, ca ceea ce le-a lipsit să vadă realizat la copiii lor, cam așa ca și cum ar trai cineva pentru a doua oară și ar dori abia acum să se folosească temeinic de experiențele primului curs al vieții.” [1, p. 120]. În ultimii 30-40 de ani s-a ajuns la concluzia că raportul părinte-copil este decisiv în dezvoltarea normală a copilului, punându-se în evidență rolul familiei în procesul de socializare. E vorba de familie ca instituție socială și mediu de dezvoltare. Familia presupune și prezența tatălui. Atașamentul psihic al copilului se obține eficient prin participarea tatălui la îngrijirea copilului. Încă J.J.Rousseau susținea: „Copilul se naște bun, desăvârșit – îl strică viața și metodele educaționale... totul iese bun în mâinile Creatorului; totul degenerază în mâinile omului”. Mai târziu psihologul austriac A. Adler menționa că „în formarea personalității copilului un rol important îl joacă constelația familială, relațiile dintre părinți și copii. [4, p. 256]. Impactul benefic al acestora se observă atunci când adulții își iubesc copiii, le respectă personalitatea, îi ocrotesc de influențele negative ale mediului social, le creează condiții pentru dezvoltarea maximă a potențialului, îi învață să respecte normele și regulile stabilite în societate și, desigur, să se respecte pe sine și pe cei din jur, tratându-i cu toleranță și dragoste.

Educația copilului se va baza pe respectarea unor cerințe fundamentale [3, p.16]. De primă importanță este faptul ca părinții să aibă un comportament afectiv, să fie duioși și blânzi, stimulând astfel dezvoltarea psihică a copilului, contribuind la formarea sentimentului de deplină siguranță. cerințele față de copil trebuie să aibă un caracter permanent și să se întemeieze pe posibilitățile reale ale acestora, astfel, prin aprecieri constante, pline de discernământ, se va contribui la cultivarea respectului de sine, la formarea voinței copilului.

În concluzie, e de menționat că relația copil-părinte este una specială și indistructibilă, ea ar trebui să fie și cea mai strânsă și puternică legătură posibilă între oameni. De tipul de relații adoptat de părinți depinde în mare măsură formarea personalității acestuia și, respectiv, integrarea lui în societate.

Familiei îi revine rolul primordial în formarea personalității școlarului mic. E important ca părinții, în educația copilului, să țină cont de faptul că familia ocupă locul central în viața copilului: aici el își trăiește primii ani de viață, află informațiile inițiale, însușește valorile, începe să descopere lumea și pe sine, acumulează și simulează modele de comportament, care îi marchează, ulterior, destinul.

Comportamentul elevului mic poate fi modificat. De exemplele ce i se oferă depinde rezultatul modificărilor. O importanță mare are conlucrarea cadrelor didactice cu familiile copiilor în vederea excluderii violenței de orice tip ca mijloc de educație, aceasta știrbind din universul valoric al copilului și acționând direct asupra dezvoltării personale armonioase.

Educația în familie are la bază un ansamblu de acțiuni sistematice orientate spre formarea și dezvoltarea capacităților intelectuale, morale și fizice ale copilului, acțiuni care încep să fie realizate odată sau chiar înainte de conceperea lui.

Părinții sunt responsabili de integritatea fizică și psihică a personalității elevului mic, de eficiența educației transmise generațiilor în creștere depinde viitorul societății în întregime.

Considerăm oportună inițierea la nivel de stat a unui curs obligatoriu de Educație parentală, pentru licee, colegii și universități, unde tinerilor să li se ofere suficiente cunoștințe și abilități de creare a familiilor armonioase și de educare corectă a viitorilor copii. Doar așa putem avea o societate sănătoasă.

#### **Bibliografie:**

1. BALAHUR, D. *Protecția drepturilor copilului ca principiu al asistenței sociale*, Editura: All Beck, 2001. 120 p.
2. CERBUȘCA, P. *Educația civică. Manual cl. IX-a*. Chișinău, 2005. 103 p.
3. Colecția „Cathedra”. Cunoașterea copilului. București: Revista de Pedagogie. 1992. 21p.
4. COSMOVICI, A. și colab. *Metode pentru cunoașterea personalității*. București: Ed. Didactică și pedagogică, 1972. 430 p.
5. DOLEAN, I. *Meseria de părinte*. București: Aramis, 2002. 96 p.
6. MITROFAN, N. *Familia de la A la Z*. București: Humanitas, 1991. 325 p.
7. STANCIU I. *Istoria pedagogiei*. București: Ed. Didactică și pedagogică, 1998. 193 p.
8. [www.copilulmeu.ro](http://www.copilulmeu.ro)
9. [www.desprecopii.ro](http://www.desprecopii.ro)
10. [www.educ.ro](http://www.educ.ro)

## DEZVOLTAREA PERSONALA ȘI FACTORII DE NEADAPTARE LA MEDIUL ȘCOLAR

POPESCU Adela, drd. UPSC „I.Creangă”, profesor învățământ primar,  
Colegiul National „Mihai Eminescu” Petroșani

**Abstract:** *School adaptation is the process of achieving the balance between the evolving personality of the student during his training and the ascending demands of the entourage in terms of assimilating informational content in terms of qualitative and quantitative changes in the values of the education system. Adaptation to schooling cannot be conceived without the analysis of interpersonal relationships within the group that constitutes the class of students as a social group. From the literature we researched, we will note only the following causes of adaptation difficulties: individual factors - related to the personal ability of each student to react, ie personal resources, the richness and quality of "adaptation schemes"; thus, some students have a higher potential for adaptation (malleability, communication, acceptance of prohibitions, tolerance for frustration), and others a lower one, as well as external factors in determining school maladaptation behaviors: family psycho-pedagogical factors ( deficits of family climate and family structure, child and divergences between adult family members, disagreement between supply and demand), school psycho-pedagogical factors. When a change in the environment occurs in the process of natural human evolution, a change in behavior also occurs automatically. We are talking here about the development of emotional and social skills, of interrelation. These competencies in the area of social and emotional development of each student, which conditions the successful integration of the child in the school environment and adaptation to the organized, planned school system, refer to: self-knowledge, especially their own feelings and emotions, their own desires, needs, which ensure the physical and emotional balance of the child.*

**Keywords:** adaptation, adaptation difficulties, school maladaptation, teaching and learning practices, prevention of adaptation difficulties.

Intrarea copilului în școală constituie un moment crucial în viața sa, date fiind „statutul și rolul de elev”, natura relațiilor cu adulții și cu colegii, noutatea condițiilor de activitate și mai ales, specificul învățării-activitate complex ce angajează dintr-o perspectivă inedită întreaga sferă a vieții sale psihice, diferite structuri anatomofiziologice, toate cunoștințele și deprinderile dobândite anterior. Adaptarea individului la mediu este legea suverană a oricărei activități umane atunci când se vorbește despre educație, instrucție și formarea și educarea minților.

Adaptarea este proprietatea fundamentală a organismului de a-și modifica adecvat funcțiile și structurile corespunzător modificărilor cantitative și calitative ale mediului înconjurător-în concepția piagetiană desemnează procesul de stabilire a echilibrului între asimilare și acomodare-adaptare intervenită în cadrul interacțiunii dintre om și mediul înconjurător.[1,p.33]. Deci adaptarea presupune prezența capacității omului de a face față, de a răspunde pozitiv solicitărilor și exigențelor anturajului.

Adaptare implică reglementarea și ajustarea conduitelor în raport cu situațiile cotidiene și transformarea copilului pentru a fi apt pentru școală, capabil pentru a face față cerințelor instructive-educative și de a fi compatibil cu normele programei școlare pentru dobândirea statutului de elev.[2, pag.10]

Adaptarea școlară este procesul de realizare a echilibrului dintre personalitatea în evoluție a elevului pe parcursul formării sale și exigențele ascendente ale anturajului în condițiile asimilării conținutului informațional în condițiile acordării la schimbările calitative și cantitative ale valorilor proprii sistemului de învățământ. Adaptare la școlaritate nu poate fi concepută fără analiza relațiilor interpersonale din cadrul grupului pe care îl constituie clasa de elevi ca grup social.

Reușita școlară este cel mai evident influențată de nivelul dezvoltării intelectuale. Este adaptat la școlaritate elevul care obține performanțe scontate, în concordanță cu nivelul inteligenței sale, deoarece inteligența desemnează ansamblul organizatoric al structurilor cognitive ce pot fi măsurabile prin performanțe evaluative.

Atunci când, în procesul de evoluție firească a omului intervine o schimbare de mediu, intervine automat și o schimbare de comportament. Însă această nu este întotdeauna negativă, ba dimpotrivă, ea se poate solda cu rezultate foarte bune, atunci când schimbarea este anticipată și pregătirea se face în mod progresiv.

Există totuși, situații în care inadaptabilitatea la un nou sistem/program implementat în viața copilului intervine ca urmare a diverșilor **factori**, iar această neadaptare se manifestă diferit, într-adevăr, în funcție de vârsta copilului. Așadar, un preșcolar își va manifesta refuzul de a merge la grădiniță prin plâsete sau crize de furie. Școlarul, antrenat deja, de cele mai multe ori, din păcate, să-și mascheze emoțiile, va dezvolta comportamente care sabotează activitatea școlară : refuză să se trezească, își uită lucruri acasă (în speranța că se va putea întoarce să le ia), « uită » să-și facă anumite teme sau chiar ajunge să-și mintă părinții. Nu de puține ori, copiii se prefac că-i doare burta sau capul, pentru a nu se confrunța cu un mediu școlar care nu le este prielnic. Câteodata se ajunge la somatizări, atunci când limbajul obișnuit nu-și mai găsește puterea de a exprima o trăire intensă a copilului. În acest sens, cazul unui elev care mi-a relatat cum că ajunsese să vomite pentru a « *putea scăpa de ora de mate* » este revelator. La vârsta colegiului sau a liceului, de cele mai multe ori absențele repetate, refuzul de a dialoga cu părinții pe orice subiect legat de școală, interiorizarea sau chiar depresia sunt semnale clare că legătură dintre instituția școlară și elev nu mai există sau s-a deteriorat. Toate aceste comportamente ale copilului pot să fie percepute de către părinți ca semnale de alarmă ale inadaptabilității copilului la școală.

Așa cum spuneam, factorii de inadaptare pot fi multipli : un profesor care stigmatizează, un educator care a nedreptățit un copil, un coleg de clasă « bătaș » sau acea presiune a grupului cunoscută sub fenomenul de bullying – din ce în ce mai des întâlnit – acestea fiind doar câteva care pot declanșa sau accentua problemele de adaptare la școală.

Atmosfera încărcată de tensiune dintr-o clasă, experiența școlară negativă acumulată de elevi, climatul lipsit de afecțiune al grupului, atmosfera de competiție agresivă fără aspectele

colaborării și întrajutorării reciproce, alcătuiesc un mediu socio-cultural care exercită o influență formativă negativă asupra copiilor dintr-un colectiv, conducând la neadaptare în mediul școlar.

Primul pas este comunicarea deschisă cu copilul. După ce a identificat sensul problemei (care poate fi legat de părinte, cadru didactic, colegi, anturaj sau de un element extern), părintele are responsabilitatea de a stabili un dialog cu profesorul, în care să discute deschis toate aspectele. Aici există numeroase probleme, pentru că, din experiență de consultant vă pot spune că, mulți părinți refuză comunicarea, din diverse motive : profesorul este « cel în cauză », copilul îi solicită părintelui ca acesta să nu intervină într-un dialog cu profesorul sau părintele însuși este temător în stabilirea unui dialog (regăsindu-se pe sine în postura de elev). Numai după o ascultare a fiecăruia dintre cei doi protagoniști (copil, profesor), părintele, în acord cu copilul, va putea lua decizia care se impune. Schimbarea nu poate fi definitivă, întrucât aceasta e specifică de la caz la caz... ea poate merge de la o simplă lămurire a situației până la o mutare din școală. Doar problema, contextul și actorii implicați pot defini așadar forma schimbării. Un lucru însă este sigur : părintelui îi revine întotdeauna responsabilitatea deciziei finale întrucât rolul de a satisface nevoile educaționale ale copilului îi aparține în exclusivitate.

Nu cred că există statistici care să definească răspunderea exactă a unuia sau altuia dintre factorii declanșatori ai inadaptabilității la școală. În schimb, în funcție de caz, fiecare are contribuția lui în rezolvarea problemei. În ceea ce privește părintele, primul pas pe care acesta îl poate face este acela de a comunica deschis cu copilul. La cel mai mic semnal, invit părintele să-și acorde timp și să se conecteze cu propriul copil. O ascultare activă, empatică, poate rezolva măcar 50% din problemă, dacă nu chiar întreaga situație.

Un alt exemplu, la grădiniță, la vârsta la care copilul are un limbaj verbal limitat, e bine să-i oferim aceeași ascultare empatică, conectându-ne pe registrul în care ne vorbește. La plânsetele abundente, îi putem răspunde copilului oferindu-i spațiul continuator al brațelor, și eventual câteva fraze simple „*știu că-ți dorești să-ți fiu aproape, sunt aici lângă tine... mâine îți voi lasă o părticică din ceea ce sunt, să ne fie despărțirea mai ușoară*”- și-i voi propune copilului un obiect simbolic de transfer. Există așadar instrumente și aplicații concrete, în funcție de vârsta și problematica celui în cauză. În ceea ce-l privește pe profesor/educator, abordarea copilului la clasă se face cu instrumente specifice relației profesor-elev.

În legătură cu performanța, depinde care este obiectivul părintelui: își dorește ca fiul/fiica lui să performeze, să își dezvolte abilitățile pentru viață (socializare, relaționare, încredere în sine), să îi ofere un loc unde „să fie mai simplu”... ? Îmi veți spune, probabil, că toate acestea la un loc... Totuși, este foarte important ca părintele să se asculte în primul rând pe sine (da, chiar înainte de a-și asculta copilul!) și să își clarifice dorințele în legătură cu propriul copil. Vă spun acest lucru pentru că, dacă îi veți întreba pe părinți, „*ce-ți dorești pentru copilul tău?*”, 99% dintre ei va vor



răspunde „*să fie sănătos și fericit!*”. Chiar dumneavoastră îmi vorbiți despre fericirea lor. Însă câți dintre părinți investesc realmente în metode care să le aducă copiilor sănătate și fericire ? Câți părinți se focusează pe aceste obiective și rămân concentrați în a găsi mijloacele pentru a le atinge ?

Vorbim aici de dezvoltarea competențelor emoționale și sociale, de interrelaționare, care fac parte . Aceste competențe din aria de dezvoltare socială și emoțională a fiecărui școlar, care condiționează integrarea cu succes în mediul școlar a copilului și adaptarea la sistemul organizat, planificat al mediului școlar, se referă la: autocunoaștere, cu precădere a propriilor trăiri și emoții, a propriilor dorințe, nevoi, care asigură echilibrul fizic emoțional al copilului; identificarea corectă a acestora de mai sus, comunicarea lor într-un mod adecvat cadrului social și școlar; relaționarea cu copiii de vârstă apropiată, inițierea și păstrarea acestor relații în cadrul grupului- clasă; relaționarea adecvată cu adulții, în situația relației cadru didactic- copil/ elev, recunoașterea autorității acestuia în actul educațional; autocontrol comportamental și emoțional, aderarea la reguli de grup; toleranța la situații mai puțin plăcute, la situații de nereușită sau eșec, în scopul reglării conduitelor adaptative; existența sau formarea unor comportamente pro-sociale care vor fi liant al coeziunii copil-grup clasă.

În ceea ce privește sistemul de învățământ privat, el poate fi deopotrivă excelent sau mediocru. Și vă vorbesc atât din punctul de vedere al părintelui cât și cel al formatorului, confruntat cu ambele sisteme (de stat și privat). Consider că pot fi școli private care oferă întradevăr o educație deosebită copiilor, la diferite vârste. Însă nu cred că simplu apelativ de « privat » îi garantează părintelui o curriculă de calitate sau o educație pe măsura așteptărilor lor. Sunt multe aspecte de evidențiat în ceea ce privește și implicarea părintelui în educația copilului, atunci când acesta urmează cursurile unei școli private. În unele cazuri, implicarea părintelui în educație e minimă (mergând pe principiul « *plătesc, deci serviciile sunt asigurate* »), drept pentru care, copilul poate suferi din lipsa prezenței părintelui, iar școala poate deveni în acest caz o falsă sursă a problemelor

Atunci când o schimbare nu produce efectele dorite, sunt mari șanse că problema să fi fost abordată din unghiul mort. Cu alte cuvinte, părintele nu trebuie să aplice niște sfaturi sau să se forțeze să producă schimbări, în dorința ca « copilul să se adapteze ». Cu atât mai puțin este vorba de « a lua măsuri drastice ». Am abordat problema inadaptabilității și revin asupra ei : ea poate îmbrăca forme atât de diferite, comportamente atât de surprinzătoare, încât nu există o normare a rezolvării ei. Elementul cheie însă pe care părintele îl poate exploata în orice situație de inadaptare la școală a copilului este **comunicarea cu acesta**. Comunicarea presupune, așa cum am menționat, o ascultare activă și găsirea sensului problemei (sensul fiind mult mai profund decât cauza, el fiind partea nevăzută a cauzei care generează comportamentul). Odată ajuns la sensul problemei, părintele, în acord cu sine, cu copilul și cu profesorul, poate lua o hotărâre în beneficiul copilului. Una dintre ele, și poate cea mai « drastică » pentru părinte poate fi aceea de a începe să comunice

cu sine, pentru a putea comunica cu propriul copil. Se prea poate că, adaptându-ne la propriul eu, să ne ajutăm copiii să se adapteze și ei, la școală sau acolo unde viața le-o cere.

Educația nu se reduce numai la acțiunea părinților și a școlii sau la acțiunea adultului asupra copiilor, ci aceasta se realizează între copii, fie că e vorba de copii de aceeași vârstă sau de influența celor mari asupra celor mici. Ceea ce explică regresia egocentrismului infantil este un proces de socializare vădit combinat cu dezvoltarea psihică spontană. Contactele multiple cu realitatea obligă copilul să confrunte creațiile imaginare cu ceea ce există în fapt: experiența. [3,pag.78]

Cu alte cuvinte, esența adaptării școlare constă în ajustarea reciprocă a procesului de educație, pe de o parte, și caracteristicile de personalitate ale elevului, pe de altă parte [4, p. 284]. Potrivit conf. univ.dr. Ecaterina Țarnă, este știut faptul și evidențiat în literatura de specialitate că, inițierea procesului de adaptare instructivă începe de la grădiniță, școală, continuă la universitate și se va completa treptat în următorii ani de perfecționare profesională. Faza de punere în evidență a factorilor potențiali ai dificultăților de adaptare trebuie să fie urmată imediat și nemijlocit de aplicarea diferențiată a măsurilor care sunt menite să prevină și să lichideze condițiile ce determină inadaptația [5, p. 2].

Din literatura cercetată de noi, vom remarca doar următoarele cauze ale dificultăților de adaptare :

- factorii individuali – țin de capacitatea personală a fiecărui elev de a reacționa, adică de resursele personale, de bogăția și calitatea “schemelor de adaptare”; astfel, unii elevi au un potențial mai mare de adaptare (de maleabilitate, comunicare, acceptare a interdicțiilor, de toleranță la frustrare), iar alții unul mai redus (sunt mai rigizi, mai intoleranți, mai puțin permissivi în raporturile lor cu ceilalți). În general, acești factori individuali pot fi grupați în două categorii: factorii constituționali, dependenți de zestrea ereditară și de structura neuropsihică a copilului (de exemplu, debilitate mintală, hiperemotivitate, autism, tendințe agresive); unele particularități ale personalității în formare (de exemplu, diferite tulburări de caracter sau atitudini negative, formate sub influența unor factori defavorabili ai mediului);

- factorii externi în determinarea conduitelor de dezadaptare școlară: factori psihopedagogici de ordin familial (deficite de climat familial și de structură familială, copilul și divergențele dintre membrii adulți ai familiei, dezacordul dintre cerere și ofertă), factori psihopedagogici de ordin școlar (sub- și supraaprecierea capacităților reale ale elevului, dezacordul asupra motivațiilor conduitei elevului, conflictele individuale în cadrul clasei) [4, pp. 287- 293].

Funcționarea eficientă a elevului în mediul școlar este facilitată de autocunoaștere și autoreglare eficientă a persoanei. Cunoașterea de sine se dezvoltă odată cu vârsta și cu experiențele prin care trece elevul, aceasta fiind un proces cognitiv, afectiv și emoțional individual dar susținut de mediu.

Formarea la elevi a unui comportament sănătos este determinat de un suport important și anume **dezvoltarea personală**. Dezvoltarea personală este procesul personal și continuu, prin care ne schimbăm în mai bine pe noi înșine, cu fiecare zi. Încă de mici, copiii trebuie supuși la cât mai multe situații reale, care să-i ajute să-și formeze o impresie corectă și echilibrată despre viață și lume, să le dezvolte abilități de a interacționa și o înțelegere a normelor instituționale și comunitare. **Dezvoltare personală** are **rolul** de a dezvolta personalitatea elevului, de a forma competențe necesare obținerii succesului școlar, în carieră și în viață. Contribuie la dezvoltarea emoțională, socială și pentru carieră a elevului. Valorificarea experiențelor elevilor fundamentează autenticitatea învățării. Există o raportare permanentă la ceea ce gândesc și simt, precum și la modul în care se comportă elevii.

Activitățile tematice din programă îi ajută pe elevii să conștientizeze cine sunt, să analizeze emoțiile pe care le au, să se raporteze sănătos la ceilalți (diversitate), să fie motivați să învețe cu succes, să exploreze ce meserii/profesii le-ar plăcea să practice.

#### **Bibliografie:**

1. PIAGET, J. *Psihologie și pedagogie*. București, 1972
2. ADAMS, G. R., BERZONSKY M. D. *Psihologia adolescenței: manualul Blackwell*. Iași, Editura Polirom, 2009.
3. HORGĂ, I., JIGĂU M. (coord). *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă*. București, Ed. Vanemonde, 2009.
4. RUDICĂ, T. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. În: *Devierile comportamentale ale elevilor și combaterea lor. Eșecul la învățătură și prevenirea lui*. Iași, Editura Polirom, 2005.
5. ȚĂRNĂ, E. *Optimizarea procesului de adaptare a studentului în mediul universitar*. [http://www.academia.edu/6059353/Art.\\_IȘE\\_.docx](http://www.academia.edu/6059353/Art._IȘE_.docx) (vizitat 10.02.2018)

## SPECIFICUL INTEGRĂRII ÎN ROMÂNIA

*RANGA Mariana, profesor logoped, gr. II,*

*Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Brașov*

**Abstract:** *The work presents the approach to integrating children with special educational requirements into mainstream education. The legislative support for integration I have presented in the work. Early in this paper, I have specified the legislative support behind the integration.*

*I have also highlighted services that work together to achieve effective and fair integration of all children with special educational requirements. In the work I described the steps of child evaluation: the evaluation phase at expert level and at multidisciplinary team level within the various structures.*

*Next, I presented the case management with its component steps. Finally, I have designed a flow diagram of documents to obtain the certificate of special educational requirements.*

**Keywords:** child evaluation, special educational requirements, case management, integration, certificate

Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în România se face pe baza Ordinului Nr. 1985/1305/5805/2016 din 4 octombrie 2016. Acesta aprobă metodologia pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și abilitarea și reabilitarea copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale.

La baza acestui ordin stau următoarele documente naționale sau internaționale:

- Legea nr. 18/1990 pentru ratificarea Convenției cu privire la drepturile copilului, republicată, cu modificările ulterioare;

- Legea nr. 221/2010 pentru ratificarea Convenției privind drepturile persoanelor cu dizabilități, adoptată la New York de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 13 decembrie 2006, deschisă spre semnare la 30 martie 2007 și semnată de România la 26 septembrie 2007, cu modificările ulterioare;

- Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului, republicată, cu modificările și completările ulterioare;

- Legea nr. 95/2006 privind reforma în domeniul sănătății, republicată, cu modificările și completările ulterioare;

- Legea educației naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare;

- Clasificarea Internațională a Funcționării, Dizabilității și Sănătății, versiunea pentru copii și tineri, denumită în continuare CIF-CT, adoptată de Organizația Mondială a Sănătății în anul 2007 și validată de România în anul 2012, de către Ministerul Sănătății, Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice și Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului.

**Scopul evaluării** copiilor cu cerințe educaționale speciale este încadrarea în grad de handicap, care conferă drepturile prevăzute de legea specială; orientarea școlară și profesională, care asigură dreptul la educație; planificarea serviciilor de abilitare și reabilitare și/sau a serviciilor psihoeducaționale cu monitorizarea și reevaluarea periodică a progreselor înregistrate de copil, a eficienței beneficiilor, serviciilor, intervențiilor și a gradului de satisfacție a beneficiarilor.

Evaluarea parcurge două etape una la nivelul specialiștilor din diverse sisteme implicate sub forma unei evaluări multidisciplinare și una la nivelul echipelor multidisciplinare din cadrul următoarelor structuri:

- a. Serviciul de evaluare complexă a copilului (SEC) din cadrul Direcției Generale de Asistență Socială și Protecția Copilului (DGASPC);
- b. Serviciul de evaluare și orientare școlară și profesională (SEOSP) din cadrul Centrelor Județene de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE) sau din cadrul Centrului Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională (CMBRAE);
- c. Comisia de orientare școlară și profesională (COPS) din cadrul CJRAE sau CMBRAE.

Componența serviciului de evaluare și orientare școlară și profesională (SEOSP):

- 2 consilieri școlari cu specializare în psihologie și atestați în psihologie educațională/psihologie clinică;
- 2 consilieri școlari cu specializare în pedagogie/psihopedagogie/psihopedagogie specială;
- un profesor logoped;
- un asistent social.

**Manegementul de caz** se bazează pe o adaptare pentru copiii cu dizabilități și/sau CES a prevederilor Ordinului secretarului de stat al Autorității Naționale pentru Protecția Drepturilor Copilului nr. 288/2006 pentru aprobarea Standardelor minime obligatorii privind managementul de caz în domeniul protecției drepturilor copilului.

Manegementul de caz are următoarele etape:

- a. identificarea și evaluarea inițială a cazurilor;
- b. evaluarea complexă a copilului cu dizabilități și/sau CES în context familial și comunitar;
- c. planificarea beneficiilor, serviciilor și a intervențiilor pentru copilul cu dizabilități și/sau CES, familie/reprezentant legal și alte persoane importante pentru copil;
- d. furnizarea beneficiilor, serviciilor și a intervențiilor pentru copilul cu dizabilități și/sau CES, familie/reprezentant legal și alte persoane importante pentru copil;
- e. monitorizarea și reevaluarea periodică a progreselor înregistrate de copilul cu dizabilități și/sau CES, a eficienței beneficiilor, serviciilor și intervențiilor, precum și a gradului de satisfacție a beneficiarilor;

f. încheierea planului care cuprinde beneficiile, serviciile și intervențiile pentru copilul cu dizabilități și/sau CES și familie și închiderea cazului.

Responsabilul de caz servicii psihoeducaționale poate fi:

a) profesorul itinerant și de sprijin pentru elevul cu CES integrat în învățământul de masă;

b) profesorul de psihopedagogie specială cu funcția de diriginte pentru elevul cu CES din învățământul special;

c) cadrul didactic cu funcția de diriginte pentru elevul cu CES înscris într-o unitate de învățământ de masă, școlarizat la domiciliu sau în spital;

d) cadrul didactic cu funcția de diriginte/cadrul didactic care desfășoară activitatea de instruire pentru elevul cu CES înscris într-o unitate de învățământ special, școlarizat la domiciliu sau în spital.

**Facilitatorul educațional.** Părinții sau alte persoane pot însoți elevii la cursuri, dacă aceștia au cerințe educaționale speciale și/sau dizabilități. Însoțitorul poartă numele „shadow”<sup>1</sup> în literatura de specialitate, potrivit actului oficial care le cere instituțiilor de învățământ să își organizeze activitatea și să elaboreze proceduri care să prevadă acest drept al elevilor de a avea alături un însoțitor pe toată durata cursurilor școlare. **Facilitatorul poate fi unul dintre părinți, asistentul personal sau însoțitorul, pentru copiii cu grad de handicap grav, o persoană numită de părinți și față de care copilul are dezvoltată o relație de atașament, un specialist recomandat de părinți sau reprezentantul legal, un specialist numit de părinți din organizații, universități, alte instituții, cât și alte persoane,** iar numirea acestuia se face în urma includerii în planul de abilitare-reabilitare, respectiv planul de servicii psihoeducaționale. Unitățile de învățământ care școlarizează preșcolari/elevii cu dizabilități și/sau CES includ în regulamentul de organizare și funcționare proceduri privind aprobarea prezenței facilitatorului în unitatea de învățământ, precum și modul de organizare a activității acestuia.

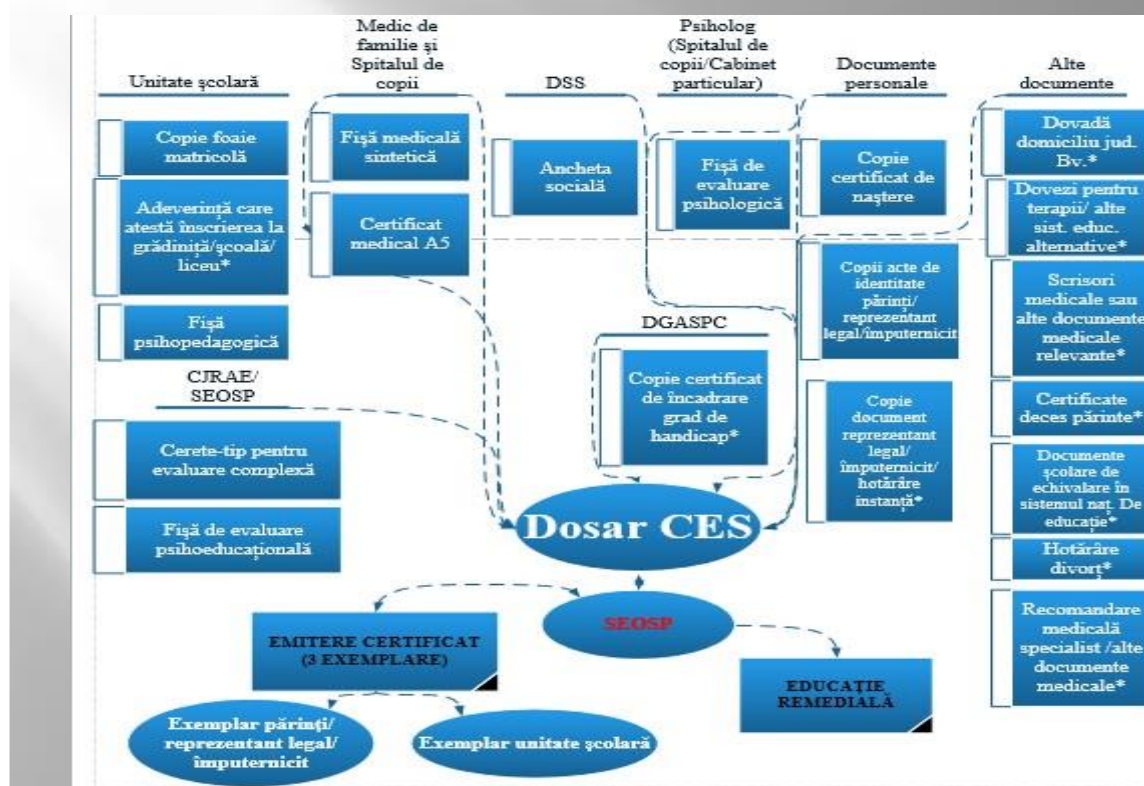
Acest facilitator educațional este plătit de către familia copilului cu cerințe educaționale speciale.

**Fluxul documentelor.** Acesta este circuitul parcurs până la finalizarea dosarului:

---

<sup>1</sup> Shadow – în sens figurativ – a sta pe lângă, a urmări

# Fluxul documentelor



**Concluzii:** Integrarea este un aspect pozitiv pentru copil dar se întâmplă uneori ca sistemul educațional să nu fie pregătit pentru asta. În aceste cazuri cadrele didactice de la clasă nu știu cum să lucreze cu acești copii, specialiști sunt puțini iar părinții au cerințe mari în ceea ce privește actul didactic. Toate aceste aspecte duc la rezultate mici în recuperarea copilului cu CES.

Integrea funcționează acolo unde copilul cu CES este tratat ca toți ceilalți copii de toți factorii cu care el interacționează și unde intervenția specialiștilor de care el are nevoie este rapidă și constantă.

## Bibliografie:

1. Ordinul Nr. 1985/1305/5805/2016 din 4 octombrie 2016, publicat în Monitorul Oficial, Partea I nr. 1019 din 19 decembrie 2016, pag. 1 - 14.

## STRESUL ÎN CONTEXT ȘCOLAR

*STANCIU Mirela, doctorandă, UPSC „Ion Creangă”, profesor gr.didactic unu,  
Școala Profesională Specială „Trinitas” Tg. Frumos, Iași*

**Abstract:** *Stress is a omnipresent phenomenon in our lives, of all of us, from an early age. Stress make us vurnerable to the demands of life, unbalances our effective adaptation to certain life situations. Although, the literature mentions the beneficial effects of stress in a person s life, through more effective mobilization, higher activism, however, to high level of stress felt and manifested for long period of time, can compromise effective adaptation and the psycho- emotional and physical well- being of the individual.*

*Adolescents are a very emotionally vulnerable category. Their developing psychic defense structures, make them sensitive to the demands of life. They need security and stability, in their living envirimnt, in the family, in society, in general. For teenagers, school is the place where they spends most of their time, during the day. Here, they are formed, for the future, by outlining some ideals of life, goals, taking over some models to follow, interpersonal relationships, self-knowledge, interknowledge, etc.It is important for adolescentto come to school with a positive mental charge, so that their developement occurs fluidly and favoraby way.*

**Keywords:** stress, adapation, teenagers, school, emotions, adolescence

Stresul este un subiect amblu dezbătut și mereu de actualitate, deoarece este o emoție prezentă, independent de vârstă, influențând calitatea vieții, performanțele individuale, sănătatea fizică și psihică a oamenilor.

Cu cât această emoție negativă se dezvoltă la vârste mici (copii, adolescenți), cu atât implicațiile psihoindividuale și sociale sunt mai puternice, deoarece copilul, adolescentul sunt ființe în devenire și plin proces de dezvoltare și structurare a personalității, aceștia neavând mecanismele de apărare și gestionare a emoțiilor negative consolidate.

În articolul de față voi prezenta modul în care se manifestă stresul în context școlar, la nivelul unui eșantin de subiecți, format din adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani.

Mărimea eșantionului este de 269 de adolescenți, modalitatea de eșantionare fiind cea de tip stratificat, pentru a obține o bună acoperire a variabilelor independente invocate în cadrul studiului: sexul, vârsta subiecților, mediul de proveniență și tipul de familie.

Variabila dependentă este stresul și, pentru a fi măsurată intensitatea trăirii acestei emoții de către adolescenți, s-a folosit în cadrul cercetării Scala de Percepție a Stresului – Perceived Stress Questionnaire, elaborat de Susane Levenstein și colab. ( 1993).

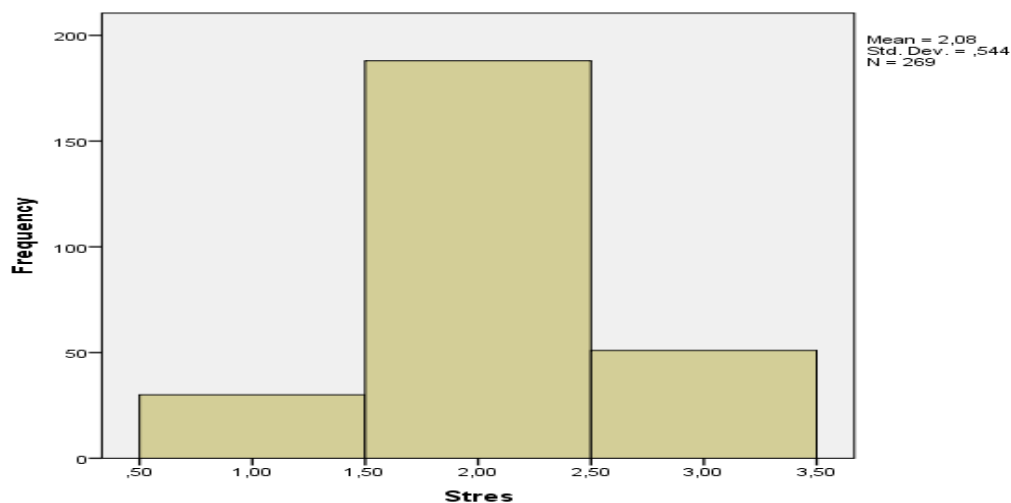
Prelucrarea rezultatelor ne arată faptul că stresul este o emoție trăită de adolesecenți, nivelul mediu de intensitate fiind predominant, caracterizând trăirea a 188 de adolescenți din eșantion. Următorul nivel de intensitate este cel ridicat, acesta caracterizând trăirile a 51 de subiecți, restul de 30 de subiecți resimțind stresul la un nivel redus.



Particularitățile actuale ale societății în care trăim: ritmul mult mai alert al derulării evenimentelor, aglomerația orașelor, zgomotul, solicitările și cerințele mult mai mari ale programului școlar, dezorganizarea familiilor într-un procent mult mai mare, prin divorț sau prin plecarea părinților în altă țară, pentru a munci, sunt cauze care pot induce trăirea stresului de către adolescenți, la un nivel de intensitate care le poate perturba adaptarea eficientă în mediul școlar. Pe un fond emoțional fragil, instabil, caracterizat de teamă și tensiune, performanțele școlare și sociale sunt alterate, iar repercursiunile negative nu pot fi numai pe moment, ele putând afecta întreaga viața a adolescentului, dacă nu sunt luate măsuri în momentul maxim eficient de intervenție.

Intensitatea trăirii stresului de către adolescenți- reprezentare grafică

1- Intensitate scăzută; 2 – Intensitate medie; 3- Intensitate ridicată



..

Analiza statistică realizată în funcție de variabila sex subliniază faptul că nu există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între cele două categorii de gen, în ceea ce privește gradul de intensitate a percepției stresului de către adolescenți.

Nu s-au obținut diferențe semnificative nici între cele cinci categorii de vârstă invocate: 14, 15, 16, 17 și 19 ani. Se poate afirma că intensitatea trăirii stresului în context școlar nu diferă în funcție de genul subiecților și de vârsta acestora.

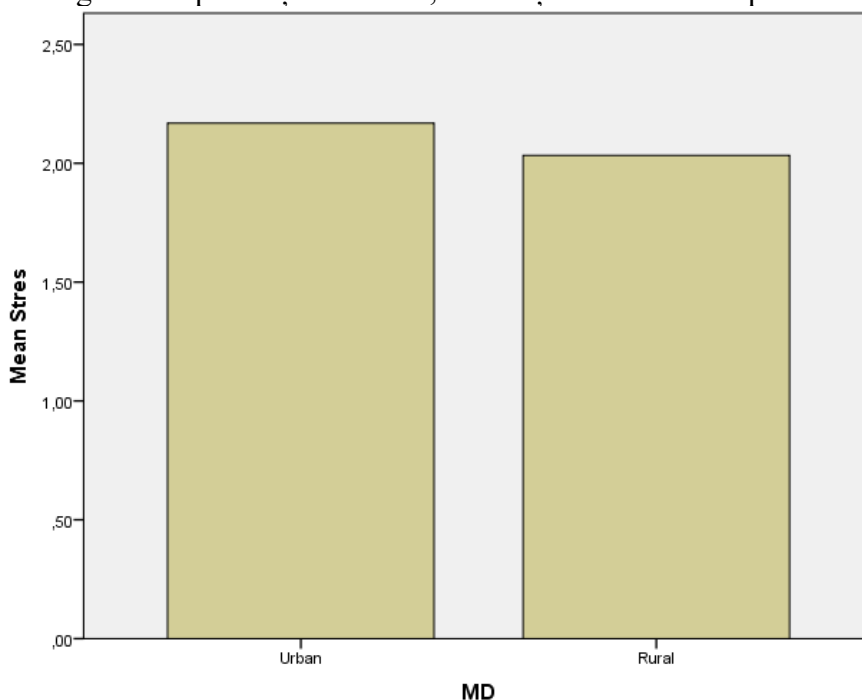
S-au obținut diferențe semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce privește intensitatea stresului perceput între adolescenții din mediul urban și cei din mediul rural.

Testul t pentru eșantioane independente t (267)= 1,99, pentru un prag de semnificație  $p \leq 0.05$ , ne confirmă această ipoteză, din punct de vedere statistic.

Media subiecților din mediul urban este de 2,168, iar media subiecților din mediul rural este de 2,033. Se poate afirma că adolescenții din mediul urban resimt intensitatea stresului la un nivel mai ridicat decât cei din mediul rural.

Mediul urban, prin natura sa, este un mediul social caracterizat prin mult mai multă agitație, zgomotul produs de trafic este mult mai intens, ritmul de viață este mult mai trepidant, aerul mult mai poluat, rețeaua de relații interpersonale este limitată, datorită particularităților orașului: număr mult mai mare de cetățeni, trăirea în apartamentele de bloc, care limitează cunoașterea vecinilor și a mult mai multor oameni. Toate aceste situații pot crea contextul favorabil dezvoltării de către adolescent a trăirii unor emoții negative și a stresului.

Reprezentarea grafică a prezenței stresului, în funcție de mediul de proveniență



S-au obținut diferențe semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce privește intensitatea stresului perceput între adolescenții care provin din familii normal constituite și cei care provin din familii dezorganizate prin divorț.

Testul t pentru eșantioane independente  $t(188) = 3.04$ , pentru un prag de semnificație  $p \leq 0.05$ , argumentează statistic această ipoteză.

Media subiecților care provin din familii normal constituite este de 1,90, și media subiecților care trăiesc în familii dezorganizate prin divorț este de 2,23.

Se poate afirma că adolescenții din familii dezorganizate prin divorț resimt intensitatea stresului la un nivel mai ridicat decât cei din familii normal constituite.

Tensiunile provocate de neînțelegerile dintre părinți, lipsa confortului afectiv, a siguranței și stabilității familiale, frustrările cauzate de lipsa unei atmosfere de familie, a prezenței necondiționate a ambilor părinți, îi provoacă adolescentului sentimente de tristețe, emoții negative, care îl fac mult mai vulnerabil în modul de adaptare și de formulare unor răspunsuri potrivite solicitărilor școlare.

S-au obținut diferențe semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce privește intensitatea stresului perceput între adolescenții care provin din familii normal constituite și cei din familii dezorganizate prin plecarea unui părinte în altă țară.

Testul t pentru eșantioane independente  $t(200) = 7,41$ , pentru un prag de semnificație  $p \leq 0.01$ , argumentează statistic această ipoteză.

Media subiecților care provin din familii normal constituite este de 1,90, și media subiecților care trăiesc în familii dezorganizate prin plecarea unui părinte în altă țară, pentru a munci, este de 2,26.

Se poate afirma că adolescenții a căror părinți sunt plecați în altă țară, pentru a munci, resimt intensitatea stresului la un nivel mai ridicat decât cei din familii normal constituite.

Plecarea unui părinte sau a ambilor părinți în altă țară pentru a munci, pentru a asigura veniturile familiei, dezorganizează familia și îi perturbă mersul și dezvoltarea firească, îi privează pe copii de siguranța afectivă și de suportul moral pe care aceștia îl resimt, mereu, în cursul dezvoltării lor. Prin plecarea părinților în altă țară, copiii rămân fără repere și modelele de viață. Ei trăiesc mereu cu străduința de a se autoghidă, de a-și păstra ascensiunea în viață dar acest efort îi poate obose, dezorganiza, induce sentimente și emoții negative, de teamă și frustrare.

S-au obținut diferențe semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce privește intensitatea stresului perceput între adolescenții care provin din familii dezorganizate prin deces și cei din familii dezorganizate prin plecarea unui părinte în altă țară.

Testul t pentru eșantioane independente  $t(77) = 5,33$ , pentru un prag de semnificație  $p \leq 0.01$ , argumentează statistic această ipoteză.

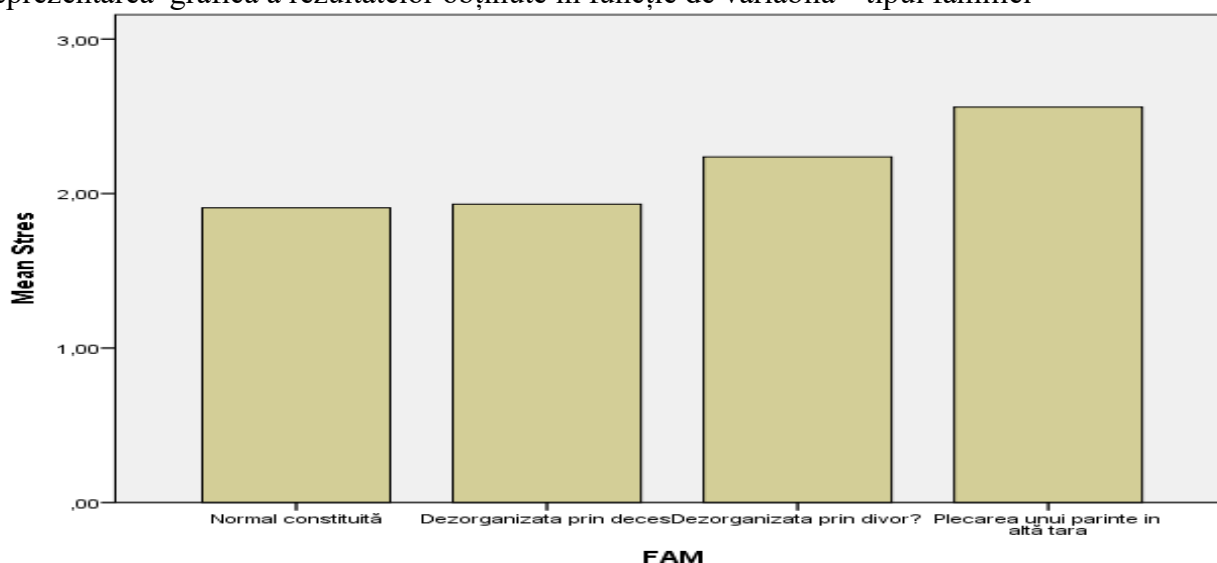
Media subiecților care provin din familii dezorganizate prin deces este de 1,93, și media subiecților care trăiesc în familii dezorganizate prin plecarea unui părinte în altă țară, pentru a munci, este de 2,56.

Se poate afirma că adolescenții a căror părinți sunt plecați în altă țară, pentru a munci, resimt intensitatea stresului la un nivel mai ridicat decât cei din familii dezorganizate prin deces.

Atât în situația în care cel puțin un părinte este plecat în altă țară cât și în cazul în care un părinte a decedat, copiii sunt privați de prezența acestuia, de dreptul lor de a crește și a se dezvolta în cadrul unei familii complete. Faptul că adolescentul resimte stresul autoperceput la o intensitate mai mare, în cazul în care unul din părinți este plecat la muncă, în străinătate poate explica o stare de frustrare, o nedreptate pe care acesta o poate trăi. El este privat de dreptul lui de a avea alături pe părinții lui, datorită anumitor situații exterioare (nivel de trai scăzut, neajunsuri materiale).

În cazul în care unul din părinți este decedat, adolescentul acceptă această situație, poate găsi explicații care să îi aline suferința, caz în care gradul de frustrare nu este atât de mare, încât să genereze emoții negative perturbatoare.

Reprezentarea grafică a rezultatelor obținute în funcție de variabila ” tipul familiei”



Rezultatele cercetării ne relevă faptul că stresul este o emoție frecvent trăită de adolescenți, în mediul școlar. Un aspect interesant și îngrijorător este faptul că, cea mai mare parte a adolescenților din cadrul eșantionului, trăiesc emoția de stres la nivel mediu. Astfel, pe acest fond emoțional, ei pot dezvolta reacții de inadaptare, cu impact direct asupra relațiilor interpersonale, a performanțelor școlare, sănătății fizice și psihice a acestora.

Adolescenții din mediul urban sunt mult mai stresați decât cei din mediul rural, cu impact negativ asupra gradului de adaptare la cerințele școlare. Rezultatul obținut poate fi explicat prin faptul că trăirea într-o comunitate mai mare, cum este orașul, în care aglomerația este mult mai mare, zgomotul, ritmul de viață este mult mai alert și trepidant, influențează starea afectivă a adolescentului, prin nașterea unor emoții negative care se manifestă la un nivel mai ridicat de intensitate.

Divorțul și plecarea unui părinte sau a ambilor în altă țară pentru a munci, influențează nivelul de stres pe care adolescenții îl resimt. Ei sunt mai vulnerabili în fața acestei emoții, față de cei care trăiesc în familii normale, în care ambii părinți sunt alături de ei și îi sprijină în lungul proces al dezvoltării. Conflictele care se nasc în cadrul unui proces de divorț, neînțelegere dintre părinți, anumite dispute, dirijate de interese, pot periclita stabilitatea emoțională a adolescentului, dacă părinții nu reușesc să gestioneze în mod eficient această situație, pe care copiii o trăiesc ca o traumă.

Plecarea unui părinte în altă țară, pentru a munci, periclitează, conform rezultatelor cercetării, stabilitatea emoțională a adolescentului. Cauzele pentru care un părinte pleacă de acasă, în altă țară sunt neajunsurile materiale. Acestea sunt resimțite de adolescent, poate, ca un handicap, un disconfort, care îl privează pe el, ca copil, de dreptul de a a-i avea pe ambii părinți alături de

el, în momentul în care are cea mai mare nevoie de ei. Acest sentiment de frustrare crează terenul propice pe care se dezvoltă emoții negative, printre care și stresul, perceput la un nivel ridicat.

Cu toate că literatura de specialitate invocă beneficiile pozitive ale prezenței stresului, în sensul că îl motivează pe individ, îl face mult mai activ, vigilent, totuși, un stres de o intensitate mai mare și prezent în mare parte a timpului, are efecte nocive, de neadaptare, performanțe scăzute în activitate, periclitarea stării de sănătate fizică și psihică, iar, în cazul adolescenților, structurarea unui fond psihic sensibil și anxios.

Deoarece multe din cauzele care provoacă stresul adolescenților, cum ar fi mediul în care trăiesc, familia din care provin sunt mai greu de controlat, se impune necesitatea dezvoltării unor programe psihologice prin care adolescenții să dobândească tehnici utile de autocunoaștere, instrumente și comportamente de gestionarea eficientă a situațiilor de criză, care le pot periclitarea stabilitatea emoțională. Numai dezvoltarea din punct de vedere personal, atitudini și gândire pozitive și stabilitatea emoțională, îi vor face mai puțini vulnerabili în fața anumitor circumstanțe și contexte, generatoare de instabilitate și insecuritate.

***Bibliografie:***

1. ATKINSON, L, SMITH, E.E., FREDRICKSON, B.L, HOEKSEMA, S.N., LOFTUS, G.R. *Introducere în psihologie*. tr. SC. Matcomputer S.R.L. București: Tehnică, 2005, 1153 p., ISBN- 937-31-2253-X.
2. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 1998, 256 p., ISBN: 979-973-924-827-2.
3. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași, Polirom, 1998, 301 p., ISBN 973-683-048-9 .
4. COSNIER J. *Introducere în psihologia emoțiilor și sentimentelor*, tr.de E. Galan, Iași: Polirom, 2002, 196 p., ISBN-978-973-46-0681-8.
5. *Dicționar de psihologie*. București: Univers Enciclopedic, 2000, 347 p., ISBN 973-9243-25-8.
6. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Fundația România de Măine, 2007, 825 p., ISBN 978-973-163-014-4.
7. *Marele dicționar al psihologiei*. București: Trei, 2006 1357 p., ISBN-973-707-099-2.

## COMPETENȚELE SOCIALE ALE COPIILOR CU CES - RESURSE IMPORTANTE PENTRU ASIGURAREA ADAPTĂRII LA VIAȚĂ

*PETCU Mariana, drd., prof. Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu”, Galați,*

*STRATAN Valentina, dr., conf. univ., UPSC „Ion Creangă”*

**Abstract:** *Society needs to take an important step towards supporting the integration of CES people in both inclusive and community schools. Education for all is a new paradigm that supports the right to quality education by adapting to the needs of everyone.*

**Keywords:** integration, inclusion, skills, CES.

„Când adulții interferează în stadiul de pregătire pentru viața socială,  
ei aproape întotdeauna fac greșeli.”<sup>2</sup> (Dr. Maria Montessori)

Pentru a crea competențe, copiii trebuie să fie lăsați să se exteriorizeze și astfel să descoperim împreună cu ei care sunt speranțele, visele, preocupările sau nevoile lor. Urmărind evoluția elevului putem identifica care este nivelul admisibil de învățare și de aici să accesăm mijloacele necesare, eficiente și favorabile pentru o educație deschisă tuturor elevilor. O continuare a demersurilor efectuate în mediul școlar este necesară să se regăsească în familie, comunitate. Societatea este principalul factor care poate să creeze condițiile optime de incluziune ale tuturor copiilor, indiferent de dificultățile de învățare sau dizabilitate. Parteneriatul școală – familie – comunitate reprezintă un prim pas către dezvoltarea de proiecte care să popularizeze ofertele școlare care sunt adaptate permanent schimbărilor sistemice, să încurajeze participarea activă la luarea deciziilor a tuturor membrilor.

Conform legii asistenței sociale, incluziunea socială este totalitatea „măsurilor și acțiunilor multidimensionale din domeniile protecției sociale, ocupării forței de muncă, locuirii, educației, sănătății, informării-comunicării, mobilității, securității, justiției și culturii, destinate combaterii excluziunii sociale și asigurării participării active a persoanelor la toate aspectele economice, sociale, culturale și politice ale societății”<sup>3</sup>. Aceste măsuri trebuie să se reflecte în includerea și în participarea copiilor cu nevoi educaționale speciale în școli incluzive care să accepte „și să răspundă nevoilor diverse ale elevilor, incluzând atât stiluri și rate diferite de învățare, cât și asigurând o educație de calitate pentru toți.”<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Pradipta Kanungo, *Principiul Bloomingdale Academy*, Social Integration of Children With Autism: Discipline v/s Freedom , <https://www.autismconnect.com/blogs/social-integration-of-children-discipline-or-freedom/>

<sup>3</sup> Legea nr. 292/2011 - Legea asistenței sociale, art.6, lit. c

<sup>4</sup> Inclusive education a framework for change, National and International perspectives, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 1997, p.7,

Formarea competențelor elevilor cu nevoi educaționale speciale se realizează prin cooperare, prin solidaritate, prin sprijin suplimentar și servicii diversificate, printr-un efort concentrat al tuturor actorilor implicați. De ce se vorbește din ce în ce mai des despre o educație incluzivă? Pentru că educația sprijină societatea prin extinderea cunoștințelor transmise, prin inserția pe piața muncii, prin asigurarea unui trai decent.

Poemul scriitoarei Dorothy Law Nolte „Children Learn What They Live” poate fi un ghid pentru comportamentul nostru cu copiii, elevii noștri și în special cu elevii cu deficiențe:

„Dacă trăiesc în critică și cicalăală, copiii învață să condamne.

Dacă trăiesc în ostilitate, copiii învață să fie agresivi.

Dacă trăiesc în teamă, copiii învață să fie anxioși.

Dacă trăiesc înconjurați de milă, copiii învață autocompătămire.

Dacă trăiesc înconjurați de ridicol, copiii învață să fie timizi.

Dacă trăiesc în gelozie, copiii învață să simtă invidia.

Dacă trăiesc în rușine, copiii învață să se simtă vinovați.

Dacă trăiesc în încurajare, copiii învață să fie încrezători.

Dacă trăiesc în toleranță, copiii învață răbdarea.

Dacă trăiesc în laudă, copiii învață prețuirea.

Dacă trăiesc în acceptare, copiii învață să iubească.

Dacă trăiesc în aprobare, copiii învață să se placă pe sine.

Dacă trăiesc înconjurați de recunoaștere, copiii învață că este bine să ai un țel.

Dacă trăiesc împărțind cu ceilalți, copiii învață generozitatea.

Dacă trăiesc în onestitate, copiii învață respectul pentru adevăr.

Dacă trăiesc în corectitudine, copiii învață să fie drepti.

Dacă trăiesc în bunăvoință și considerație, copiii învață respectul.

Dacă trăiesc în siguranță, copiii învață să aibă încredere în ei și în ceilalți.

Dacă trăiesc în prietenie, copiii învață că e plăcut să trăiești pe lume.”<sup>5</sup>

Copiii sunt fini observatori și înregistrează tot ceea ce facem, tot ceea ce zicem, tot ceea ce creăm. Atitudinile noastre îi pot face să prindă aripi și să-și ducă visele spre împlinire sau pot să imite/ să învețe indiferența, condamnarea, să vadă în lumea în care trăiesc că nu sunt acceptați, ci marginalizați, excluși.

---

[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjSi8iBpJP0AhVl\\_7sIHU6NAmMQFnoECAMQAO&url=https%3A%2F%2Fdisability-studies.leeds.ac.uk%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F40%2Flibrary%2FCSIE-inclusive-ed.pdf&usg=AOvVaw08vmIT94VNVPm\\_y1A5GSQ](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjSi8iBpJP0AhVl_7sIHU6NAmMQFnoECAMQAO&url=https%3A%2F%2Fdisability-studies.leeds.ac.uk%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F40%2Flibrary%2FCSIE-inclusive-ed.pdf&usg=AOvVaw08vmIT94VNVPm_y1A5GSQ)

<sup>5</sup> <https://www.kudika.ro/articol/good-vibes/59151/copiii-invata- ceea-ce-traiesc.html>

Școala integratoare are ca principiu primirea tuturor, fără să facă deosebire de starea emoțională, fizică, intelectuală, de condiția socială, de gen. Copiii să fie incluși noncategorial, să li se respecte demnitatea, să fie înțeleși pentru dezvoltarea eului personal, să poată să decidă într-o lume a adulților. De ce o lume a adulților? Fiindcă copilul se naște, crește și se dezvoltă într-o lume creată de adult și este constrâns să se adapteze. Noua paradigmă a educației trebuie să schimbe acest lucru printr-o învățare pentru toți, printr-o formare a autonomiei personale, o educație care să țină cont de nevoile copilului, de personalitatea acestuia și să nu devină un obstacol în dezvoltarea copilului. Încă mai avem de învățat cum trebuie să facem să devenim capabili să educăm o nouă generație.<sup>6</sup>

Competența socială este compusă dintr-un „set complex și interconectat de competențe”.<sup>7</sup> Este cheia unei conectări la provocările sociale, la conlucrarea eficientă cu ceilalți. Abilitățile sociale sunt componente ale competenței și reprezintă o suită „de comportamente învățate izolate și discrete”.<sup>8</sup> Pentru copii cu deficiențe, un aspect esențial al educației devine dezvoltarea competențelor sociale, a abilităților de zi cu zi care să fie incluse într-un curriculum pentru toți.<sup>9</sup> Se poate observa că tranziția de la școală la adult nu garantează dezvoltarea carierii deoarece nu există agenții care să continue afirmarea abilităților sociale (de a lucra în grup, de a adresa întrebări etc).

Competențele care se impun pentru o integrare a elevilor cu CES ar fi:

- Competențe de comunicare (verbală și scrisă) - să țină cont de regulile unui dialog, să se comporte adecvat într-o conversație (să utilizeze formule de politețe, să privească interlocutorul, să se exprime într-un limbaj accesibil și celorlalți), la comunicarea scrisă să țină cont de regulile de ortografie, de stilul comunicării, de format. Unii copii cu deficiențe nu pot înțelege sau interpreta corect o aluzie, o glumă sau sarcasm; nu pot urmări o conversație având probleme de memorie; pot întrerupe discuția ca să nu-și uite ideea; alții nu pot iniția un dialog și astfel preferă să se retragă. Aici pot fi dați ca exemplu: copiii cu dislexie, disgrafie, autism sau ADHD. De aceea se impun programe, activități care să ajute elevii să nu fie supuși unor intimidări, să nu fie respinși, să nu fie izolați. Jocul de rol este o metodă care-i poate ajuta să comunice cu ceilalți.

---

<sup>6</sup> Maria Montessori, Copilul în familie, Edirura Vreamea, București, 2015, p.35,

<https://ro.scribd.com/document/368732524/Copilul-in-familie-M-Montessori-pdf>

<sup>7</sup> <https://www.ldathome.ca/2018/02/social-competence/>

<sup>8</sup> Rick Lavoie, Social Competence and the Child with Learning Disabilities

<http://www.ldonline.org/article/6169/>

<sup>9</sup> Erica Ruegg, Social Competence, Transition Plans and Children with Learning Disabilities, Oakland University, <https://openriver.winona.edu/eie/vol7/iss1/1/>



Elevii cu CES nu pot interpreta corect limbajul corpului (limbajul nonverbal) sau utilizează incorect anumite gesturi, de aceea se pot face activități suplimentare pentru un comportament adecvat.

- Ascultare – nu poate avea loc un schimb de replici dacă nu există ascultare, comunicarea devine defectuoasă (devine o barieră în comunicare dacă nu este respectată). Unii elevi nu ascultă sarcina dată și de aceea nu duc la bun sfârșit ceea ce au de făcut.

- Empatie – înțelegerea celui de lângă tine, o înțelegere reciprocă.

- Responsabilitate – sunt stângaci, sunt mai puțin flexibili la noile situații sociale, nu pot să-și dea seama de consecințele comportamentului lor social. Au dificultăți în respectarea unor reguli, vor să fie independenți chiar dacă implică riscuri pe care nu le cunosc.

- Cooperare<sup>10</sup> - respectarea partenerilor, colegilor, a normelor morale și sociale. Nu-și exprimă nevoile sau dorințele și asta poate duce la probleme interpersonale, rămân fără prieteni.<sup>11</sup>

- Autocontrol – gestionarea emoțiilor, mai ales în situații de criză. Au mai puțină îngăduință atunci când sunt dezamăgiți sau au un eșec.

Gresham (1986) propune alte posibile abilități sociale<sup>12</sup>:

- Comportament – felul în care se desfășoară comunicarea poate genera interacțiune socială pozitivă sau negativă, de aceea se pune accent pe un comportament asertiv în care drepturile celor implicați sunt egale și respectate; se pot exprima liber și astfel le crește stima de sine.

- Acceptare - este importantă în cadrul grupului, al societății fiind una dintre nevoile de bază ale ființei umane și este necesară pentru starea psihologică. Maslow o așază pe nivelul al treilea al piramidei – nevoi sociale și de apartenență. În cadrul școlii incluzive ar fi de preferat să fie o acceptare explicită pe care s-o facă cadrele didactice sau echipa școlară, colegii, părinții.<sup>13</sup>

- Valabilitate socială - „comportamente sociale care conduc la rezultate sociale relevante și semnificative”.<sup>14</sup>

Să nu uităm că în cadrul relațiilor elevilor de la clase mai mari, adolescenți, unele competențe le pot crea un confort în adaptare:

---

<sup>10</sup> <https://www.thebalancecareers.com/top-social-skills-for-workplace-success-4142848>, Top Social Skills for Workplace Success

<sup>11</sup> Erica Ruegg, Social Competence, Transition Plans and Children with Learning Disabilities, Oakland University, <https://openriver.winona.edu/eie/vol7/iss1/1/>

<sup>12</sup> <https://positivepsychology.com/social-skills-examples/>

<sup>13</sup> <https://ro.warbletoncouncil.org/acceptacion-parte-otros-6511>

<sup>14</sup> <https://positivepsychology.com/social-skills-examples/>

- Intimitate- putem discuta din două perspective: prima ar putea fi evoluția legăturilor emoționale cu ceilalți, iar cea de-a doua ar fi distincția dintre spațiul intim și spațiul public.

- Gestionarea conflictelor – reprezintă capacitatea de a face din adversar un colaborator cu care face o echipă pentru a remedia conflictul. Strategia principală este de a negocia și a alege o soluție care să-i satisfacă pe cei implicați. Este necesar ca elevii cu CES să învețe din școală cum trebuie să reacționeze, ce atitudine și măsuri să ia. Este o formă de pregătire pentru viața socială.

Un plan de dezvoltare incluzivă care să conducă, să determine implicarea școlii în amplificarea învățării pentru toți trebuie:

- să sprijine fiecare copil ca să se simtă admis, acceptat;
- să favorizeze participarea tuturor actorilor învățării (elevilor, părinților, membrilor din comunitate) atât la procesul instructiv-educativ, cât și la activitățile extracurriculare din cadrul comunității (activități ecologice, activități culturale, activități sociale – vizite la familii defavorizate, cămine de bătrâni);
- să diminueze barierele de orice natură: învățare, comunicare, cooperare;
- să respecte dreptul fiecărui copil de a învăța ținându-se cont de starea de fapt a societății și a globalizării accentuate;
- să creeze o legătură de reciprocitate între acțiunile copiilor și cele ale adulților, între societate și diferitele comunități;
- să accepte că primul pas pentru incluziunea socială îl reprezintă incluziunea în școală.

Crearea culturilor incluzive:

a.1 consolidarea comunității prin:

- colaborare reciprocă și respect;
- crearea unui model de conviețuire democratică care se bazează pe comprehensiunea legăturilor dintre oamenii comunității dar și a celor din afara lor; prin dezvoltarea bilaterală dintre școală și societate<sup>15</sup>.

a.2 precizarea sensurilor incluzive prin:

- participarea cu măsuri de protecție pentru sănătatea tuturor (copii, adulți), pentru a nu fi discriminați sau evaluați diferit;
- prețuirea planetei dar și a fiecărui membru;
- rezolvarea de probleme cu ajutorul soluțiilor tolerante.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Conferențiar universitar, doctor Maria Pereteatcu, *Dezvoltarea școlii incluzive*, suport de curs pentru studenții ciclului II – studii superioare de master, Specialitatea – Managementul educației incluzive, Bălți, 2019, p.14, <https://ro.scribd.com/document/493107133/educatie-incluziva>

Elaborarea politicilor incluzive:

b.1 – extinderea procesului de învățământ pentru ca acesta să devină un învățământ pentru toți prin: utilizarea metodelor activ-participative care să dezvolte cooperarea, responsabilitatea personală, interacțiunea socială;

- accesibilizarea unității școlare pentru toate persoanele;
- organizarea claselor de studiu astfel încât să poată participa/ învăța toți elevii;
- admiterea și integrarea tuturor copiilor care solicită înscrierea într-o formă de învățământ:

oportunități de valorificare a cunoștințelor și capacităților angajaților;

- continuarea studiilor de către elevi la alte unități școlare.<sup>17</sup>

b.2 sistematizarea suportului pentru varietate/ diversitate prin:

- coordonarea tuturor formelor de susținere, sprijin;
- cursuri de perfecționare atât pe specialitate, cât pentru studierea unei limbi de circulație internațională pentru întreg personalul;
- susținerea integrării elevilor din căminele de stat, dar și a celor cu deficiențe și eliminarea oricăror bariere prin sprijin suplimentar de pregătire în cadrul curriculumului comun, nu distinct;
- legătura strânsă și echilibrată dintre învățare și extinderea curriculumului;<sup>18</sup>

Extinderea accesibilizării incluziunii:

c.1 întocmirea de curricula pentru toți prin:

- realizarea unor ateliere în care elevii să învețe în funcție de alegerea făcută și de propriile interese – să învețe despre propriul corp, despre sănătate, despre lume: pământ, soare, lună, constelații, mijloace de transport, îmbrăcăminte, instituții de cultură etc;
- învățarea elementelor comunicării eficiente și a noilor tehnologiilor;
- identificarea disciplinelor cu care elevii, prin interacțiune, pot descoperi, învăța și dezvolta anumite abilități – literatură, artă, sport, muzică, gastronomie, croitorie etc;
- familiarizarea cu termeni ca: administrare, administrație, moralitate/ valoare morală, organizație, putere etc.<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> Conferențiar universitar, doctor Maria Pereteatcu, *Dezvoltarea școlii incluzive*, suport de curs pentru studenții ciclului II – studii superioare de master, Specialitatea – Managementul educației incluzive, Bălți, 2019, p.15, <https://ro.scribd.com/document/493107133/educatie-incluziva>

<sup>17</sup> Conferențiar universitar, doctor Maria Pereteatcu, *Dezvoltarea școlii incluzive*, suport de curs pentru studenții ciclului II – studii superioare de master, Specialitatea – Managementul educației incluzive, Bălți, 2019, p.15, <https://ro.scribd.com/document/493107133/educatie-incluziva>

<sup>18</sup> Conferențiar universitar, doctor Maria Pereteatcu, *Dezvoltarea școlii incluzive*, suport de curs pentru studenții ciclului II – studii superioare de master, Specialitatea – Managementul educației incluzive, Bălți, 2019, p.16, <https://ro.scribd.com/document/493107133/educatie-incluziva>

c.2 conducerea învățării prin:

- adaptarea planificărilor la cerințele educaționale ale tuturor elevilor utilizând aceleași standarde de valori ca în educația obișnuită;
- sprijinirea participării întregului colectiv de elevi prin distribuirea de sarcini și adoptarea unui mediu educațional propice;
- dezvoltarea gândirii critice și a respectului reciproc (utilizarea diferitelor metode care pot determina elevii să-și spună părerile fără a fi criticați sau fără a critica);
- utilizarea diversificată a metodelor de evaluare, autoevaluare, inter-evaluare;
- formarea unei echipe mixte de specialiști care să susțină învățarea și participarea tuturor elevilor prin acordarea unui sprijin complementar celor cu dizabilități ;
- organizarea de activități extrașcolare și extracurriculare care să-i includă pe toți elevii.<sup>20</sup>

### **Bibliografie:**

1. RUEGG, Erica. *Social Competence, Transition Plans and Children with Learning Disabilities*, Oakland University, <https://openriver.winona.edu/eie/vol7/iss1/1/>
2. MONTESSORI, Maria. *Copilul în familie*. Edirura Vreamea, București, 2015, p.35, <https://ro.scribd.com/document/368732524/Copilul-in-familie-M-Montessori-pdf>
3. PERETEATCU, Maria. *Dezvoltarea școlii incluzive*, suport de curs pentru studenții ciclului II – studii superioare de master, Specialitatea – Managementul educației incluzive, Bălți, 2019, p.14-16, <https://ro.scribd.com/document/493107133/educatie-incluziva>
4. KANUNGO, Pradipta. *Principiul Bloomingdale Academy*, Social Integration of Children With Autism: Discipline v/s Freedom, <https://www.autismconnect.com/blogs/social-integration-of-children-discipline-or-freedom/>
5. LAVOIE, Rick. *Social Competence and the Child with Learning Disabilities* <http://www.ldonline.org/article/6169/>
6. *Inclusive education a framework for change, National and International perspectives*, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 1997, p.7, [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjSi8iBpJP0AhVl\\_7sIHU6NAmMQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fdisability-studies.leeds.ac.uk%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F40%2FLibrary%2FCSIE-inclusive-ed.pdf&usg=AOvVaw08vmIT94VNVPrm\\_y1A5GSQ](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjSi8iBpJP0AhVl_7sIHU6NAmMQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fdisability-studies.leeds.ac.uk%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F40%2FLibrary%2FCSIE-inclusive-ed.pdf&usg=AOvVaw08vmIT94VNVPrm_y1A5GSQ)
7. Legea nr. 292/2011. Legea asistenței sociale, art.6, lit. C

---

<sup>19</sup> Conferențiar universitar, doctor Maria Pereteatcu, *Dezvoltarea școlii incluzive*, suport de curs pentru studenții ciclului II – studii superioare de master, Specialitatea – Managementul educației incluzive, Bălți, 2019, p.16, <https://ro.scribd.com/document/493107133/educatie-incluziva>

<sup>20</sup> *ibidem*

8. <https://www.kudika.ro/articol/good-vibes/59151/copiii-invata- ceea-ce-traiesc.html>, Copiii învață ceea ce trăiesc
9. <https://www.ldathome.ca/2018/02/social-competence/>, Beyond Social Skills: Understanding Social Competence
10. <https://www.thebalancecareers.com/top-social-skills-for-workplace-success-4142848>, Top Social Skills for Workplace Success
11. <https://positivepsychology.com/social-skills-examples/>, What Are Social Skills & Are They Important? 23 Examples
12. <https://ro.warbletoncouncil.org/acceptacion-parte-otros-6511>, Acceptarea de către alții: tipuri, importanță, exemple

## ORIENTAREA SPRE CARIERĂ A ELEVILOR CU CES

**LEONTI-MAXINAȘ Andreea-Oana, profesor grad II,**

**CSEI „Sf. Andrei”, Gura Humorului**

***Abstract:** According to school statistics, there is an increase in the number of students at risk of dropping out of school, the low level of involvement of them and their parents in school life imposing the need to create a bridge between school and future profession as a source of livelihood and development / social integration, thus being created this project; identified target group - students identified at risk of dropping out / failing in the 8th grade.*

***Aims:** Developing students' ability to identify their own skills; Acquisition of information about career planning, occupational fields, professions, labor market in the area; Forming a positive attitude towards school; Involvement of parents in the child's educational path. School and career guidance should be student-centered, supportive and sum up the most diverse life experiences to promote a holistic approach to the problem. Through a career education, students can obtain continuous support from all those involved in their training and development as specialists who know how to act in a general framework of education and career guidance. As proposed activities are the following: 1. Who am I? - Self-knowledge 2. Prejudices about the world of professions 3. I respect my parents' work 4. I inform myself, I discover, I decide - career management - information and decision making 5. How to make ?/ Let's cook together! 6. Career plan*

*This project aims at the following: a more efficient professional orientation of students, increasing the grades in the catalog, decreasing the number of unmotivated absences.*

**Keywords:** special needs, disability, career guidance, profession, suport

**Argument.** Conform statisticilor de la nivelul școlii, se constată o creștere a numărului elevilor cu risc de abandon școlar, gradul scăzut de implicare al acestora și al părinților lor în viața

școlară impunând necesitatea creării unei punți de legătură între școală și viitoare meserie ca sursa de subzistență și dezvoltare/integrare socială.

Elevii cu CES și aici facem referire la cei cu deficiență de intelect de limită sunt o categorie de oameni care pot, realiza activități diverse din sfera școlilor profesionale și de meserii și activităților practice, importante în acest sens fiind buna informare, pregătire și susținere.

Dezvoltarea unui program educațional în acest sens se impune tocmai datorită concurenței cu care se confruntă elevii noștri într-o societate în schimbare, fără a avea o certitudine asupra viitorului. Ei sunt conștienți de faptul că părinții și adulții din preajma lor nu-i pot ajuta întotdeauna. De aceea, părinții, elevii și societatea în ansamblu așteaptă mai mult de la școală. Singura soluție este implicarea tuturor „actorilor” din sistemul de învățământ: directori, consilieri și profesori.

### **Scopuri:**

- Dezvoltarea abilității elevilor de a identifica propriile competențe;
- Achiziționarea de informații despre planificarea carierei, domeniile ocupaționale, profesii, piața muncii din zona;
- Formarea unei atitudini pozitive față de școală;
- Implicarea părinților în traseul educațional al copilului.

Orientarea școlară și profesională trebuie axată pe elev, venind în sprijinul lui și însumând cele mai diferite experiențe de viață pentru a promova o abordare holistică a problemei. Printr-o educație pentru carieră elevii pot obține sprijin continuu din partea tuturor celor implicați în formarea și dezvoltarea lor ca specialiști care știu să acționeze într-un cadru general de educație și orientare în carieră.

### **Obiective:**

- Dezvoltarea capacității de autoevaluare/ autocunoaștere și creșterea respectului de sine;
- Dezvoltarea abilităților de viață;
- Managementul carierei – luarea deciziilor.

### **Obiectivele proiectului ating mai multe componente pe care le delaliez în cele ce urmează:**

1. Autocunoașterea ( personalitate și atitudini, aptitudini și realizări, cunoaștere și stil de învățare, valori, interese, spirit întreprinzător).
2. Cercetări cu privire la profesie ( căutare de informații, interviu de documentare, practică și voluntariat, experiența practică , tendințele profesiei).
3. Luarea deciziei ( obiective de carieră, obiective personale, servicii prestate pentru colectivitate, învățare continuă).
4. Contacte pentru angajare( căutarea locului de munca, CV-uri și scrisori de intenție, interviuri).
5. Piața muncii (oferte de muncă și acceptarea lor, succes în muncă).
6. Cariera ( reevaluare).

**Echipa:** Prof. psiholog Leonti-Maxinaș Andreea-Oana, profesorul de limba română, profesorul diriginte, alți profesori, membrii programului educațional de sprijin.

Cei care vor contribui la implementarea programului vor fi consiliile claselor elevilor din grupul tinta, coordonatorii și diriginții care vor facilita legătura cu familiile elevilor implicați în program.

**Parteneri:** societăți comerciale din oraș

Am gândit implicarea unor parteneri din afara școlii, societăți cu care am colaborat deja cu succes în repetate rânduri în activități educaționale inițiate de școală.

**Grup țintă:**

- elevi identificați cu risc de abandon/ insucces școlar din clasa a VIII-a C:
- părinți ai acestora.

Elevii și părinții lor vor fi selectați după criterii stabilite cu exactitate de către coordonatorii programului, criterii cum ar fi: riscul de abandon școlar, riscul de insucces școlar, elevi cu cerințe educaționale speciale, elevi care provin dintr-un mediu defavorizat, elevi ei ai căror părinți sunt plecați în străinătate, elevi ai căror părinți și-au manifestat interesul pentru programul de parteneriat.

**Resurse materiale:**

- chestionare de aptitudini, anexe, fișe
- Markere, flip-chart
- Computere

**Sursele anunțate de angajare:**

- ITM (Inspectoratul Teritorial de Muncă) este un serviciu gratuit oferit de guvern pentru a ajuta firmele să înștiințeze oamenii de posturile vacante.
- Centrele de plasare a forței de muncă. Acestea de obicei creează unele baze de date ale ofertelor de locuri de muncă și ale celor care își caută un loc de muncă.
- Mass-media: presă, ziarele cotidiene sau săptămânale, reclame la radio, pagini de informare la televiziune, etc.
- Internetul. Există site-uri speciale care se ocupă de ocuparea posturilor vacante și care intermediază legătura dintre angajatori și potențiali angajați
- Târguri de joburi. La aceste târguri angajatorii își prezintă (prin tehnici proiective) ofertele de locuri de muncă și descrierea firmelor/instituțiilor, se prezintă modele de CV-uri, se organizează simulări de interviu, se organizează diferite seminarii și conferințe cu rolul de sensibilizare firmelor participante și persoanele care caută un loc de muncă.

Surse informale: Interviu informațional sau interviul de informare. Este un interviu inițiat de persoana care se află în căutarea de informații despre oportunitățile educaționale sau ocupaționale, realizat cu persoane aflate în poziții care le permit oferirea de informații necesare.

### **Activități:**

1. Cine sunt eu ? – Autocunoașterea
2. Prejudecăți despre lumea profesiilor
3. Respect munca părinților mei
4. Mă informez, descopăr, decid - managementul carierei – informare și luarea deciziei
5. Cum se fabrică / Să gătim împreună!
6. Planul de carieră

### **1. Cine sunt eu? - Autocunoaștere.**

Pentru facilitarea cunoașterii de sine se vor măsura cu ajutorul chestionarelor mai mulți factori.

- Aptitudini :
    - Ce știu să fac cel mai bine?
    - Care sunt punctele mele tari? Dar cele slabe?
    - Care este cea mai bună aptitudine a mea?
    - Care sunt aptitudinile pe care vreau să le folosesc în viitoarea slujbă?
    - Care sunt aptitudinile de care mai am nevoie?
  - Interese :
    - Ce sunt interesat să realizez?
    - Care sunt activitățile care îmi plac cel mai mult?
    - Cu ce fel de oameni mi-ar place să lucrez?
    - Ce fel de slujbă mi-ar plăcea?
  - Valori :
    - Care este satisfacția pe care o caut în carieră?
    - În ce feluri pot fi ambiționat și recompensat?
    - În ce mediu de lucru sunt mai în largul meu?
  - Personalitate :
    - Care sunt calitățile mele care mă pot ajuta să fiu angajat?
    - Cum îmi va influența felul meu de a fi alegerea unei cariere?
    - Cum o să mă înțeleg cu șefii? Dar cu colegii?
- Fișe de lucru – O zi din viața mea peste 10 ani, Ce aș putea fi dacă aș putea fi orice



Matrice SWOT personală în care sunt precizate: punctele tari, punctele slabe, oportunitățile și amenințările.

Fișe de lucru: Se va aplica chestionarele de autoevaluare (Holland, Chestionarul de autoevaluare a apitudinilor).

## **2. Prejudecați despre lumea profesiilor**

Prin aceasta activitate se urmăresc ca obiective:

- să argumenteze opinia personală despre cele mai răspandite prejudecați despre profesii
- să găsească modalități cât mai creative de rezolvare a situațiilor conflictuale
- să identifice factorii care pot influența succesul sau eșecul în carieră

Participanții prezintă profesiile la care s-au gândit în diferite perioade ale vieții. Se dezbate diferitele etape de preferințe: a fanteziei, a tatonarilor, a explorării și a realismului cu luarea deciziilor practice.

Studiu de caz

"După terminarea clasei a VIII-a, mai mulți colegi ies la dans. Vlad o invită la un moment dat pe Miruna la dans. Aceasta îl refuză: "Ești un prost! Nu dansez cu tine! Nici măcar nu ai luat examenul!"

Elevii și părinții vor fi împărțiți pe grupe și vor continua povestea, găsind soluții creative.

## **3. Respect munca părinților mei**

Obiective:

- să identifice puncte tari și puncte slabe ale propriei persoane
- să găsească profesii în care să se regăsească activitățile lor preferate
- să descrie profesia ideală.

Elevii vor nota pe hârtie ce activități au făcut în fiecare zi a săptămânii care a trecut. Accentul se va pune pe responsabilitățile care-i evidențiază și care îi face să respecte munca adulților din jurul lor. Toate sarcinile primite îi pregătesc pe copii pentru viitoarea viață de adult, de la dusul gunoaiului și cumpărarea pâinii, până la udatul florilor.

Un program eficient de planificare a carierei presupune și asumarea responsabilităților. În acest sens școala, familia sunt direct responsabile în stabilirea traseului educațional al copilului.

Deși responsabilitatea este a persoanei, experiența arată că fără a fi încurajați și susținuți în acest sens, puțini vor avea inițiativa și vor face progrese.

Consilierul școlar poate avea un rol foarte important în dezvoltarea carierei elevilor. Astfel el poate facilita calificarea prin recomandarea unor programe de training, prin evaluarea performanțelor, oferă feedback, identifică oportunități realiste legate de abilitățile persoanei pentru dezvoltarea sa profesională.

Profesorul poate juca diferite roluri în relația cu elevii:

Consilier: îl ajută să-și identifice abilitățile și valorile; îl ajută să evalueze oportunitățile ce apar pe traseul educațional

Evaluator : stabilește obiectivele activității sale, identifică elemente critice, evaluează performanța, întărește performanța bună

Mentor : servește de model prin comportamentele sale ; susține elevul în interiorul colegilor și în afara lui, îi oferă ocazia să participe la activități care să-l puna într-o lumină favorabilă.

Antrenor : sugerează anumite comportamente pentru a-și îmbunătăți performanța, clarifica și comunica scopurile grupului din care face parte.

#### **4. Mă informez, descopăr, decid - managementul carierei – informare și luarea deciziei**

Managementul carierei este o combinație de planificare strategică și alegerile legate de carieră făcute de către o persoană. Rezultatul unui management reușit al carierei include un sentiment de împlinire personală, un echilibru între latura personală și cea profesională a vieții, atingerea obiectivelor propuse și securitate financiară

Luarea deciziei

Ca pas al procesului de planificare a carierei, luarea deciziei se referă la selectarea unei direcții profesionale, a unei anumite profesii, a unui anumit domeniu profesional .

Procesul de luare a deciziei începe cu o viziune. Pentru aceasta, întrebări ca cele de mai jos pot ajuta:

- În cea mai bună dintre lumile posibile, unde ți ar plăcea să trăiești?
- Cu cine? Ce relații ai avea? Ce ai face în fiecare zi? Ce activități ai avea? Ce ai face în timpul liber?
- Ce stil de viață ți -ai dori?

#### **Luarea deciziilor în șapte pași**

1. IDENTIFICĂ DECIZIA CE URMEAZĂ A FI LUATĂ (Ex: ce să port astăzi?)

2. ADUNĂ INFORMAȚIILE (Cum va fi vremea? Ce voi face azi? Ce haine sunt curate și călcate?)

3. IDENTIFICĂ ALTERNATIVELE

- (fie costumul albastru, fie pantalonii gri, fie jeanșii și un tricou)

4. CÂNTĂREȘTE ALTERNATIVELE

(Costumul albastru se potrivește cu vremea de afară, dar este prea pretențios pentru ceea ce am de făcut azi. Aș avea chef de jeanși și tricou, dar am o întâlnire mai târziu. Așa că pantalonii gri reprezintă un compromis bun.)

5. ALEGE DINTRE ALTERNATIVE - (pantalonii gri cu tricoul alb)

6. ACȚIONEAZĂ (ia-ți hainele și îmbracă-te)

7. REVIZUIEȘTE ȘI EVALUEAZĂ DECIZIA (te uiți în oglindă și decizi că îți stă bine, dar trebuie să-ți schimbi papucii)

### **5. Cum se fabrică/ Să gătim împreună!**

Vizite la CSEI "Sf. Andrei" în scopul vizitării și familiarizării cu atelierele de lucru (școala profesională).

În cadrul uneia dintre vizite elevii vor găti un desert la alegere, împreună cu personalul școlii avizat în acest sens, scopul fiind conștientizarea responsabilităților de lucru, socializarea și lucrul în echipă.

### **Planul de carieră**

Planul de carieră ajută la ordonarea mentală a informațiilor în așa manieră de a te determina inconștient să realizezi lucrurile în direcția împlinirii scopului profesional.

După luarea deciziei, elevii vor exersa realizarea unui plan de carieră (fișe de lucru) și își vor organiza un dosar personal în direcția angajării. În cuprinsul dosarului se vor regăsi - model de CV European, model de scrisoare de motivație, rezultate teste organizate într-un profil psiho-profesional, fișe de lucru, alte documente și materiale relevante în scopul orientării școlare și profesionale.

#### **Finalități:**

- O mai eficientă orientare profesională a elevilor
- Creșterea notelor în catalog
- Scăderea numărului de absente nemotivate

#### **Evaluare**

- Fișe de evaluare
- Scala de clasificare
- Lista de control
- Jurnal reflexiv

#### **Bibliografie:**

1. JIGĂU, M. *Consilierea carierei*, Ed. Sigma, 2007
2. MICLEA, M., LEMENI, G. *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*, Ed. Asociația de Științe Cognitive din România, 2010
3. Programul educativ suport "*Parteneriat pentru copilul meu - program educativ de sprijin pentru elevi cu risc de părăsire timpurie a școlii și părinții acestora*"
4. Programe educaționale desfășurate deja la nivelul școlii noastre
5. Materiale utilizate în proiectul european „*Practic-pregătește-te și acționează pentru cariera ta*”, FNDC, Iași, consilier vocațional Leonti-Maxinaș Andreea-Oana

## IMPEDIMENTELE ȘI STRATEGIILE ȘCOLARIZĂRII COPIILOR ROMI

*Lidia GULICA, director interimar, profesoară de biologie și chimie, IPG Vulcănești*  
*Veronica RAPEȘCO, magistrul în pedagogie, profesoară de limbă franceză, IPG Vulcănești*

**Abstract:** *This article reflects the daily problem of schooling and absenteeism of Rom children from the Vulcănești Public School Institution, from Ciorești commune, from the Nisporeni district. The impediments are found and are determined to the educational process such as: the passivity of the parents in the activity of the educational process, poor living conditions, absence of financial means, lack of preschool training, migration, early marriages, language barriers, begging. At the same time the strategies for solving the problem in force are also elucidated.*

**Keywords:** educational actors, impediments, strategies, schooling, absenteeism, migration, begging.

Chiar dacă învățământul în Republica Moldova este gratuit și obligatoriu – până în clasa a noua – unii copii romi nu sunt școlarizați rămânând analfabeți.

Educația nu reprezintă o condiție a existenței comunității romi, ceea ce a și determinat schimbări minore a situației la capitolul școlarizării de-a lungul timpului. Majoritatea copiilor romi sunt persoane inteligente, au un talent și o capacitate de a reține informația, această capacitate trebuie dezvoltată atât acasă, cât și în cadrul instituțiilor de învățământ.

Marea majoritate a romilor relevă că educația ar putea contribui la întemeierea unei familii și la întreținerea acesteia, dar nu este determinantă.

În același timp, educația este privită de unii părinți și tineri ca o necesitate impusă de schimbările din societate. Aceștia conștientizează că modernizarea îi impune **să depășească starea de analfabetism** pentru a se putea ulterior integra în societate. Cel mai invocat motiv al școlarizării copilului a fost obținerea cunoștințelor de bază de a scrie și citi pentru a-și organiza viața mai ușor prin angajarea în câmpul muncii.

Totodată, aceștia consideră că școlarizarea contribuie la creșterea nivelului de cultură și comunicare (de a se comporta și vorbi decent).

O parte din tinerii romi și părinții acestora consideră că studiile pot proteja copiii de comportamente deviante și antisociale: persoanele care nu învață riscă într-o pondere mai mare să consume droguri, să facă abuz de alcool, să fure etc., dat fiind lipsa de activități și control pe parcursul zilei din partea adulților.

În contextul celor menționate, considerăm oportun necesitatea abordării în complexitate a impedimentelor invocate în ponderea redusă a copiilor romi la încadrarea în instituția noastră de învățământ. Actualmente, în anul de studii 2021-2022, în cadrul IPG Vulcănești au fost școlarizați 53 de copii doar de etnie romă, dintre care 28 în clasele primare. Neșcolarizarea romilor este

cauzată de o multitudine de impedimente, atât de ordin obiectiv, cât și subiectiv. Cele mai des invocate impedimente se referă la:

**1. Tradițiile și modul de viață al comunității rome** își lasă amprenta asupra frecventării și reușitei școlare a copiilor romi. În concepția unor romi, frecventarea instituției educaționale comportă riscuri asupra păstrării specificului național, considerându-se că există riscul de a se pierde cultura romă, limba în momentul relaționării copiilor la vârste fragede cu alte etnii.

**2.** O caracteristică a modului de viață a romilor cu implicații asupra școlarizării copiilor este implicarea lor în *cerșit*, chiar dacă romii foarte greu recunosc acest lucru. Pentru a argumenta slaba frecventare a instituției de învățământ din diferite motive, inclusiv implicarea în activitățile de cerșit, părinții invocă motivul îmbolnăvirilor dese a copiilor. Unii profesori consideră că părinții „se ascund” în spatele acestui motiv.

**3. Oferirea libertății copilului** în familia romă reprezintă un impediment în activitatea didactică, copiii având un comportament nonconformist la ore. Unii copii nu cunosc regulile de comportament într-un loc public, nu cunosc regulile elementare de igienă. Aceste norme sunt mai puțin promovate de către părinți, sarcina fiind preluată de către profesori.

**4.** Un alt element caracteristic modului de viață al romilor cu impact asupra frecventării instituției educaționale este *perceperea, ca un fapt suprem, a dorințelor copiilor romi*: dacă copilul nu dorește să meargă la școală/grădiniță, părintele nu insistă ca acesta să frecventeze instituția de învățământ.

**5. Migrația** – plecarea la muncă peste hotare a romilor împreună cu familia determină deseori copiii să abandoneze instituția de învățământ, în unele situații temporar, dar cel mai des definitiv. Majoritatea părinților romi pleacă împreună cu copiii peste hotare fără a lua dosarele acestora de la instituția de învățământ, puține cazuri sunt ca unii să solicite dosarele pentru a-și înscrie copiii la o instituție din altă țară. În acest context, fenomenul migrațional afectează evidența statistică a copiilor romi și duce la imposibilitatea de a avea o statistică clară cu cifre exacte despre numărul elevilor de pe teritoriu, câți dintre ei sunt școlarizați, câți sunt în abandon școlar și câți sunt neșcolarizați.

Totuși, în opinia actorilor educaționali și comunitari, (în deosebi a părinților) migrația copiilor împreună cu părinții comportă și aspecte pozitive: îi protejează pe copii de anumite riscuri generate de lipsa de supraveghere a părinților și implică costuri mai mici pentru întreținere. Unii părinți se tem pentru sănătatea și viața copiilor, menționând îndeosebi riscul consumului de droguri, la care ar putea fi expuși aceștia, dacă rămân în țară fără supraveghere părintească. Copiii neșcolarizați peste hotare, se adaptează mai dificil la sistemul de învățământ național în momentul reîntoarcerii. Cadrele didactice depun efort suplimentar pentru reîncadrarea cu succes a acestor copii în activitățile școlare.

6. În contextul tradiției de a educa copiii de vârstă preșcolară în familie, **nefrecventarea instituțiilor preșcolare** reprezintă o barieră în școlarizarea ulterioară a copiilor. În acest caz nu există o continuitate în instruire, profesorii întâmpinând dificultăți în activitatea didactică: având în aceeași clasă copii cu trasee educaționale diferite sunt nevoiți de a lucra diferențiat, pentru a reuși realizarea programului școlar. Unele cadre didactice au menționat slaba dezvoltare a abilităților motrice și faptul că o parte din elevii din clasele primare nu au cunoștințele specifice vârstei, nu cunosc culorile, au dificultăți de exprimare, etc. Ei se concentrează mai greu și sunt mai pasivi la ore. De asemenea, putem constata că, din cauza unei slabe înțelegeri a materialului ce se predă, copiii romi se plictisesc destul de repede la ore: ei pot desena, răsfoi cartea, agenda sau caietul și pot părăsi ora.

7. **Barierile lingvistice** reprezintă un impediment în incluziunea școlară a copiilor. Marea majoritate a tinerilor menționează că se confruntă cu dificultăți de înțelegere a cadrului didactic din cauza necunoașterii limbii române. Cadrele didactice confirmă faptul că elevii romi se confruntă cu bariere lingvistice, dat fiind **comunicarea în familie în limba romani sau rusă**.

8. **Condițiile precare de trai**, manifestate prin **lipsa mijloacelor financiare** necesare pentru procurarea rechizitelor precum și **lipsa de îmbrăcăminte și încălțăminte** caracteristice anotimpului, reprezintă un alt motiv pentru care copiii romi nu frecventează instituția școlară.

9. **Condițiile meteo nefavorabile (ploaie, ninsoare, ger)** determină o frecvență neuniformă a instituțiilor educaționale. În astfel de zile cadrele didactice sunt nevoite să meargă prin localitate pentru a aduce copiii la instituția de învățământ. Însă, ele se confruntă cu o rezistență din partea părinților care nu permit copiilor de a ieși din casă în astfel de condiții meteo, punându-se accent pe siguranța copiilor.

10. **Documentarea deficitară a romilor** împiedică înscrierea copilului la instituția educațională în termeni. S-a determinat faptul că unii copii romi nu sunt documentați, mai ales cei născuți peste hotare sau a căror mame nu au acte. Astfel se evidențiază la fel faptul că romii pot deține mai multe acte de identitate, îngreunând astfel procesul de evidență a copiilor [2, p.45].

11. **Programul de studii complicat** face dificilă încadrarea copiilor romi în activitățile școlare. Cadrele didactice au relatat că unii copii romi nu reușesc însușirea programului școlar.

12. **Programul orelor de funcționare** a instituției educaționale crează dificultăți pentru copiii și părinții romi. Pentru ei este dificil de a se trezi dimineața pentru a se prezenta fără întârziere la instituție. Acest fapt este cauzat de ora târzie la care se culcă copiii romi. În același timp, comportamentul unor părinți romi este iresponsabil: nu au grijă ca copilul să respecte regimul zilei. Unii părinți romi au menționat faptul că ar fi bine ca programul instituțiilor educaționale să se înceapă la orele 10:00-11:00. În opinia cadrelor didactice, totuși, în realitate, acest program nu ar

contribui la o frecvență sporită a instituției educaționale căci s-a menționat că în unele gospodării române și la aceste ore membrii familiei dorm.

13. În același timp, *durata programului zilnic* poate cauza impedimente în realizarea activităților educaționale. În opinia unor romi, acesta este prea mare și obositor, nepermițând copiilor de a desfășura activități de recreere și li se limitează libertatea de acțiune și mișcare în timpul orelor. În consecință, *instituția educațională nu este atractivă*.

14. *Interesul foarte scăzut a părinților față de educație. Părintele* în familia romă este un **actor pasiv** al procesului educațional. În familia romă nu se citește / povestește povești copiilor înainte de somn, situație explicată prin lipsa abilităților de citire și a cărților de povești. Adulții nu apreciază capacitățile intelectuale ale copiilor, stabilindu-le „standardele” educaționale: să învețe să citească și să scrie. Astfel, traseul școlar al elevilor romi se încheie în mare parte după clasa a 4-a, lucru încurajat și acceptat de părinți. Există, totuși, ca excepție copii romi [3] care absolveste gimnaziul, dar foarte rar se întâmplă să continue și la alte instituții de învățământ (școală profesională, liceu, colegiu sau universitate). De obicei, în aceste situații copilul provine dintr-o familie care nu se conformează regulilor și tradițiilor române sau dintr-o familie mixtă. Ne bucură mult faptul, că absolventul gimnaziului nostru – *Malairou Solomon*, a reușit să susțină și BAC-ul (2021) și să-și înainteze actele pentru studiile la universitate în România (Timișoara) la facultatea de Drept.

În vederea îmbunătățirii școlarizării romilor la toate treptele educaționale actorii educaționali implicați au propus următorul spectru de strategii necesare de implementat:

1. În cadrul IPG Vulcănești, la începutul fiecărui an școlar, este *efectuat recensământul copiilor de vârstă școlară*, care are scopul de a identifica numărul copiilor prezenți la momentul respectiv în localitate și de a convinge părinții să-și școlarizeze copiii. La realizarea recensământului participă cadrele didactice a instituției de învățământ și membrii ai Direcției de Învățământ și de Asistență Socială, polițistul de sector, mediatorul și alți reprezentanți ai APL.

2. Informarea și conștientizarea de către părinți a necesității înscrierii copiilor în instituțiile de învățământ. *Responsabilizarea părinților cu referire la școlarizarea copiilor*, prin aplicarea unui set de măsuri punitive pentru părinții care nu-și școlarizează copiii, insistându-se pe amendarea acestora (de la 500 lei în sus) sau refuzul de a le acorda anumite facilități sociale (ajutor social, spre exemplu) și prin încheierea unui contract de parteneriat între familie și instituția de învățământ.

3. *Simplificarea programului școlar* din perspectiva asigurării accesului tuturor copiilor.

4. *Diversificarea strategiilor didactice* aplicate în instruirea romilor.

5. *Angajarea cadrelor didactice tinere și competente*, care prin aplicarea noilor strategii și tehnici de predare ar putea să atragă copiii romi.

6. *Starea edificiului de studii* este discutată preponderent în satul Vulcănești. Grație proiectului FISM au fost făcute unele reabilitări ale infrastructurii și s-au creat condiții de studii mai bune, astfel s-a îmbunătățit semnificativ rata de frecvență a instituției. Dotarea instituției școlare cu cele necesare (echipament tehnic, manuale, mobilier) este relevantă în analiza practicilor de frecvență a instituției de către copiii romi. Un exemplu în acest sens este accesul la computer, în special pentru copiii din familii vulnerabile. Copiii romi, în general, manifestă atracție față de computer și tehnologii, grație interesului față de internet, unii au învățat a citi. Așteptările romilor sunt mari față de echipamentul tehnic al instituțiilor, care ar trebui să fie permanent reînnoit. Din cauza neglijenței însă elevilor manualele rămân a fi oferite de către profesori pentru utilizare pe parcursul lecției.

7. *Înființarea și menținerea unor cercuri pe interese*, care să le dezvolte abilități practice: formarea unor deprinderi, cum ar fi croșetatul, desenul, dansurile și care să fie atractive. Această propunere a fost înaintată de către cadrele didactice care consideră necesară organizarea gratuită a acestor cercuri.

8. *Manifestarea unei atitudini prietenoasă și non-discriminatorii din partea cadrelor didactice.*

9. *Îmbunătățirea alimentației copiilor și asigurarea cu alimentație gratuită*, inclusiv în ciclul gimnazial, în special în cazul copiilor din familii vulnerabile.

10. *Valorificarea și amplificarea rolului mediatorului comunitar* în școlarizarea copiilor romi [1, p.19]. Dat fiind angajarea în calitate de mediator a unui reprezentant a comunității romi, acestuia îi este mai ușor accesul la populație și contribuie la creșterea numărului de copii încadrați în instituția noastră.

În concluzie, realizarea tuturor strategiilor menționate mai sus va contribui nu numai la creșterea ratei de școlarizare a copiilor romi, ci și a accesului lor la serviciile de sănătate, serviciile sociale, la ocupațiile și angajarea în câmpul muncii.

#### **Bibliografie:**

1. CATARJI, Vasile; VREMIȘ, Maria *Romii din Republica Moldova – studiu realizat de comunitățile locuite preponderent de romi*. ONU, Ch. 2013, 196 p. ISBN 978-9975-80-752-4
2. *Copiii romi și accesul lor la servicii, Studiu sociologic calitativ*. UNICEF Moldova, Ch. 2015
3. *Educație pentru fiecare copil. Șapte istorii de succes din satul Vulcănești*. UNICEF Moldova, Copyright, 2018



# EPECTELE MEDIULUI DE DEZVOLTARE ȘI IMPLICAȚIILE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ASUPRA COMPETENȚELOR SOCIOEMOȚIONALE ALE ADOLESCENȚILOR

*PLEȘEA Andreea Cristina, drd, UPSC „Ion Creangă”,  
psiholog clinician autonom, București*

**Abstract:** *The article reviews certain aspects of the influence of family, school and social environment on adolescent development, also highlights the importance of developing emotional intelligence in adolescents as a condition for ensuring school success, interrelationship and later professional. Emotional intelligence determines a person's ability to regulate their impulses, to be aware of their own emotions as well as those of others.*

**Keywords:** adolescents, emotional intelligence, personal development, family environment, digital technology, social environment.

Perioada adolescentă reprezintă un subiect privilegiat și controversat în plan mondial, atât din partea psihologilor cât și a sociologilor, pedagogilor sau a medicilor. În această perioadă apar o serie de modificări, atât la nivel fizic, psihic cât și social. După M. Zlate (1993) adolescentul prezintă o multitudine de nevoi printre care este enumerată nevoia de afecțiune, dezvoltată în timpul maturizării emoționale, nevoia de autoeducare, de independență sau nevoia de apartenență la grup.

În această etapă apare o disonanță între dezvoltarea fizică, care poate să evolueze în limite normale și dezvoltarea psihică, care poate fi însoțită de tensiune și conflicte interioare. Totuși adolescența reprezintă o perioadă prielnică pentru crearea modelelor emoționale care vor influența mai apoi perioada adultă.

Aceste trăiri și schimbări pot declanșa confuzie, tensiune sau neliniște care pot afecta calitatea vieții adolescentului. Tot în această perioadă este specifică și conturarea imaginii de sine, care poate fi influențată de mediul de dezvoltare a adolescentului.

Anumite manifestări comportamentale din viața adolescentului sunt determinate de trăirile interioare și de experiența emoțională. Unii adolescenți nu posedă abilitățile necesare pentru a gestiona experiențele dificile întâmpinate, ceea ce poate declanșa stări de anxietate, depresie, neliniște interioară, furie, rușine sau instabilitate emoțională.

Dezvoltarea adolescentului este intens influențată de mediul familial și sinastrofia din care face parte. Dacă în aceste medii nu predomină echilibrul și susținerea emoțională, perioada din care face parte se poate transforma într-una critică.

**Impactul mediului de dezvoltare asupra componentelor socio-emoționale ale adolescenților**

Factorii importanți ai dezvoltării umane sunt reprezentați de mediul familial, social sau școlar al adolescentului cu care acesta intră în contact și care contribuie la evoluția sa holistică.

În ultimele decenii mediului sociocultural și economic s-a aflat într-o continuă schimbare, producând efecte asupra universului mental al individului. Impactul acestor schimbări mentale și sociale depind de mediul din care face parte individul, de vârstă, statut social și economic sau de sex.

Cercetările anterioare au demonstrat impactul unic și diferențial al părinților, prietenilor, profesorilor și colegilor asupra problemelor comportamentale, emoționale, de adaptare școlară și de dezvoltare ale adolescenților.

Chiar dacă adolescenții emană dorința de conexiune cu persoanele de aceeași vârstă, rămâne imperativă nevoia acestora de contact și susținere din partea părinților. Din nefericire în societatea contemporană deseori din diverse motive este neglijată și afectată latura emoțională a copilului, fie din cauza necesității migrării părinților peste hotare sau a altor cauze familiale interne, precum divorțul, mărirea familiei sau a conflictelor dintre părinți, aspecte care produc efecte negative asupra dezvoltării sănătoase ale adolescentului. Absența fizică sau emoțională a părinților din scenariul de viață al adolescentului produce acestuia un cumul de nevoi neîndeplinite și goluri emoționale.

De asemenea, analfabetismul emoțional al părinților, privarea de afecțiune produc efecte negative directe asupra comportamentului și trăirilor emoționale ale adolescenților. În familiile în care nu există o comunicare deschisă și în care nu este îmbrățișată nevoia de exprimare liberă a emoțiilor, determină efecte dăunătoare asupra dezvoltării și sănătății mintale a adolescentului.

Copiii care nu sunt susținuți moral și încurajați să își exteriorizeze sentimentele, riscă să nu fie capabili să își gestioneze trăirile și izbucnirile, generând în schimb reacții și alegeri exagerate în raport cu diverse evenimente din viață.

Rezultatele unui studiu realizat de Natasa și Sala, 2012, a conchis faptul că stilul parental poate influența nivelul inteligenței emoționale și sociale a adolescentului. [6]

Prin urmare, adolescenții care trăiesc într-un mediu restrictiv, cu părinți autoritari care nu pun accent pe nevoile acestora sau care le impun reguli, determină o deficiență asupra dezvoltării emoționale, sociale și cognitive, aceștia ajung să își reprime libertatea emoțională, ceea ce poate genera tipare comportamentale disfuncționale.

O educație severă, în care sunt prezente antecedente de maltratare, posedă un impact însemnat asupra dezvoltării armonioase a adolescentului. În momentul în care adolescentul se dezvoltă într-un mediu nesecurizant și traumatic, acesta experimentează o stare de fragmentare psihică, se simte incomplet, nu are capacitatea necesară de a se adapta cu ușurință la schimbările din viață și nu dezvoltă o imagine de sine corespunzătoare.

Cercetătorii au demonstrat faptul că o consolidare emoțională în copilărie contribuie la o evoluție sănătoasă și echilibrată în viața individului, fapt ce poate avea impact vizibil asupra performanței școlare și a relațiilor interumane.

De asemenea, alte numeroase studii au evidențiat faptul că neglijarea emoțională în copilărie produce efecte negative asupra comportamentului copilului, acesta ajungând ca la o vârstă majoră să sufere de o instabilitate emoțională. „Când un părinte nu reușește să-și manifeste empatia printr-o anumită gamă emoțională față de copil - bucurie, lacrimi, nevoia de îmbrățișări, copilul începe să evite să se mai exprime și eventual chiar să mai simtă acele emoții.” [4, p. 130]

Copilul are nevoie să se simtă iubit, apreciat, să i se ofere o liniște emoțională și să se simtă înțeles. Asigurarea exclusivă a nevoilor fiziologice de bază ale unei persoane nu sunt suficiente pentru o dezvoltare sănătoasă.

“O serie de studii făcute de Marian Radke-Yarrow și Carolyn Zahn-Waxler de la Institutul Național de Boli Mintale arată că o mare parte dintre diferitele abordări empaticе au o strânsă legătură cu disciplina impusă de părinți.” S-a consemnat faptul că acei copii ai căror părinți investeau în educația lor emoțională și care le comunica acestora impactul comportamentului lor asupra celorlalți, erau mult mai empatici. [4, p. 127-128]

Încă de când se nasc, copiii dispun de capacități empaticе în stare latentă, de aceea este important climatul familial în care aceștia se dezvoltă, deoarece un mediu în care persistă înțelegerea și sprijinul este generator de siguranță, care permite formarea unor indivizi capabili la rândul lor să devină și să transmită empatie.

Un alt factor de impact asupra dezvoltării adolescenților face referire la creșterea timpului petrecut în mediul digital. S-a constatat faptul că folosirea în exces a internetului împiedică adolescenții să acorde timp lucrurilor importante din viața acestora. Deseori adolescenții își transpun activitățile din mediul real în mediul virtual. În aceste locuri aceștia încearcă să își expună o imagine ideală, să adopte un anumit mod de comunicare, fapt ce poate determina în timp efecte negative asupra imaginii de sine, a comunicării, a dezvoltării empatiei, a sănătății psihice și fizice. Un studiu realizat de Walsh și colab. în 2018 a evidențiat faptul că cei care au petrecut mai puțin de 2 ore în fața ecranului au fost mai dezvoltați din punct de vedere cognitiv. [9]

În anul 2009, Fundația pentru „Dezvoltarea Societății Civile” a publicat un studiu exploratoriu cu privire la nevoile emergente ale copiilor și adolescenților din România, astfel încât au fost identificate și rezumate o serie de provocări relevante pentru dezvoltarea adolescenților. Printre acestea a fost specificat faptul că, adolescenții petrec din ce în ce mai mult timp în fața dispozitivelor digitale, aceștia preferă să primească materialele școlare pe suport electronic în detrimentul metodelor tradiționale care conform acestora, nu mai sunt captivante.

Un alt aspect semnalat de către adolescenți face referire la discrepanță dintre deprinderile dobândite și intensitatea volumului informațiilor primite. De asemenea a fost constatată o exacerbare a violenței emoționale, fizice sau verbale exprimate de adolescenți în mediul acestora de dezvoltare. Este demonstrat faptul că mediul școlar și cadrele didactice pot să ofere adolescenților oportunități de dezvoltare personală. [2]

Un studiu realizat de Davis și Humphrey, 2012, a reliefat faptul că implementarea programelor de dezvoltare personală în cadrul școlii determină o îmbunătățire a sănătății mintale a adolescenților. [1]

Profesorul prin funcția sa reprezintă un model pentru elevii săi. Modalitatea de manifestare față de elevi și transmiterea unui model sănătos depind de mai multe aspecte legate de personalitatea profesorului, nivelul cunostințelor psihopedagogice, temperament, înțelegerea rolului de profesor.

Profesorii care sunt autoritari și care se impun prin măsuri de coerciție, transmit elevilor teamă de exprimare, frică și un model de agresivitate. De asemenea această metoda poate produce la elevi modificări de comportament, submisivitate, pasivitate.

În schimb asigurând elevilor un cadru de siguranță, prin susținerea exprimării libere a emoțiilor, prin antrenarea în activități care îmbogățesc comunicarea, interacțiunea, contribuie la optimizarea stării de bine și la dezvoltarea sănătoasă a elevului.

Conform unei cercetări realizate de Violeta Vrabii, realizat în anul 2019, profesia didactică necesită o autoperfecționare continuă, o dezvoltare constantă a sferei emoționale, morale, empatică.

Acest studiu a descris opinia cadrelor didactice cu privire la necesitatea dezvoltării personale. Astfel a fost determinată o piramidă a nevoilor dezvoltării personale în funcție de importanța acestor trebuințe în demersul unei colaborări responsabile și eficiente cu discipolii acestora. [8]

Capacitatea empatică a profesorului constituie o condiție esențială în stabilirea unei comunicări și conectări eficiente cu adolescentul. Evaluarea cât mai reală a trăirii și gândirii elevului poate genera o condiție propice pentru gestionarea eficace a relației, precum și generarea unei posibilități de îndrumare a adolescentului către înțelegerea și gestionarea emoțiilor.

Lipsa capacității empatică, declanșează o interpretare superficială și necorespunzătoare a trăirilor reale, ceea ce poate duce la alegerea unor măsuri educative neeficiente.

### **Importanța dezvoltării inteligenței emoționale**

În general, majoritatea adolescenților sunt preocupați de imaginea socială pe care o transmit în grupurile din care aceștia fac parte, de aspectul fizic sau de școala pe care urmează să o

frecvențe și nu investesc suficientă energie în sfera emoțională, ceea ce poate să creeze neliniște și tensiune interioară.

Un nivel scăzut al inteligenței emoționale, determină o creștere a șanselor de apariție a diverselor tulburări metabolice sau emoționale, a depresiei sau anxietății. Adolescentul care are o inteligență emoțională scăzută manifestă o toleranță scăzută la frustrare, prezintă dificultăți în gestionarea, înțelegerea emoțiilor personale cât și pe a celor din jur, acesta tinde să comită abateri sau încălcări a regulilor ceea ce produce creșterea șanselor de generare a conflictelor cu semenii.

Prezența unei inteligențe emoționale crescute produce o serie de avantaje. Adolescentul care deține o inteligență emoțională crescută are capacitatea de a se adapta eficient și ușor la provocările întâmpinate în decursul dezvoltării acestuia, are o performanță școlară mai bună, denotă o ușurință crescută în recunoașterea emoțiilor celorlalți, este mai optimist, tolerant, comunică asertiv, are o capacitate crescută de autoanaliză, este capabil să își exprime natural și cu ușurință trăirile negative și să-și stăpânească izbugnirile, astfel încât reușește să stabilească relații pozitive. De asemenea, inteligența emoțională previne sau diminuează comportamentul delicvent, reduce stresul și crește stima de sine. Studiile atestă faptul că persoanele care dețin capacități emoționale bine dezvoltate, reușesc să se adapteze în diverse condiții și să fie mulțumiți de viață.

Daniel Goleman afirmă că dezvoltarea empatiei, a încrederii în sine și implementarea unor programele de intervenție bazate pe emoții și educație socială, sporesc performanța academică și calitatea relațiilor sociale. Conform acestuia există cel puțin trei tipuri de empatie: prima dintre ele, empatia cognitivă, este responsabilă de înțelegerea modului în care gândesc ceilalți; următorul tip de empatie este cel emoțional, se referă la capacitatea de a simți ceea ce simte celălalt; al treilea tip este preocuparea empatică care pe lângă înțelegerea emoțiilor celorlalți, manifestă și o dorință de a ajuta. [3]

Conform sintezelor mai multor cercetări, persoanele empatică au o mai bună putere de adaptare, sunt mult mai optimiste, mai iubitoare, înțelegătoare, mai atente la sentimentele celorlalți și au un comportament social bine dezvoltat.

Atributele empatiei, ca și componentă a inteligenței emoționale în procesul unei comunicări, constau în:

- Ascultarea și oferirea de feedback - arta empatiei constă în ascultarea cu atenție a interlocutorului, analizând cu atenție partea afectivă a comunicării, precum și deținerea unei capacități de verbalizare a propriei percepții, astfel încât acesta să se simtă înțeles și conținut;
- Identificarea și înțelegerea semnalelor emoționale - pentru dezvoltarea vocabularului emoțional, este necesar ca adolescenții să recunoască și să descifreze emoțiile personale cât și pe a celorlalți;

- abilitatea de interpretare a vocabularului nonverbal și paraverbal.

Conform lui S. Hein în procesul de dezvoltare a inteligenței emoționale trebuie parcurs mai multe etape considerate dificile, necesitând consecvență, documentare, relații sociale pozitive.

În primul rând este importantă „identificarea propriilor emoții” după o listă întocmită a sentimentelor, urmând mai apoi „faza de asumare a responsabilității”, precum și „învățarea compasiunii și empatiei.” [7, pag. 143]

În teoriile lui H. Gardner (1993) privind inteligențele multiple este evidențiată necesitatea unei inteligențe care să determine o interconectare între lumea interioară a persoanei, cât și cu mediul exterior al acesteia. Acesta a introdus doi termeni:

- Inteligență interpersonală – face referire la capacitatea de a fi în contact cu semenii, de a înțelege trăirile acestora și de a găsi modalități optime de comunicare.
- Inteligență intrapersonală, reprezintă o modalitate de a rămâne în contact cu propriile trăiri, de a le înțelege cât mai bine, pentru a obține succesul în toate ariile de competență. [7]

Așa cum afirmă și Aristotel, emoțiile în sine nu generează o problemă, însă modul în care permitem ca acestea să ne impacteze, precum și modalitatea în care reacționăm în legătura cu acestea, constituie o reală problemă.

Agenții de socializare - mediul familial, mediul școlar și mediul social însumează caracteristicile necesare pentru dezvoltarea sănătoasă la vârsta adolescentă. Adolescenții au nevoie de susținerea și cooperarea părinților, profesorilor pentru dezvoltarea sferei emoționale, sociale, a încrederii și a asumării responsabilităților.

Dezvoltarea abilităților sociale au un impact semnificativ asupra dezvoltării personale a adolescentului, contribuind la formarea personalității, de asemenea acestea pot determina o creșterea a capacității de înțelegere a comportamentului semenilor.

Antropolog american R. Linton, în cartea sa „The Cultural Background of Personality” afirmă că „...interacțiunea indivizilor cu societatea și cultura determină formarea majorității modelelor (patterns) sale de comportament și chiar a răspunsurilor sale afective cele mai profunde.” [5, p. 54]

Dezvoltarea personală a adolescenților este imperios necesară în:

- dobândirea motivației: acesta este un indicator de bază al dezvoltării personale a individului, care desemnează totalitatea factorilor care determină perseverență către scopul dorit.
- îmbunătățirea stării de conștientizare;
- descoperirea autentică a sinelui;
- găsirea sensului vieții;

- dezvoltarea relațiilor pozitive: identificarea persoanelor toxice și menținerea relațiilor care aduc un aport benefic asupra parcursului individual;
- autocunoaștere: dezvoltarea personală permite identificarea blocajelor sau problemelor interioare care împiedică dobândirea unei vieți satisfăcătoare;
- activarea resurselor;
- identificarea vocației.

**Concluzie:** Prin această lucrare ne-am propus să reliefăm efectele mediului de dezvoltare a adolescenților în ceea ce privește dezvoltarea emoțională și socială a acestora, deoarece există o mulțime de elemente care pot influența favorabil sau nefavorabil dezvoltarea adolescentului. Pot fi factori externi sau interni, factori fizici sau sociali.

Formarea abilităților care pot asigura o îmbunătățire a procesului de dezvoltare personală a adolescentului pot fi elaborate în cadrul familial, școlar, social, prin observarea directă a comportamentelor acestora și găsirea de metode eficiente și corespunzătoare de susținere și îndrumare, cât și necesitatea implementării unor programe de dezvoltare a inteligenței emoționale.

#### **Bibliografie:**

1. DAVIS, S. K., & HUMPHREY, N. *Post print copy: This Personality & Individual Differences*, 2012, 52(2), pp. 144–149. Disponibil <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.09.016> (vizitat 2021)
2. Fundația pentru Dezvoltarea Societății Civile. *Nevoi emergente ale copiilor din România, Studiu exploratoriu*. București, 2009. Disponibil <http://www.copiisitineri.ro> (vizitat 2021)
3. GOLEMAN, D. *Creierul și inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2018, 112 p., ISBN 978-606-44-0044-4
4. GOLEMAN, Daniel. *Inteligența emoțională*. traducere de Irina Margareta Nistor, București: Editura Curtea Veche, 2001, 424 p., ISBN 973-8120-67-5
5. LINTON, R. *Fundamentul cultural al personalității*. București: Editura Științifică, 1968, 180 p.
6. NASTASA, Elena Laura, & SALA, K. *Adolescents emotional intelligence and parental styles*. *Social and Behaviour Sciences*, 2012, 33, pp. 478–482, Disponibil <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.167>, (vizitat 2021)
7. ROCO, Mihaela. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom, 2001; 248 p. ISBN 973-683-654-1
8. WALSH, J. J., BARNES, J. D., CAMERON, J. D., GOLDFIELD, G. S., CHAPUT, J.-P., GUNNELL, K. E., ...& TREMBLAY, M. S. Associations between 24 hour movement behaviours and global cognition in US children: a cross-sectional observational study. *The*

*Lancet. Child & Adolescent Health*, 2(11), 2018, pp. 783–791. Disponibil [https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1016/S2352-4642\(18\)30278-5](https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1016/S2352-4642(18)30278-5) (vizitat 2021).

## EFICIENȚA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE PSIHOLOGICĂ DUALĂ LA ADOLESCENȚII DELINCVENȚI

*RACU Igor, dr. hab. în psihologie, prof. univ. UPSC „Ion Creangă”*

*NICOLAESCU Eliza Penelopa, drd., psiholog principal clinician la Spitalul de Psihiatrie „Eftimie Diamandescu”*

**Abstract.** *This article presents data from the research on personality development of delinquent adolescents, conducted on a group of 210 adolescents. This study led us to the idea that the delinquent potential of adolescents can be ameliorated through a dual psychological training program, which activates personal resources and develops the emotional and behavioral management skills of these young people. Dual psychological intervention in juvenile delinquency is a complex process, which included family, individual and group psychological intervention sessions, involving both the adolescent and his family.*

**Keywords:** adolescents, juvenile delinquency, risk factors, psychological intervention.

**Introducere:** S. M. Rădulescu și D. Banciu consideră că „abordarea fenomenului de delincvență juvenilă, a mecanismelor sale de producere și manifestare, își justifică actualitatea și relevanța prin caracterul mai mult sau mai puțin intens al acestui fenomen, ale cărui efecte negative nu pot fi negate sau subestimate de sociologi, psihologi, medici psihiatri, juriști, criminologi, etc. Deși delincvența juvenilă este considerată ca un fenomen cu profunde implicații negative pentru structura și coeziunea grupurilor sociale de tineri, problema identificării factorilor (cauzelor) care generează sau condiționează manifestări antisociale continuă să suscite interesul unei categorii largi de specialiști și cercetători, fără să se fi ajuns încă la un consens între diferitele puncte de vedere vehiculate. Pentru o parte dintre cercetători, factorii psihologici sunt considerați ca fiind la fel de importanți ca cei sociali.” [2, p.59].

**Scopul și metodologia cercetării.** Scopul acestui studiu este identificarea particularităților personalității și comportamentului delincvent la adolescenți, dar și elaborarea și implementarea unui program de intervenție psihologică duală pentru ameliorarea potențialului delincvent al acestor adolescenți.

**Eșantionul cercetării** a fost constituit din 210 adolescenți cu vârste cuprinse între 14 ani și o zi și 17 ani și unsprezece luni împliniți la data începerii cercetării. Aspectele socio-demografice de structură sunt: sexul, vârsta, mediul de proveniență, tipul de familie, prezența delincvenței în cadrul familiei, situația materială, situația școlară, numărul de clase absolvite. Cei 210 adolescenți au fost



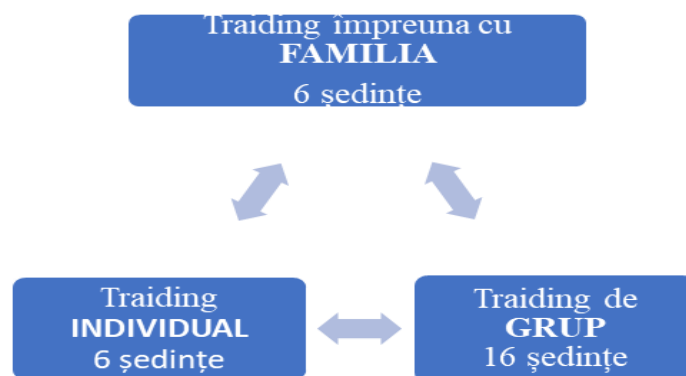
împărțiți în două grupuri: 102 adolescenți delincvenți, cercetați de poliție pentru fapte penale și trimiși la Comisia de Expertiză Medico-Legală Psihiatrică Ilfov, pentru stabilirea discernământului cu privire la faptă și 108 adolescenți, elevi de la două licee din județul Ilfov. Fundamentarea pe datele studiului teoretic și cercetarea experimentală de constatare a fost realizată în perioada 2016-2018.

Fiecărui participant i s-au aplicat mai multe teste psihologice: pentru personalitatea de tip Big Five a fost ABCD-M, pentru evaluarea psihopatiei infracționale PCL-R, pentru măsurarea profilului clinic APS-SF, pentru evaluarea strategiilor de coping folosite CERQ, pentru estimarea nivelului de dezvoltare morală – modelul lui Kohlberg. Examinările au fost realizate cu prilejul expertizelor medico-legale psihiatrice pentru minori, pentru grupul de adolescenți cu delincvență. Grupul non-delincent a fost compus din elevii a două licee din Județul Ilfov. Pentru lotul adolescenților delincvenți s-au reținut și următoarele aspecte specifice acestei categorii: recidiva, vârsta primei infracțiuni și tipul de infracțiune.

După ce au fost identificate particularitățile de dezvoltare care au contribuit ca factori de vulnerabilitate dinamici la apariția delincvenței juvenile, s-a elaborat un program formativ de ameliorare a acestui comportament problematic la adolescenții delincvenți.

Cercetarea formativă a fost realizată cu participarea a 24 de persoane, toți adolescenți delincvenți: 16 de gen masculin și 8 de gen feminin. Media de vârstă a fost de 16.3 ani. Subiecții au fost împărțiți în două grupuri omogene (confirmat prin studii statistice). Grupul experimental (GE) a fost format din 12 adolescenți delincvenți (8 băieți și 4 fete). Membrii acestui grup au participat la mai multe tipuri de programe de intervenție psihologică: familială, individuală și de grup, pe o perioadă de aproximativ 10 luni. Grupul de control (GC) – este comparabil din punct de vedere statistic (vârstă, gen, nivel de delincvență) cu GE și a fost format tot din 12 adolescenți delincvenți (8 băieți și 4 fete), care nu au participat la programul de intervenție psihologică duală. Criteriile de selecție pentru participarea la grupul de intervenție psihologică au fost cele ale apartenenței la categoria adolescent delincent, precum și criteriul recidivist/non-recidivist.

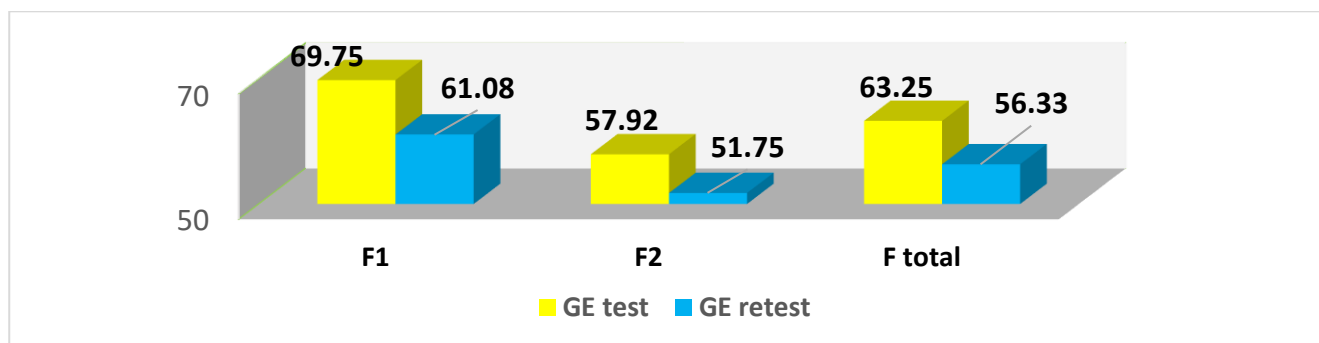
**Metodologia design-ului formativ:** Intervenția psihologică duală în delincvența juvenilă este un proces complex, ce a inclus sesiuni de intervenție psihologică de tip familial, individual și de grup, implicând atât adolescentul, cât și familia acestuia.



**Fig. 1.** Abordarea duală a intervenției psihologice la adolescenții delincvenți

**Eficiența programului formativ.** În scopul demonstrării omogenității grupurilor în faza de testare a fost utilizat testul U - Mann Whitney și s-a constatat că nu există diferențe statistice semnificative între grupul de control GC și cel experimental GE în rezultatele obținute de adolescenți la principalele instrumente folosite în evaluare: PCL-R, ABCD-M, APS-SF, CERQ, Kolberg. Același test statistic U-Mann Whitney a fost utilizat și pentru evaluarea diferențelor între GC și GE în faza de retest. Programul formativ își dovedește eficiența și prin analiza diferențelor obținute în cadrul grupului experimental în cele două faze de testare: GE test și GE retest și lipsa diferențelor statistice semnificative în cadrul grupului de control în cele două faze de testare: GC test și GC retest, utilizând testul statistic Wilcoxon.

**Testul PCL-R:** Analiza statistică a datelor test-retest obținute de adolescenții din grupul experimental la testul PCL-R, prin utilizarea testului Wilcoxon a evidențiat o scădere semnificativă statistic pentru  $p < 0,05$  a asemănării cu prototipul psihopatului delincvent. Se identifică schimbări semnificative statistice la factorul Afectiv-Interpersonal în ceea ce privește superficialitatea, sentimentul grandios al propriei valori, minciuna de tip patologic, manipularea, lipsa remușcărilor și a vinovăției, afectele superficiale și lipsa empatiei și a crescut mai mult responsabilitatea pentru propriile acțiuni, dar și la factorul F2 Devianță socială și factorul total. La F2 avem scderea rezultatelor la înclinația spre plictiseală, stilul de viață parazitic, lipsa unor scopuri realiste pe termen lung, impulsivitatea și controlul comportamental.



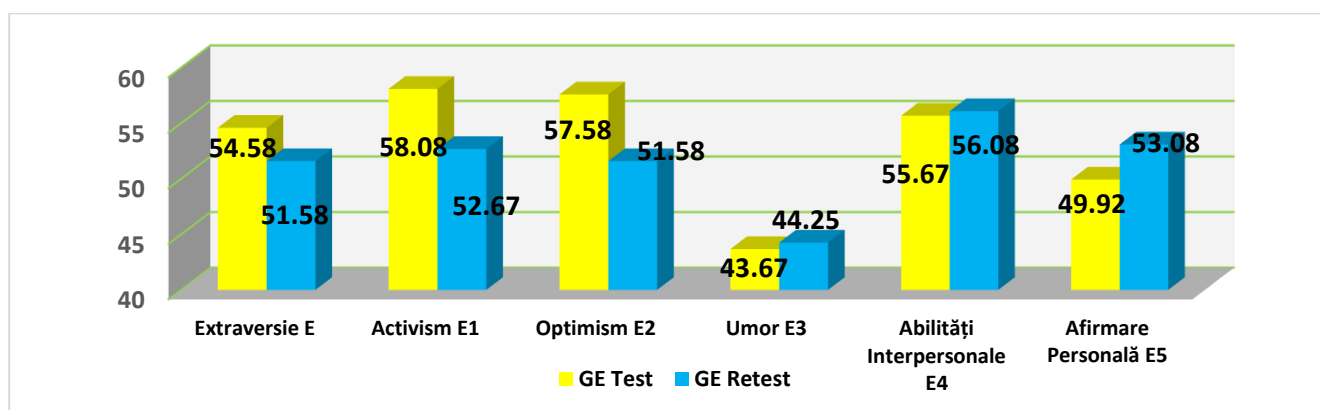
**Fig. 2.** Valorile medii ale rezultatelor PCL-R, grup experimental, test-retest.

În grupul de control nu au fost identificate diferențe semnificative în urma prelucrării datelor obținute la aplicarea PCL-R, ceea ce duce la concluzia că profilul de psihopat infracțional nu s-a modificat la nivelul acestui grup.

Aplicând testul Mann-Whitney se constată diferențe statistic semnificative între rezultatele obținute în etapa de retest de grupul de control și cel experimental la toate scalele testului PCL-R. S-au identificat la scalele PCL-R diferențe semnificative statistic la: Interpersonal/Afectiv ( $M_1=69,75$ ;  $M_2=61,08$ ;  $U=125,000$ ;  $p<0,05$ ); Devianță Socială ( $M_1=57,92$ ;  $M_2=51,75$ ;  $U=121,500$ ;  $p<0,05$ ); Factor Total ( $M_1=54,33$ ;  $M_2=45,67$ ;  $U=126,000$ ;  $p<0,05$ ).

Prin comparațiile statistice prezentate a fost demonstrată eficiența programului de intervenție psihoterapeutică având ca obiectiv major ameliorarea profilului de psihopat infracțional al adolescenților delincvenți.

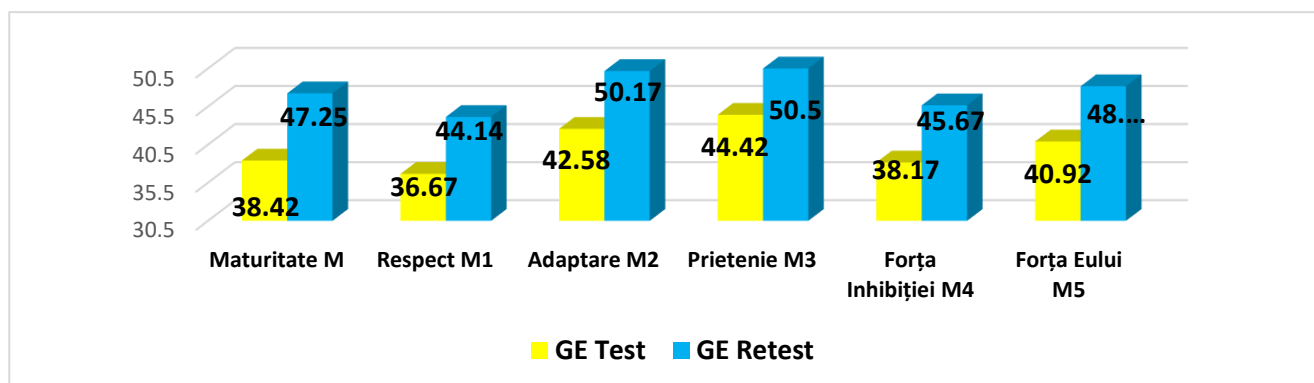
**Testul ABCD-M:** În urma implementării programului de formare, în postintervenție, am obținut diferențe în rezultate statistic semnificative care ne permit să vorbim despre ameliorarea potențialului delincvent la nivelul următorilor factori: la nivelul factorului Extraversie, prin utilizarea testului Wilcoxon GE test cu GE retest nu se identifică schimbări cu diferențiere semnificativă statistic, având ( $z=-2,590$ ;  $p>0,05$ ). Pe subfactori se decelează diferențe semnificative statistic doar la Activism A1 ( $z=-2,203$ ;  $p<0,05$ ) și la Optimism ( $z=-2,652$ ,  $p<0,05$ ), la celelalte fațete se observă diferențe, dar nu cu semnificație statistică la E3 Umor ( $z=-0,894$ ;  $p>0,05$ ), la E4 Abilități Interpersonale ( $z=-1,115$ ;  $p>0,05$ ), și la E5 Afirmare Personală ( $z=-2,590$ ;  $p>0,05$ ).



**Fig. 3.** Valorile medii ale rezultatelor ABCD-M Extraversie, grup GE test GE retest

Programul formativ nu s-a axat pe modificarea factorului extraversie și al componentelor sale, deoarece acesta nu este un factor de vulnerabilitate în apariția delincvenței juvenile, așa cum am arătat în experimentul constatativ. Această lipsă a diferențelor semnificative statistic este în acord cu obiectivele propuse pentru experimentul formativ și anume acela de ameliorare doar a factorilor de risc și vulnerabilitate care prin intensitatea lor măresc probabilitatea apariției delincvenței juvenile.

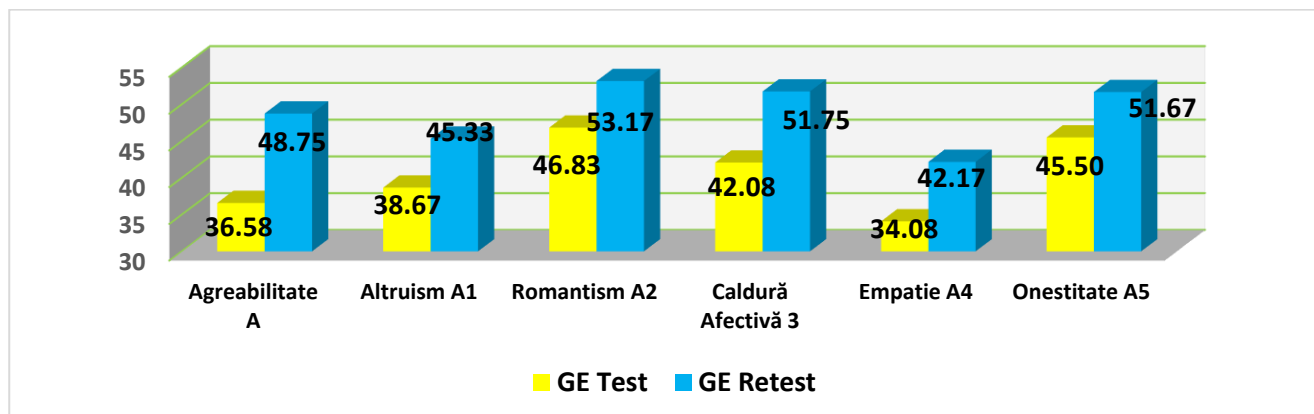
La factorul Maturitate, se identifică diferențe statistic semnificative care demonstrează schimbări atât pe factorul mare M ( $z=-3,088$ ;  $p<0,05$ ), cât și pe subfactorii săi: M1 Respect ( $z=-2,937$ ;  $p<0,05$ ), la M2 Adaptare ( $z=-2,949$ ;  $p<0,05$ ), la M3 Prietenie ( $z=-3,074$ ;  $p<0,05$ ), la M4 Forța Inhibiției ( $z=-3,086$ ;  $p<0,05$ ) și la M5 Forța Eului am obținut ( $z=-3,070$ ;  $p<0,05$ ).



**Fig. 4.** Valorile medii ale rezultatelor ABCD-M, Maturitate, grup GE test/retest

Aceste rezultate confirmă eficiența programului formativ prin faptul că adolescenții delincvenți din GE au înregistrat valori mai mari la factorul Maturitate și la toți subfactorii săi după intervenție. Astfel acești subiecți pot raporta mai mult respect față de oameni și societate, deprinzând un control mai bun al reacțiilor, al impulsurilor și emoțiilor negative, putând coopera mai destinași, fără să raporteze totul la propria persoană. Sunt mai stabili pentru a face față schimbării, adversității, contradicției într-o manieră mai calmă prin care se pot dezvolta relații de prietenie și deschidere cu ceilalți. Crește stăpânirea de sine; comportamentul începe să fie controlat mai ales prin inhibarea tendințelor reactive. Acești adolescenți nu mai sunt atât de reactivi, încep să se gândească înainte de acționa, nu-și mai ies atât de repede din fire, preocuparea dominantă devenind stăpânirea rațională a reacțiilor emoționale.

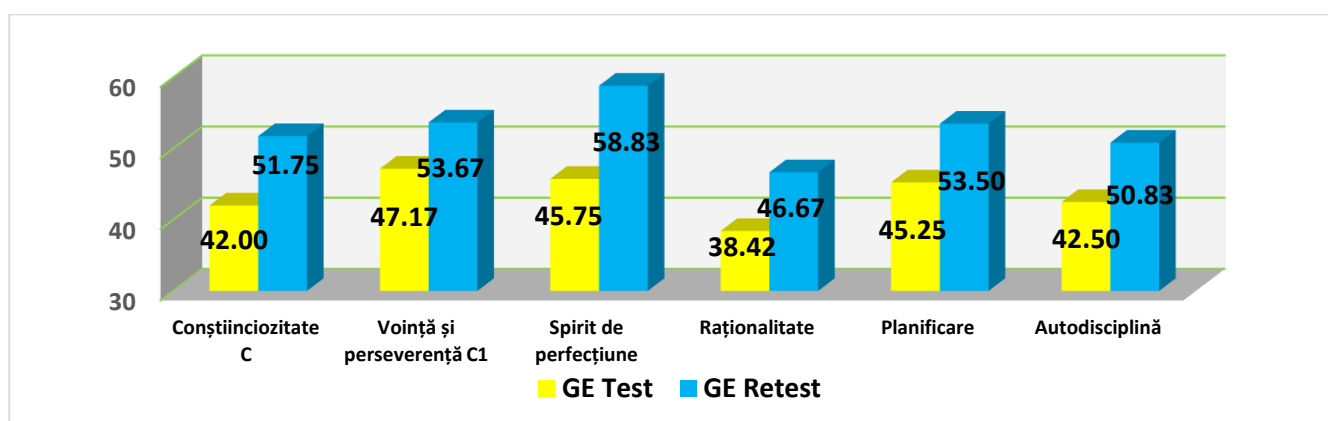
La Factorul Conștiințiozitate avem diferențe semnificative atât pe factorul principal ( $z=-3,070$ ;  $p<0,05$ ), cât și pe subfactori: la C1 Voință și Perseverență ( $z=-2,633$ ;  $p<0,05$ ), la C2 Spirit de Perfecțiune ( $z=-3,066$ ;  $p<0,05$ ), la C3 Raționalitate ( $z=-3,072$ ;  $p<0,05$ ), la C4 Planificare ( $z=-2,85$ ;  $p<0,05$ ) și la C5 Autodisciplină am obținut ( $z=-2,938$ ;  $p<0,05$ ).



**Fig. 5.** Valorile medii ale rezultatelor ABCD-M, Agreabilitate, grup GE test/ retest

Diferențele prezentate ne permit să confirmăm eficiența programului formativ prin faptul că adolescenții delincvenți din GE au înregistrat valori mai mari, semnificative statistic la factorul Agreabilitate și la toți subfactorii săi după aplicarea programului de intervenție psihologică duală. Astfel, acești subiecți raportează o mai mare disponibilitate afectivă în inter-relaționarea cu cei din jur și un comportament pro-social, deschis spre dăruire de sine și ajutorare, devenind mai fideli în relații. Crește capacitatea de acomodare, flexibile și adaptative, având ca efect ușurința în negocierea de tip asertiv.

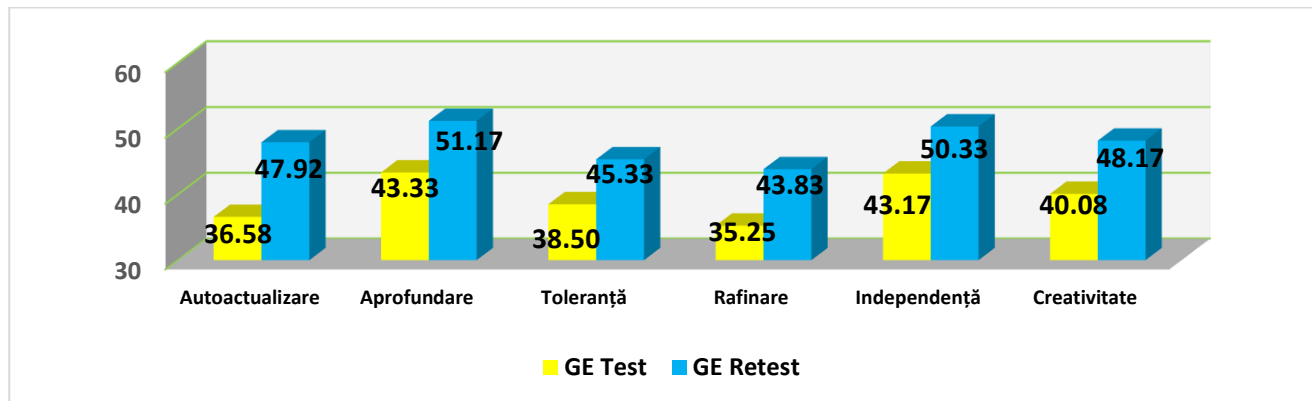
Prin aplicarea testului Wilcoxon am identificat prezența diferenței statistic semnificative dintre cele două distribuții la Factorul Conștiinciozitate ( $M1=42,00\pm4,411$ ;  $M2=51,75\pm4,535$ ;  $z=-3,070$ ;  $p<0,05$ ). Pe subfactori avem la C1 Voință și Perseverență  $M1=47,17\pm10,828$   $M2=53,67\pm8,978$ ;  $z=-2,633$ ;  $p<0,05$ ), la C2 Spirit de Perfecțiune  $M1=45,75\pm10,446$ ,  $M2=58,83\pm7,158$ ;  $z=-3,066$ ;  $p<0,05$ ), la C3 Raționalitate  $M1=38,42\pm11,049$ ,  $M2=46,67\pm10,210$ ;  $z=-3,072$ ;  $p<0,05$ ), la C4 Planificare  $M1=45,25\pm10,137$ ,  $M2=53,50\pm5,916$ ;  $z=-2,85$ ;  $p<0,05$ ) și la C5 Autodisciplină am obținut  $M1=42,50\pm10,775$ ,  $M2=50,83\pm6,952$ ;  $z=-2,938$ ;  $p<0,05$ ). Acești adolescenți nu mai lasă totul „la întâmplare”, au o mai bună capacitate de a începe o sarcină și de a o duce la bun sfârșit în ciuda plictiselii sau a altor posibile distrageri ale atenției. Ei adoptă un stil care îi va conduce într-o direcție pentru că încep să aprofundeze lucrurile, să depășească planul exterior, cel superficial, devenind mai riguroși. Raportează un comportament mai centrat pe ceea ce este real și pe controlul conștient al propriei vieți, afișând mai multă precauție și chibzuință la aspectele financiare, învățând să controleze pe plan volițional reacțiile emoționale și comportamentale.



**Fig. 6.** Valorile medii ale rezultatelor ABCD-M, Conștiinciozitate, grup GE test/retest

La nivelul Factorului Autoactualizare, folosind testului Wilcoxon, au fost identificate diferențe statistic semnificative care demonstrează eficiența programului formativ ( $M1=36,58\pm6,201$ ;  $M2=47,92\pm2,937$ ;  $z=-3,065$ ;  $p<0,05$ ). Pe subfactori rezultatele sunt următoarele:

la Ac1 Aprofundare ( $M1=43,33\pm6,853$ ;  $M2=51,17\pm5,875$ ;  $z=-3,072$ ;  $p<0,05$ ), la Ac2 Toleranță ( $M1=38,50\pm5,916$ ;  $M2=45,33\pm4,376$ ;  $z=-3,077$ ;  $p<0,05$ ), la Ac3 Rafinare ( $M1=35,25\pm11,169$ ;  $M2=43,83\pm8,881$ ;  $z=-2,936$ ;  $p<0,05$ ), Ac4 Independență ( $M1=43,17\pm11,512$ ;  $M2=50,33\pm7,475$ ;  $z=-2,908$ ;  $p<0,05$ ) și la Ac5 Creativitate ( $M1=40,08\pm8,533$ ;  $M2=48,17\pm5,289$ ;  $z=-2,938$ ;  $p<0,05$ ).

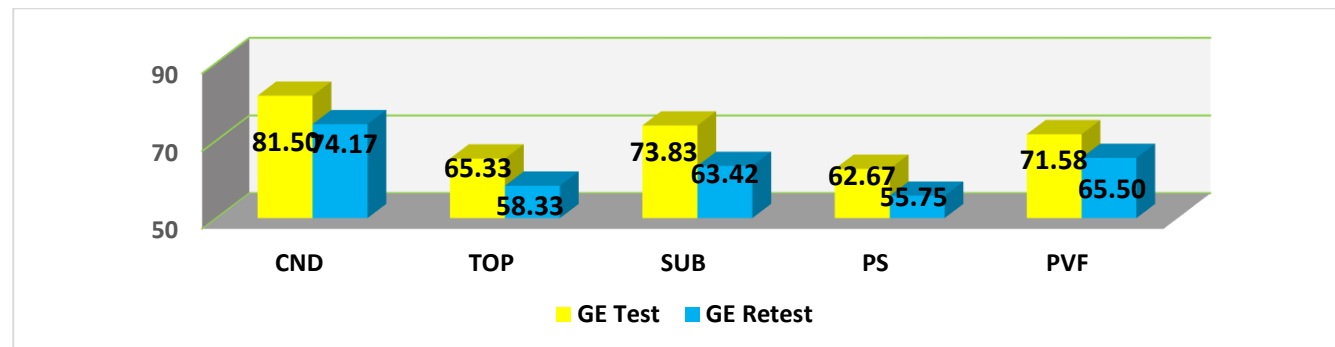


**Fig. 3.9.** Valorile medii ale rezultatelor ABCD-M Autoactualizare, grup GE test GE retest

Creșterea nivelului de Autoactualizare are ca efect o mai mare preocupare de evoluția personală și în raport cu sine, și cu mediul social. A înțelege poate deveni un imperativ care să-l împingă să aprofundeze și să se împotrivescă deschis dacă ceea ce descoperă contrazice ceea ce era aparent. Adolescenții devin mai deschiși față de propria completitudine și de cizelarea personală, fiind dispuși să îi înțeleagă și pe ceilalți punându-se mai des și într-un mod mai rațional în pielea lor.

**Testul APS-SF.** Analiza statistică a datelor test-retest (Wilcoxon) obținute de adolescenții din GE la testul APS-SF a evidențiat o scădere semnificativă statistic,  $p<0,05$  a tulburărilor de externalizare.

Pe factori s-au înregistrat la grupul GE test/retest la nivelul tulburărilor de externalizare următoarele rezultate: la tulburarea de conduită CND ( $z=-2,679$ ;  $p<0,05$ ), la tulburarea de opoziționism provocator TOP ( $z=-2,437$ ;  $p<0,05$ ), la dependența de substanțe SUB ( $z=-2,023$ ;  $p<0,05$ ), la probleme școlare PS ( $z=-2,807$ ;  $p<0,05$ ), la predispoziția spre furie și violență PVF ( $z=-2,023$ ;  $p<0,05$ ).



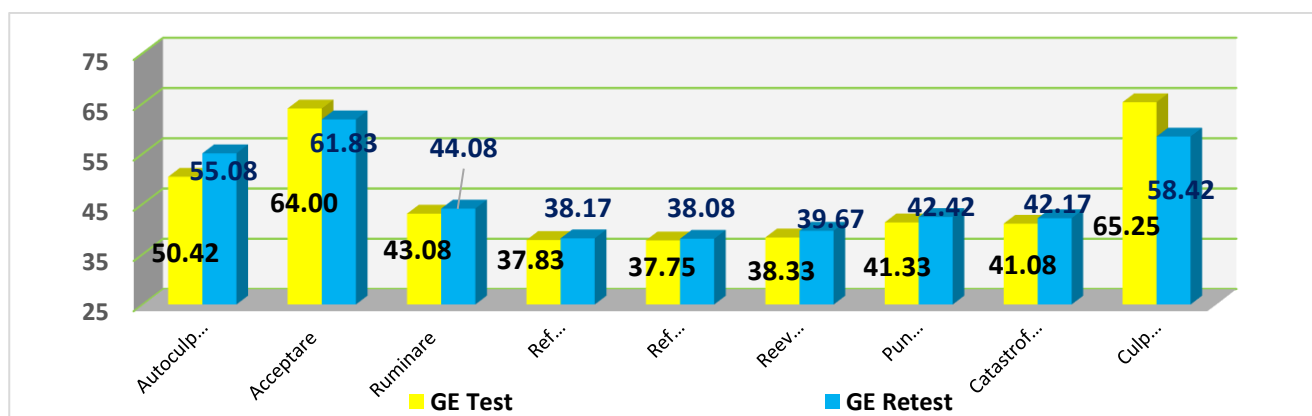
**Fig. 10.** Valorile medii ale rezultatelor APS-SF, Externalizare grup GE test/retest

Prin aceste rezultate se identifică o ameliorare a tulburărilor clinice de externalizare, care s-au dovedit, conform analizei de la experimentul constatativ a fi factori de vulnerabilitate dinamici în apariția delincvenței juvenile. Scăderea tulburărilor de conduită a avut ca efect creșterea nivelului de asertivitate în conduita adolescenților delincvenți aflați în grupul experimental. Ameliorarea celorlalte tulburări de externalizare duce la scăderea nivelului de furie și agresivitate, a comportamentului adictiv, îmbunătățește relația cu școala și cu autoritățile.

La nivelul tulburărilor de internalizare nu au fost obținute diferențe statistic semnificative între GE test/retest, având în vedere faptul că programul formativ nu a avut ca obiectiv ameliorarea acestora: la concepția despre sine CS ( $z = -1,884$ ;  $p > 0,05$ ), la probleme interpersonale PI ( $z = -2,121$ ;  $p > 0,05$ ), tulburarea depresivă DEP ( $z = -0,816$ ;  $p > 0,05$ ), la anxietate generalizată AG ( $z = -0,962$ ;  $p > 0,05$ ), la Stres Posttraumatic SPT ( $z = -1,807$ ;  $p > 0,05$ ), la tulburare alimentara TA ( $z = -0,586$ ;  $p > 0,05$ ), iar la suicid SUI ( $z = -0,557$ ;  $p > 0,05$ ).

Comparația rezultatelor obținute de adolescenții delincvenți din GC faza test/retest nu a evidențiat diferențe statistic semnificative, confirmând eficiența programului noctru formativ.

**Testul CERQ.** Pe factori s-au înregistrat la grupul GE test/retest la nivelul mecanismelor de coping următoarele rezultate: la autoculpabilizare ( $z = -1,983$ ;  $p < 0,05$ ), la acceptare ( $z = -1,886$ ;  $p < 0,05$ ), la ruminare ( $z = -1,232$ ;  $p < 0,05$ ), la refocalizare pozitivă ( $z = -1,633$ ;  $p > 0,05$ ), la refocalizare pe planificare ( $z = -1,069$ ;  $p > 0,05$ ), la reevaluare pozitivă ( $z = -0,798$ ;  $p > 0,05$ ), la punerea în perspectivă ( $z = -1,467$ ;  $p > 0,05$ ), la catastrofare ( $z = -0,136$ ;  $p > 0,05$ ), iar la culpabilizarea celorlalți ( $z = -2,849$ ;  $p < 0,05$ ).



**Fig. 11.** Valorile medii ale rezultatelor CERQ, grup GE test/retest

Printre cele mai importante schimbări intervenite după aplicarea programului de intervenție psihologică duală se numără creșterea nivelului de autoculpabilizare și scăderea nivelului de culpabilizare a celorlalți având ca efect mărirea responsabilității față de fapta penală și anticiparea consecințelor la acești adolescenți delincvenți din lotul experimental. La creșterea gradului de responsabilitate prin asumarea sentimentului de vină, contribuie și modificarea copingului prin ruminare.

Comparația rezultatelor obținute de adolescenții delincvenți din grupul de control faza test/ faza retest nu a evidențiat diferențe statistic semnificative, ceea ce confirmă eficiența programului formativ aplicat.

**Test Kohlberg.** Pentru nivelul de dezvoltare morală: înainte de intervenție 95,8% (23 de cazuri) dintre participanți se aflau la un nivel preconvențional și 4,2% (1 caz) la un nivel convențional. Comparația GE (11 cazuri de moralitate preconvențională și un caz de moralitate convențională) cu GC (toate cele 12 cazuri cu moralitate preconvențională) nu a evidențiat diferențe statistic semnificative.

### **Concluzii:**

1. Analiza statistică a datelor test-retest obținute de grupul experimental la testele PCL-R, ABCD-M, APS-SF, CERQ și Kohlberg, prin utilizarea testului Wilcoxon, a evidențiat o scădere semnificativă statistic,  $p < 0,05$  a potențialului delincvent la adolescenții care au participat în experimentul formativ.
2. Adolescenții delincvenți din grupul de control nu prezintă schimbări importante în ceea ce privește simptomatologia evaluată. Nu au fost identificate diferențe statistic semnificative în rezultate la testele PCL-R, ABCD-M, APS-SF, CERQ și Kohlberg în test/retest, deci, pattern-ul deviant în cazul acestor adolescenți nu s-a modificat.
3. Diferențele statistic semnificative în rezultatele obținute de subiecții din GE și GC în retest demonstrează eficiența programului de intervenție psihologică duală aplicat.

### **Bibliografie:**

1. BANCIU, D. *Introducere în sociologia delincvenței juvenile. Adolescența între normalitate și devianță*. București: Medicală, 1990. 38-54. ISBN: 973-39-0112-1.
2. BANCIU, D., RĂDULESCU, S., M. *Evoluții ale delincvenței juvenile în România. Cercetare și prevenire socială*, București: Editura Lumina Lex, 2002. ISBN: 978-973-588-484-0
3. BALAJ, A. (coord). *Scala de evaluare a tulburărilor din adolescență – forma scurtă APS-SF*. Cluj-Napoca: ASCR, 2012, p.17-21, ISBN:978-606-8244-47-1.
4. HOLDEVICI, I. *Psihoterapii scurte*. București: Editura Ceres, 2000. 274 p. ISBN: 973-40-04743
5. MINULESCU, M. Big Five ABCD–M. *Manual tehnic și interpretativ*. Cluj-Napoca: Sinapsis, 2008. 88-117 p., 174-221 p. ISBN: 978-606-795-056-4.
6. PERȚE, A. (coord). *Chestionarul de coping cognitiv-emoțional CERQ*. Cluj-Napoca: ASCR, 2010, p.17, p.72-75. ISBN: 978-606-8244-03-7.
7. PETERMANN, F., PETERMANN, U. *Program de intervenție pentru copii agresivi*. Ed. A 11-a. Cluj-Napoca: RTS, 2006. 79 p.; 279-290 p. ISBN: 973-86337-3-7.



8. PETERMANN, F., DOPFNER, M., SCHMIDT, M., H. *Tulburări de comportament antisocial-agresiv*. Ed. A 2-a. Cluj-Napoca: RTS, 202010. ISBN: 978-973-1816-34-0
9. RACU, I. *Psihodiagnoză și statistica psihologică*. Chișinău: UPS Ion Creangă, 2005. 126 p. ISBN 978-9975-136-61-7
10. RACU, I, RACU, I. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău: UPS Ion Creangă,, 2007, 237-242 p. ISBN: 978-9975-921-26-8
11. RACU, I., NICOLESCU, E.,P. Evaluarea delincvenței la adolescenți. *În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. Chișinău, 2021, nr. 1(62). Pp. 3-14. ISSN 1857-0224.
12. TIA, I., ILIESCU, D. Hare PCL-R Ed. A 2-a. *Manual tehnic*. Cluj-Napoca: Sinapsis, 2015. 227-228 p. ISBN: 978-606-8744-00-1.

## AUTOPROMOVAREA ȘI CONSTRUCȚIA SOCIALĂ A PERSONALITĂȚII

*BÎTCA Lucia, drd. în psihologie socială, psiholog, grad didactic I*

*Centrul de Sănătate Prietenos Tinerilor Botanica*

**Abstract:** *Success requires interacting with other people. We can't control the other side of those interactions. But we can think about how the other person might see us and make choices about what we want to convey. Self presentation is any behavior or action made with the intention to influence or change how other people see you. Anytime we're trying to get people to think of us a certain way, it's an act of self presentation. Generally speaking, we work to present ourselves as favorably as possible. Self promotion is vital to stand out against your plentiful competition.*

**Keywords:** self promotion, social construction, impression management, self presentation, social desirability.

Miezul proceselor interpersonale din viața cotidiană îl constituie, după unii cercetători, controlul informației despre identitatea participanților, despre activitățile desfășurate împreună și despre relația în sine. Personalitatea fiecărui individ este o construcție unică. Pornind de la moștenirea genetică, individuală și irepetabilă (de reținut că nici măcar gemenii nu sunt identici), fiecare dintre noi va parcurge în viață un itinerar absolut diferit de al oricărui alt individ, va traversa situații, experiențe de viață unice, va întâlni anumite persoane, în anumite contexte, care-l vor influența în mod particular. Subliniem însă natura socială a ceea ce constituie nucleul personalității, Eul sau conceptul de sine, cel care ne dă sentimentul identității personale.

Fiecare dintre noi, în timpul unui dialog social, sau chiar în lipsa acestuia, ne angajăm în prezentarea de sine. Vrem să ne asigurăm că ne arătăm într-un mod care nu numai că ne face să arătăm bine, dar ne face să ne simțim bine cu noi înșine [4].

Autopromovarea înseamnă încercarea de a te prezenta altora ca o persoană realizată, capabilă, inteligentă și pricepută. Autopromovarea se poate face prin conversații față în față, pe blog-uri sau platforme de social media, în discursuri publice sau chiar prin manierele, postură, discurs sau îmbrăcăminte. Prezentarea personală într-o lumină pozitivă rămâne importantă chiar dacă aveți un loc de muncă constant sau un loc de muncă cu normă întreagă. Omenirea încearcă să se adapteze la mediile din care aparțin asumându-și roluri și implicit prin jocul de rol. Autopromovarea este o tendință naturală, deoarece ne place ca alții să ne perceapă ca având calități minunate, cum ar fi inteligența și talentul.

Cercetările timpurii privind prezentarea de sine s-au concentrat pe narcisism și sociopatie și pe modul în care oamenii ar putea folosi impresia pe care ceilalți o au despre ei pentru a-i manipula pe alții în beneficiul lor. Cu toate acestea, autoprezentarea și manipularea sunt distincte. Prin urmare, gestionarea modului în care ceilalți ne văd funcționează atât în beneficiul lor, cât și în beneficiul nostru.

În spațiul social, formarea impresiei pozitive joacă un rol important. Când un individ apare în prezența altora, vor exista întotdeauna motive ca acesta să-și mobilizeze resursele spre a le crea celorlalți o impresie cât mai bună. Comunicând, indivizii selectează informația despre ei înșiși, transmițând celorlalți doar informația relevantă situației în dependență de tipul de relație cu celălalt, de scopurile individului și de tipul audienței.

Autopromovarea este strategia care presupune etalarea abilităților de către indivizi în așa mod, încât să fie percepuți ca fiind competenți. Acestea pot fi realizate prin revendicarea responsabilității pentru evenimente cotate pozitiv sau a unor evenimente care sunt prezentate mult mai favorabil decât sunt în realitate pentru care un individ se face responsabil. O altă tactică de promovare a sinelui este scoaterea în evidență a unor situații în care respectiva persoană a trecut peste anumite obstacole pentru a-și atinge scopurile. Importante în elaborarea și comunicarea unei anumite imagini de sine sunt și stilurile de autoprezentare, care ar putea fi disociate în stiluri conștiente și ofensive, respectiv inconștiente și defensive [3].

Studiile din ultimele decenii s-au axat pe studiul relației dintre machiavelism și autoprezentare [7], a relației dintre factorii de personalitate și înclinația spre monitorizare de sine [12], evidențiindu-se faptul că persoanele înclinate spre autopromovare de sine sunt prietenoase, amabile și extravertite, oricând fac cunoștință cu cineva și sunt înclinate spre autodezvăluiri intime [8]. Individul poate promova imagini că este competent prin utilizarea unor enunțuri specifice de autopromovare, asumarea rezultatelor pozitive, valorificarea sau depășirea obstacolelor – toate în ansamblu fiind subcategoriile ale autopromovării.

Conceptul de autopromovare a fost introdus de M. Snyder și a devenit cel mai cunoscut concept din domeniul diferențelor individuale în ceea ce privește managementul impresiei. Indivizii

caracterizați într-o mare măsură de acest parametru au o sensibilitate crescută la indicii din situație care semnalează oportunitatea unui comportament și au abilitatea de a folosi acești indici pentru a-și regla autoprezentarea [15]. Potrivit lui M. Snyder, astfel de indivizi sunt participanți sociali foarte eficienți, care știu să-și adapteze comportamentul la expectanțele sociale, dar care dau dovadă de inconsistență comportamentală trans-situatională. Autorul a construit o scală pentru a măsura diferențele individuale în managementul impresiei. Există însă și alte variabile legate de autoprezentare pentru care s-au construit scale: conștiința de sine, orientarea spre identitate, dezirabilitatea socială, stima de sine, anxietatea socială [10].

Pentru fortificarea conceptului de sine, ce reprezintă totalitatea informațiilor, atitudinilor și credințelor pe care le are o persoană despre sine, este nevoie de cunoașterea de sine este dată de *feedbackul* pe care îl primim de la cei din jur cu privire la propria noastră persoană.

Unul dintre modurile elementare de autocunoaștere este *evaluarea reflectată*. Eul este un construct deopotrivă privat, personal și public, social. Felul în care oamenii pot gândi despre ei înșiși poate să depindă de cei din jur. Această cunoaștere de sine este dată de *feedback-ul* pe care îl obținem de la cei din jur privind propria noastră persoană. Este o modalitate importantă de autocunoaștere mai ales în perioadele socializării, la vârste mici. Teoria evaluării reflectate, denumită și „oglină care te reflectă” sau „cunoașterea prin reflectare”, afirmă că reacțiile și evaluările celorlalți constituie un set de informații pe care oamenii îl folosesc pentru a se cunoaște pe sine. De aceea, dacă cei din jur tratează o persoană într-o manieră respectuoasă, aceasta va ajunge să se autoevalueze în mod pozitiv. Astfel, cu cât mai multe cogniții pozitive vom adăuga despre propria persoană, cu atât mai mult ne va crește stima de sine [14].

L. Festinger, autorul Teoriei comparării sociale, susține că dobândim informații despre noi înșine comparându-ne calitățile cu aceleași calități întâlnite la cei din jur. Cele două teorii prezentate se completează în încercarea de a explica unele rezultate privind stima de sine.

Autoprezentarea se desfășoară mereu, dar în dependență de scopurile actorului și de caracteristicile situației. Aceasta variază în funcție de:

1. Efortul cognitiv depus de actor pentru a prezenta informația;
2. Măsura în care actorul este conștient că încearcă să creeze o anumită impresie;
3. Măsura în care comportamentul este perceput ca fals ori autentic;
4. Audiența căreia îi este prezentată informația.

Înainte de 1980, autoprezentarea a fost asociată cu încercarea de a maximiza aprobarea socială și foloasele materiale ale individului. În cercetările contemporane, motivele considerate ca aflându-se la baza ei pot fi invocate pentru a explica orice comportament social. În cele ce urmează, ne vom referi la motivele responsabile pentru reglarea informației despre propriul eu și le vom împărți în trei categorii: auto-glorificarea (menținerea și întărirea stimei de sine), consistența de sine

(validarea eului prin credințe confirmatorii despre sine) și auto-autentificarea (încercarea de a afla adevărul despre propriul eu pe baza informației diagnostice) [8].

Ideea că indivizii caută să-și amplifice stima de sine este inclusă în multe teorii asupra comportamentului social. Ea a fost în mod frecvent citată ca un motiv fundamental ce marchează conținutul autoprezentării. Iluziile de auto-glorificare nu numai că facilitează bună-dispoziție și confortul psihic al indivizilor, dar determină adaptarea psihologică și sănătatea mentală [1]. Indivizii încearcă să prezinte partenerilor de interacțiune eurile lor ideale sau eurile posibile preferate în legătură cu menținerea și întărirea stimei de sine ca principală motivație pentru autopromovare [2].

Adepții acestei concepții susțin că eurile ideale acționează ca ghiduri pentru activitățile de autoprezentare și autopromovare, specificând în fiecare context ce trebuie și ce nu trebuie făcut.

S-a demonstrat că indivizii sunt motivați să compenseze scăderile pe care constată că le au pe anumite dimensiuni, întărind anumite aspecte ale eului [3]. Compensarea poate să se producă pe dimensiunea amenințată (spre exemplu, adolescentul a cărui înfățișare fizică a fost ridiculizată devine un halterofil recunoscut) sau pe altă dimensiune (aceiași adolescent studiază cu îndărătnicie și devine un om de știință faimos). Există, fără îndoială, avantaje de ordin adaptativ dacă individul caută să-și evalueze în mod acurat abilitățile, în loc să încerce să-și întărească stima de sine sau să-și confirme credințele despre sine [1].

Totuși, există numeroși cercetători care se îndoiesc de existența acestei motivații. În tratatul lor de cogniție socială, S.T. Fiske și S.E. Taylor (1991) apreciază că nu există destule dovezi empirice care să ateste existența auto-autentificării. G.W. Brown (1990) a opinat că în cea mai mare parte a timpului, oamenii nu au nevoie de informații exacte despre ei înșiși. Multe calități sociale (amabilitatea, generozitatea) sunt extrem de greu de apreciat. În plus, adaugă G.W. Brown, multe din deciziile individului se bazează mai mult pe valorile și gusturile lui și mai puțin pe capacități (de exemplu, alegerea unei cariere artistice depinde de talentul individului, dar și de interesele și valorile sale). Ca atare, indivizii sunt mai puțin motivați decât am putea crede să obțină informație diagnostică despre ei înșiși. Auto-identificările pot fi văzute ca activități ghidate de un scop, ce apar într-un context social specific și au anumite consecințe pentru actor și pentru ceilalți. Potrivit acestei concepții, auto-identificările sunt construite în situație și reprezintă o tranzacție între actor, audiență și situație; ele nu sunt simple expresii ale conceptului de sine sau simple actualizări ale informației din memorie. Forma și conținutul lor depind de factori ce țin de actor (conceptul de sine, valorile), de audiență (expectanțele acesteia) sau de situație (rolurile sociale relevante). Teoria auto-identificării (B.R. Schlenker, 1985) susține că acești factori afectează auto-identificările pentru că ei afectează dezirabilitatea imaginilor pertinente ale identității. În principiu, ea are această calitate când întrunește două condiții: este credibilă (actorul o percepe ca fiind acceptat de audiență datorită

faptului că este conform realității empirice) și este benefică (actorul o percepe ca facilitându-i atingerea unor scopuri).

Se presupune că indivizii au o performanță mai bună atunci când încearcă să controleze auto-prezentarea. Studiile realizate până acum arată că atenția îndreptată spre tipul de impresie pe care o creează persoana ameliorează uneori performanța, dar alteori o deteriorează. Când indivizii se așteaptă să aibă o performanță bună, concentrarea asupra auto-prezentării îmbunătățește performanța. Indivizii încrezători în propriile forțe reușesc să facă o impresie foarte bună atunci când își propun aceasta.

Dimpotrivă, atunci când indivizii se așteaptă la o performanță slabă, concentrarea asupra impresiei pe care o produc va contribui la deteriorarea performanței. B.R. Schlenker și M.R. Leary (1982) au sugerat că anxietatea socială apare atunci când persona este motivată să creeze o anumită impresie celorlalți, dar se îndoiește că poate s-o facă [13]. În aceste condiții, persoana devine conștientă de sine: ea acționează depunând mult efort, în mod foarte elaborat, dar are sentimentul inferiorității. Anxietatea socială este asociată cu răspunsuri nervoase, dificultăți de comunicare, tendința de a ocoli participarea socială, un stil de autoprezentare protectiv. Toate acestea creează o impresie proastă și determină respingerea persoanei. Performanța indivizilor anxioși este slabă din cauza preocupării excesive de a face o impresie bună. Cei ce sunt foarte preocupați de felul în care sunt evaluați de alții au o foarte slabă participare la interacțiunile sociale.

Eficiența autoprezentării depinde nu numai de concentrarea atenției asupra eului, dar și de felul în care se concentrează individul și de aspectele comportamentului pe care le are în vedere. În teoria lor a identificării acțiunii, R.R. Vallacher și D.M. Wegner (1987) au arătat că acțiunile pot fi identificate (clasificate și descrise) la diferite niveluri într-o ierarhie a abstracției. De exemplu, activitatea de conversație cu altă persoană poate fi identificată la un nivel înalt de abstracție (actorul vede sarcina ca pe „o încercare de a face o impresie bună”) sau la un nivel inferior de abstracție, la care se precizează comportamentele specifice (actorul concepe sarcina ca „a zâmbi, a încerca să pari atent la ce spune celălalt, a da din cap aprobator”). Cei doi autori au demonstrat că sarcinile dificile sunt mai bine realizate atunci când sunt identificate la un nivel inferior de abstracție, în timp ce sarcinile ușoare sunt realizate mai repede și mai precis când sunt identificate la un nivel superior. Activitățile încheiate cu succes sunt identificate la nivelele superioare de abstracție, iar eșecurile la nivelele inferioare. Acțiunile identificate de obicei la un nivel înalt de abstracție sunt perturbate dacă sunt reinterpretate la un nivel inferior – de exemplu, atunci când unui virtuos al pianului i se cere să se concentreze pe mișcarea fiecărui deget, el va avea o performanță mai slabă. Potrivit acestei analize, indivizii care au abilități sociale vor avea o performanță mai bună în autoprezentare dacă se vor concentra asupra tipului de impresie pe care vor să o creeze, iar cei lipsiți de abilități sociale vor obține o performanță mai bună dacă se vor concentra pe activitățile specifice care duc la crearea

unei impresii bune.

Oamenii au nevoie de instrumente cât mai potrivite pentru a interrelaționa concordant și eficace. Mai mult, cunoașterea subtilităților comunicării oferă un sentiment puternic de încredere și forță personală, căci prin utilizarea cât mai completă a modalităților de transmitere și recepționare a informației reușim să ne facem mai bine înțeleși, să fim mai convingători și mai persuasivi în relații cu alții, să „*ne vindem eficient imaginea*” [11]. Managementul impresiei joacă, astfel, un rol extrem de important în cadrul procesului de autoprezentare [1], reprezentând acel control sistematic al informațiilor despre propriul eu în vederea obținerii de beneficii (sociale, psihologice sau materiale) în cadrul interacțiunilor sociale [6].

Autopromovarea semnifică și utilizarea unor instrumente precum rețelele sociale, marketing-ul și branding-ul pentru a vă face serviciile, expertiza, interesele, abilitățile, punctele forte și talentele să fie ușor cunoscute potențialilor clienți noi. Autopromovarea a existat de atâta timp cât au existat afacerile – chiar și primii muncitori din revoluția industrială au trebuit să se promoveze pentru a găsi de lucru. Strategiile eficiente de autopromovare se referă la găsirea echilibrului între a demonstra abilitățile și a le expune [13]. Oricât de dificil poate fi să ținem cont de această linie dacă reușim să înțelegem corect metodele de promovare, am putea descoperi că acestea deschid ușa promoțiilor, clienților noi și oportunităților incredibile.

Cercetătorii au examinat destul de amplu dacă autopromovarea îi ajută pe oameni să pară mai competenți. De departe, cea mai mare arenă de cercetare pentru autopromovare a fost în mediul de afaceri, în special în procesul de interviu, din motivele menționate anterior. Mai exact, cercetătorii au studiat dacă autopromovarea îi ajută pe oameni să își asigure locuri de muncă și promovări.

Într-un studiu tipic, cercetătorii îi vor cere atât solicitantului, cât și interviewerului să completeze sondaje post-interviu care întreabă despre cazurile de autopromovare utilizate de solicitant pe parcursul interviului; cercetătorii ar putea cere, de asemenea, permisiunea de a filma interviul. Apoi, cercetătorii fie contactează participanții mai târziu pentru a vedea dacă și-au asigurat locul de muncă pentru care au intervievat, fie îi întreabă ulterior pe intervievari ce candidați ar putea lua în considerare. Cu aceste informații, cercetătorii pot examina apoi dacă autopromovarea în timpul interviului a influențat deciziile de angajare [3].

Rezultatele acestor studii sunt mixte. În general, cercetătorii concluzionează adesea că autopromovarea are un efect redus asupra deciziilor de angajare (deși există cu siguranță studii care găsesc efecte fie pozitive, fie negative). Din păcate, cercetătorii nu au oferit motive concludente pentru a explica aceste constatări nule, dar probabil reflectă așteptările interviewerilor că majoritatea oamenilor se vor autopromova într-un fel în timpul interviului, anulând astfel încercarea de autopromovare.

Efectul autopromovării asupra promovării locurilor de muncă este, de asemenea, în mare măsură neconcludent. Autopromovarea la locul de muncă poate duce uneori la promovare, dar multe studii demonstrează că autopromovarea nu are nici un efect asupra promovării [8]. Aceste rezultate contradictorii reflectă probabil complexitățile mediilor individuale de muncă, precum și caracteristicile și preferințele personale ale persoanelor implicate.

Teoria construcției sociale [9] consideră oamenii ca agenți proactivi a căror activitate principală este autoorganizarea pentru a menține stabilitatea și continuitatea în viața profesională (M.J. Mahoney, 2002). Într-o notă conexasă, J.P. Guichard și Lenz (2005) subliniază importanța contextelor indivizilor explicând că oamenii se construiesc într-o manieră specifică, care depinde de modul în care se raportează la ei înșiși ca entități care subzistă în anumite momente de timp în anumite momente. societăților [5]. Ca ființe umane multidimensionale într-o societate postmodernă, oamenii își unesc diferitele domenii ale vieții profesionale în orice moment [2] și le structurează în funcție de diferite proiecții (J.P. Guichard și J. Dauwalder, 2010). În coaching-ul pentru dezvoltarea personală, accentul din punct de vedere al contextului este pus pe relația dintre individ și mediul său, precum și pe interacțiunea care are loc în cadrul acestui sistem cu subsistemele sale (V. Zunker, 1998).

Eficiența autoprezentării depinde nu numai de concentrarea atenției asupra eului, dar și de felul în care se concentrează individul și de aspectele comportamentului pe care le are în vedere. Prin urmare, indivizii care au abilități sociale vor avea o performanță mai bună în auto-prezentare dacă se vor concentra asupra tipului de impresie pe care vor să o creeze, iar cei lipsiți de abilități sociale vor obține o performanță mai bună dacă se vor concentra pe activitățile specifice care duc la crearea unei impresii bune. Modul în care suntem percepuți de către cei din jurul nostru este foarte important, drept dovadă este faptul că au început să apară și cărți care oferă modalități prin care să îi facem pe ceilalți să își facă o părere bună despre propria noastră persoană. Asemenea cărți susțin că putem manipula imaginea pe care ceilalți și-o formează despre noi prin intermediul stilului vestimentar adoptat, o înfățișare plăcută, limbajul utilizat și chiar gesturi.

### **Bibliografie:**

1. BÎTCA L., RUSNAC S. Comunicarea nonverbală ca o condiție de bază a managementului impresiei. In: *Revista științifică EcoSoEn*. ULIM, Nr.4, ISSN 2587-344X, 2019; pp.167-186. (Categorie B).
2. DAUWALDER J. P. *Quality in educational and vocational guidance at the beginning of the 21st century: Some introductory statements*. In: J. P. Dauwalder, R. Kunz, & J. Renz (Eds.), *Quality development in vocational counselling and training*. Zürich, Switzerland: SVB, 2003. pp. 22-25.
3. GAVRELIUC A. *De la relațiile interpersonale la comunicarea socială. Psihologia socială și stadiile diferite de articulare a sinelui*. Iași: Polirom, 2006.

4. GOFFMAN E. *Viața cotidiană ca spectacol*. București: Comunicare.ro, 2003.
5. GUICHARD J. Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 2005. pp. 111-124.
6. JONES E.E., PITTMAN, T.S., JONES E.S. *Toward a General Theory of Strategic Self-Presentation*. In: Suls, J., Ed., *Psychological Perspectives on the Self*, Vol. 1, Erlbaum, Hillsdale, 1982. pp. 231-262.
7. LEARY M.R., ROBERTSON R.B., BARNES B.D., MILLER R.S. *Self-presentations of small group leaders as a function of role requirements and leadership orientation*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1986. pp. 742–748.
8. LEARY M.R. *Self-presentation: Impression management and interpersonal behavior*. In: Madison, WI: Brown & Benchmark, 1995.
9. MAHONEY, M. J. *Constructivism and Positive Psychology*. In: C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York, NY: Oxford University Press. 2002, pp. 745-750.
10. MEHRABIAN, A., *Tactics in Social Influence*. In: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1969.
11. RUSNAC, S.; BÎTCA, L.; KHORY, Joh; MELENTIEVA, A.; MUSIENCO, N.; STROGOTEAN, S.; ZMUNCILA, L. *Psihologia socială despre problemele secolului XXI*. In: *Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective*. Chișinău: Universitatea Liberă Internațională din Moldova, 2017, pp. 6-31. ISBN 978-9975-3168-4-2.
12. SCHLENKER, B.R. *Self-presentation: Managing the impression of consistency when reality interferes with self-enhancement*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1975. pp. 1030 –1037.
13. SCHLENKER B.R., LEARY M. *Social anxiety and self presentation: A conceptualization and model*. In: *Psychological Bulletin*, 1982, Nr. 92, pp. 641-669.
14. SCHNEIDER, D.J. *Tactical self-representations toward a broader conception*. In: J. Tedeschi (Eds.), *Impression Management Theory and Social Psychological Research*, New York: Academic Press, 1981, pp. 23-40.
15. SNYDER, M. *Self-monitoring of expressive behavior*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Nr. 30, 1974. pp. 37.



# IMPACTUL PANDEMIEI COVID-19 ASUPRA TINERILOR NEET ȘI INTERVENȚIILE DE OPTIMIZARE COMPORTAMENTALĂ

*LUNGU Violeta, drd UPS „Ion Creangă”,  
psiholog clinician și psihoterapeut, Cabinet Individual de Psihologie*

**Abstract:** *This paper presents the results of a psychological intervention program to optimize the behavior of emerging adults and the changes introduced in the daily lives and lifestyles of emerging young people (19-30 years) during the isolation period COVID-19 in the spring of 2020. These young people, belonging to the NEET category (no employment, no education or training) participated in the period 2018-2019 in a psychological intervention program to optimize behavior by improving maladaptive mental schemas. At the end of the program, these young people had passed the NEET condition, following a form of education and / or accessing a job and leaving their parents' home. Due to the pandemic, some of them had to move back with their parents, lost their jobs or dropped out of school due to not adapting to the online environment or being dissatisfied with the virtual study conditions. The psychological traits that contributed most to preserving non-NEET status were personal autonomy and flexibility.*

**Keywords:** emerging adult, NEET, flexibility, autonomy

**Introducere.** În martie 2020, lumea întreagă s-a închis în fața unui virus care s-a răspândit cu rapiditate, COVID-19. Pandemia a lovit diferite regiuni și populații în mod diferit. Cu toate acestea, măsurile preventive care au urmat în urma pandemiei, cum ar fi distanțarea socială, restricțiile de călătorie și blocajele, precum și recesiunea economică bruscă, au afectat lumea în ansamblul său. Un grup de vârstă care se află într-o poziție deosebit de fragilă în raport cu schimbările societății este reprezentat de tinerii în pragul maturității [1, 2]. Poziția socio-economică slabă a tinerilor adulți care abia intră pe piața muncii îi face deosebit de vulnerabili la consecințele economice ale crizei [6]. Dincolo de riscul de a se infecta, mulți adulți tineri s-au confruntat cu provocări educaționale și de angajare; viața lor socială a fost restrânsă, stresul și grijile în legătură cu membrii familiei și prietenii, împreună cu ordinele prelungite de distanțare socială, le-au afectat bunăstarea mentală [9]. Mulți dintre adulții emergenți au simțit că viața le-a fost pusă în așteptare. În această lucrare analizăm această schimbare bruscă intervenită în viețile a 24 tineri care au participat la un program de intervenție psihologică pentru optimizarea comportamentului și depășirea condiției de NEET, adică tineri aflați în afara sistemului educațional sau ocupațional.

Există tot mai multe dovezi că un individ la sfârșitul adolescenței nu poate fi considerat adult din punct de vedere fizic, fiziologic, intelectual, social, emoțional și comportamental. J. Arnett a propus maturitatea emergentă ca o fază a vieții între adolescență și maturitatea deplină, cu trăsături demografice, sociale și psihologice subiective distincte. E. Erikson a identificat o etapă pe care a numit-o adolescență prelungită sau moratoriu psihosocial la tinerii din societățile dezvoltate.

În 1966, J.E. Marcia identifica patru tipologii bazate pe teoriile elaborate de Erikson: Gardienii, Călătorii, Căutătorii și Rătăcitorii. Procentul mare de Căutători și Rătăcitori poate fi înțeles în contextul unei societăți în care realizarea alegerilor este posibilă și problematică în același timp, dată fiind presiunea socială tot mai scăzută și prelungirea timpului parentalității. De asemenea, rezultatele cercetărilor genetice susțin perspectivă dezvoltării personalității în timpul tranziției la maturitate ca etapă specifică în timpul vieții. În acest context, Organizația Națiunilor Unite a identificat tinerii emergenți, definiți ca fiind persoanele cu vârste cuprinse între 15 și 24 de ani, ca fiind aflați într-o perioadă de vulnerabilitate la nivel mondial și a făcut din aceasta o prioritate pentru intervenții multiple. Perioada adultă emergentă se prelungește conceptual către 29-30 de ani.

Sarcinile de dezvoltare ale maturității emergente sunt: părăsirea domiciliului părinților, finalizarea educației, găsirea unui loc de muncă, relații stabile sau căsătoria, înființarea unei familii, reconfigurarea și recadrarea relațiilor cu părinții pe alte baze – de la adult la adult, modelarea și construirea bazelor unei cariere, dezvoltarea morală/a unui sistem de credințe, viziunea unui viitor și speranța în acesta. Perioada maturității emergente este caracterizată de manifestarea/non-manifestarea atitudinilor de Angajament și Explorare/Criză. Un individ care își manifestă angajamentul și atitudinea de explorare își va fi rezolvat criza de identitate și s-a lansat în îndeplinirea și achiziția unor scopuri particulare, credințe și valori. Stoparea angajamentului și continuarea explorării găsește individul într-o stare de moratoriu, acesta experimentează o criză de identitate, în care își pune întrebări și caută răspunsuri. În această etapă poate experimenta consumul de substanțe, are schimbări relaționale majore. Continuarea angajamentului în absența atitudinii de explorare găsește individul într-o stare de stagnare, în care pare că știe cine este, dar nu s-a lansat în definirea identității și e încă atașat de statu-quo. Suspendarea atât a angajamentului, cât și a atitudinii de explorare plasează tânărul într-o poziție de confuzie și pare că a eșuat în schițarea unei direcții de viață.

În prezent asistăm la o schimbare de paradigmă în maturitatea emergentă, prelungirea semnificativă a duratei de intrare în maturitate generând caracteristici și sarcini noi pentru adultul tânăr: explorarea identității, care caută răspuns la întrebarea “cine sunt eu?”, cu încercarea unor opțiuni diferite mai ales în sfera sentimentală și profesională – motiv pentru care perioada este caracterizată de instabilitate; centrarea pe sine, dat fiind caracterul limitat al obligațiilor față de ceilalți; sentimentul de a fi în tranziție, între etape, nici adolescent, nici adult; posibilitățile și optimismul, perioada în care persoanele au sentimentul că au toată viața înaintea și își pot construi viața așa cum își doresc. O categorie distinctă o reprezintă tinerii NEET (*Not in Education, Employment, or Training*), care nu sunt nici în proces de educație, nici în formare profesională și nici angajați. O situație particulară pentru România o reprezintă traseismul academic întâlnit mai ales la absolvenții de liceu - profil umanist care nu fac față cerințelor profilurilor academice

științifice și le abandonează migrând către specializări academice pentru care nu există cerințe pe piața muncii în concordanță cu numărul absolvenților.

Tinerii NEET se află în plin impas existențial, percependu-și condiția ca pe un eșec de lansare în viață, cu o incapacitate comportamentală de a deveni autonomi, de a se integra optim în societate, sincronizarea acestor persoane cu ceasul social nu se produce, cristalizarea angajamentelor rolului de adult se amână. Întrebarea care se pune este dacă tinerii care nu reușesc să intre în roluri de adulți până la 25-30 de ani vor mai fi capabili să o facă vreodată. În România, la nivelul lui 2019 rata NEET a fost de 20.9% (sursa: Eurostat), cu tendință clară de creștere în pandemie. Alte țări cu rate înalte NEET sunt: Republica Moldova - 27%, Ucraina - 18.7%, Bulgaria - 22.2%, Polonia - 14.6%, Turcia - 30.9%. Ratele cele mai scăzute de NEET sunt în Suedia (6.4%), Olanda (8.4%), Luxemburg (6.9%) și Malta (9.6%). În contrast, cele mai ridicate rate sunt înregistrate în Italia (25.9% și Grecia (24.7). Media UE-28 este 14.8%, unde preocuparea pentru tinerii NEET este substanțială având în vedere consecințele social-demografice (îmbătrânirea populației, sistemele de pensii în pericol de colaps în următorii ani, presiunea accentuate pe sistemele de protecție social etc.). Pandemia Covid a impactat puternic categoria NEET, patru tineri din 10 care nu au un loc de muncă, educație sau formare profesională (NEET) au declarat că de la începutul pandemiei se simt „incapabili să facă față vieții”. Procentul tinerilor care se simt depresivi întotdeauna sau adesea a crescut de la 38 la 58% [11].

În studiul prezentat nu au fost investigate mediile socioeconomice defavorizate, în care accesul la educație și muncă este limitat, exclusiunea socială, instabilitatea și vulnerabilitatea sunt obiective, ca în zonele defavorizate din punct de vedere economic. Am fost preocupați de aspectele psihologice ale tinerilor NEET care trăiesc într-un oraș mare, precum Bucureștiul, și provin din familii medii ca nivel socio-economic și educațional. Așadar, la studiu au participat tineri sănătoși, absolvenți de liceu, care beneficiază de extinderea practicilor parentale dincolo de vârsta majoratului. Pentru tinerii NEET optimizarea comportamentului ar putea însemna: echilibrarea nevoilor de autonomie, competență, relații, siguranță și concepție de sine; identificarea unor obiective care să corespundă acestor nevoi și care să se potrivească cu talentele și aspirațiilor proprii; identificarea strategiilor de autoreglare și coping adaptativ; identificarea punctelor forte personale și cultivarea lor; capacitate de auto-evaluare constantă și implicit schimbarea obiectivelor personale atunci când condițiilor o impun. A fi o ființă optimă, în accepțiune umanistă, înseamnă a lucra constant pentru a deveni persoana care fiecare este capabil fie. În termeni de competențe, tinerii ar avea nevoie să-și dezvolte autonomia, autodeterminare, auto-eficacitatea, reziliența, flexibilitatea, atribuire internă a responsabilității, să crească sentimental de concordanță și coerență a obiectivelor personale cu trebuințele motivaționale.

La cercetare au participat 24 de tineri cu vârste între 23 și 26 ani. Condițiile de eligibilitate au fost următoarele: fără ocupație de cel puțin 12 luni, nu era în proces de formare sau educație/are istoric de traseism academic (mai mult de a 3-a facultate), locuiește cu părinții și este întreținut de aceștia. Participanții au fost selectați în urma unei cercetări inițiale constative la care au participat 212 tineri. Am considerat autonomia și auto-eficacitatea ca factori de risc psihologic pentru a intra în categoria NEET.

Instrumentele de evaluare au fost: Schemele dezadaptative timpurii au fost evaluate cu The Young Schema Questionnaire – Short form 3 (YSQ-S3) [17], Chestionarul de măsurare a autonomiei [3], Autoeficacitatea personală generală (General Self-Efficacy Scale [10].

**Intervenția psihologică.** Principiile intervenției au avut în vedere orientarea pozitivă pe punctele forte, universalitate sau incluziune, acceptarea procesualității, respectarea principiilor teoriilor , umaniste privind creșterea și dezvoltarea personală, optimizarea performanțelor individuale prin dezvoltarea personală progresivă, echilibrarea sistemului de personalitate prin conștientizarea a ceea ce este realist, realizabil și relevant în plan personal, respect pentru alegerile personale și interpretările experiențelor personale.

Programul de intervenție s-a bazat pe metodele și tehnicile enunțate și elaborate de Yalom și Leszcz [16] pentru grupurile de creștere-dezvoltare-vindecare personală. Metodele și tehnicile au aparținut abordărilor cognitiv-comportamentale, modelul-cognitiv comportamental, modelul rațional-emoțiv și comportamental focusat pe rezolvarea problemelor emoționale și comportamentale [5], modelul meta-cognițiilor disfuncționale [12] modelul schemelor dezadaptative timpurii (Young et al., 2015), modelul schemei emoționale [8], modelul terapiei centrate pe soluții [4, 9], modelul de flexibilitate psihologică conform ACT [7].

Caracteristicile programului au presupus identificarea unor obiective personale tip SMART (Specifice, Măsurabile, Abordabile, Relevante și încadrabile în Timp), încurajarea reflecției personale asupra proceselor situaționale conform principiului căruia dezvoltarea personalității pe termen lung are loc datorită proceselor situaționale repetate pe termen scurt [15], feedback-ul specific ca parte a dezvoltării competențelor de comunicare și inter-relaționare.

**Rezultate.** Programul de intervenție psihologică ameliorat nivelul de manifestare a domeniilor schemelor dezadaptative timpurii și a crescut nivelul de autonomie și percepție a autoeficacității personale. Prin urmare, principiile grupurilor de dezvoltare personală și suport, împreună cu metodele și tehnicile intervențiilor cognitiv-comportamentale pot fi utilizate pentru optimiza comportamentul tinerilor NEET. Am plecat de la premisa că impasul tinerilor NEET, anume capacitatea diminuată de a îndeplini sarcinile vârstei adulte emergent (conform teoriei lui J. Arnett) este cauzată, printre altele de manifestarea unor scheme cognitive dezadaptative timpurii, precum și autopercepția unei autonomii și autoeficacități diminuate.

*Tabel 1. Efectele programului de intervenție psihologică asupra schemelor timpurii, autonomiei și auto-eficacității*

Variabila	Experimental grup				Control Grup				Cohen d
	MEDIA (AS)	MEDIA (AS)	t	p	MEDIA (AS)	MEDIA (AS)	t	p	
	pretest	posttest			pretest	posttest			
<b>Autoeficacitate</b>	22.1 (4.7)	28.5 (6.1)	-4.772	.001	23.2 (5.2)	23.3 (6.9)	-.104	.692	d=.799
<b>Autonomie</b>	61.1 (10.2)	74.5 (13.8)	-8.149	.002	64.3 (12.1)	65.2 (12.9)	-.149	.552	d=.696
<b>I. Separare</b>	46.2 (16.8)	35.3 (15.1)	-2.479	.001	48.7 (18.8)	46.3 (16.1)	-1.24	.438	d=.705
<b>II. Performanță</b>	46.5 (16.2)	35.6 (16.1)	-6.961	.001	48.9 (17.3)	49.2 (15.4)	-.938	.368	d=.863
<b>III. Limite</b>	22.6 (7.7)	16.9 (8.6)	-5.993	.003	24.5 (7.4)	23.4 (7.8)	.432	.674	d=.792
<b>IV. Dependență</b>	38.2 (7.1)	28.2 (8.2)	-3.586	.002	38.4 (6.6)	36.2 (9.8)	1.037	.831	d=.885
<b>V. Hipervigilență</b>	24.3 (4.3)	18.9 (7.3)	-6.509	.005	25.2 (3.9)	24.1 (6.5)	.293	.786	d=.752

Aceste rezultate demonstrează un rezultat îmbunătățit al participanților la grupul de intervenție psihologică. Intervenția a facilitat dezvoltarea psihologică și optimizarea comportamentală pentru tinerii NEET, care, până la finalul programului au depășit, pe rând, criteriile de apartenență la această categorie (s-au angajat, și-au reluat studiile, au început să-și asigure subzistența ieșind din starea de dependență față de părinți). Impactul final al intervenției este că a ajutat tinerii NEET să depășească această condiție, să își continue parcursul de lansare în viață și să crească manifestările prosociale ale comportamentului personal, într-o încercare susținută de a armoniza propriile aspirații cu cerințele sociale.

Pandemia Covid-19 a provocat un oarecare regres în viața acestor tineri, unii dintre ei fiind nevoiți să se întoarcă să locuiască cu părinții pentru că au rămas fără job sau căminele studențești s-au închis. Urmărirea evoluției acestor tineri a demonstrat că trăsăturile psihologice de autonomie personală și flexibilitate au fost cele mai importante în reluarea parcursului de viață după perioada de izolare socială.

**Discuții.** Acest articol contribuie la cercetarea tot mai mare asupra maturității emergente [1, 2], în contextul pandemiei globale și în relație cu tinerii, care s-au confruntat cu provocările maturității. Conceptul de maturitate emergentă a fost introdus inițial pentru a aborda schimbarea istorică care a avut loc în societățile industrializate, în special extinderea învățământului postliceal

și amânarea căsătoriei și a parentalității, conducând astfel la nașterea unei noi „etape de viață” între tinerețe și vârsta adultă, de la sfârșitul adolescenței până la mijlocul anilor 20. Am prezentat rezultatele unei cercetări ce a avut ca obiectiv optimizarea comportamentului adulților emergenți din categoria NEET care au participat la o intervenție psihologică de grup în perioada 2018-2019, în urma căreia ei au înregistrat ameliorarea condiției lor de NEET: s-au angajat, și-au continuat studiile, au părăsit domiciliul părinților devenind autonomi. Pandemia a generat un regres în cazul unora dintre ei, cei care au făcut cel mai bine față au fost tinerii care și-au dezvoltat cel mai bine autonomia personală și flexibilitatea.

Pandemia globală estompat „posibilul” pentru tinerii adulți. Criza globală este acum împletită cu anii lor de maturitate emergentă și a lăsat un vâl între ei și viitorul lor. În acest sens, imprevizibilitatea cursului vieții poate fi văzută ca o experiență implicită care necesită reziliență, autonomie și flexibilitate.

### **Bibliografie:**

1. ARNETT, J. J. *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*. American Psychologist, vol. 55(5), 2000. 469–480 pp.; eISSN: 1935-990X (web)
2. ARNETT, J. J. New horizons in research on emerging and young adulthood. In Booth, A., Brown, S., Landale, N., Manning, W., McHale, S. (Eds.), *Early adulthood in a family context*. National Symposium on Family Issues, vol. 2. 2012. Springer; ISBN-13: 978-1461414353
3. BERAR, I., ALBU, M. Un chestionar pentru evaluarea autonomiei personale la adolescenți. În: *Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane*, vol. 15, pp. 30-41. Cluj-Napoca: Editura Argonaut, 2006; ISBN: 9739350798
4. DE SHAZER, S., DOLAN, Y., KORMAN, H., MCCOLLUM, E., TREPPER, T., BERG, I. K. *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. 2007. Haworth Press;
5. ELLIS, A., MACLAREN, C. *Rational Emotive Behavior Therapy* (2nd. Ed.). Impact Publishers, 2005, 176 p. ISBN / ISSN 9781886230613
6. *International Labour Organization. Global Call to Action for a human-centred recovery from COVID-19 crisis that is inclusive, sustainable and resilient. 2021* (sursa: <https://www.ilo.org/infostories>, accesat 10.11.2021)
7. HAYES, S. C., STROSAHL, K. D. (2005) (Eds.). *A practical guide to Acceptance and Commitment Therapy*. New York: Springer-Verlag. eBook ISBN 978-0-387-23369-7 p. 396;

8. LEAHY, R. Introduction: Emotional Schemas and Emotional Schema Therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*, vol. 12, 2019. pp. 1–4; ISSN: 19371209;
9. MACDONALD, A. *Solution-focused therapy: Theory, research and practice* (2nd ed.). London: Sage Publications, Ltd. 2011. ISBN-13: 978-1412931168, ISBN-10: 1412931169;
10. SHANAHAN, L., STEINHOFF, A., BECHTIGER, L., MURRAY, A. L., NIVETTE, A., HEPP, U., RIBEAUD, D., EISNER, M. *Emotional distress in young adults during the COVID-19 pandemic: Evidence of risk and resilience from a longitudinal cohort study*. *Psychological Medicine*, 2020. pp. 1–10; eISSN 1469-8978
11. SCHWARZER, R., JERUSALEM, M. Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37), 1995. Windsor, UK: NFER-NELSON.
12. The Prince's Trust and YouGov. Young people in Lockdown (PDF). 2020 (sursa: [www.princes-trust.org.uk](http://www.princes-trust.org.uk), accesat 10.11.2021)
13. WELLS, A., CARTWRIGHT-HATTON, S. A short form of the metacognitions questionnaire: Properties of the MCQ-30. In: *Behaviour Research and Therapy*, vol. 42(4), 2004, pp. 385–396. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00147-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00147-5), eISSN 1873-622X
14. WOOD, D., CRAPNELL, T., LAU, L., BENNETT, A., LOTSTEIN, D., FERRIS, M., KUO, A. Emerging adulthood as a critical stage in the life course. In Halfon, N., Forrest, C., Lerner, R., Faustman, E. (Eds.), *Handbook of life course health development*, 2018, pp. 123–143. Springer; ISBN: 978-3-319-83665-2;
15. WRZUS, C., ROBERTS, B. Processes of Personality Development in Adulthood: The TESSERA Framework. In: *Personality and Social Psychology Review*, vol. 21 (3), 2016. doi:10.1177/1088868316652279; eISSN 1532-7957 (web)
16. YALOM, I., LESZCZ, M. *Tratat de psihoterapie de grup. Teorie și practică* (Ed. 5-a). Editura TREI, 2008; ISBN 978-973-707-733-2
17. YOUNG, J., KLOSKO, J.S., WEISHAAR, M.E. *Schema therapy. A practitioner's guide*. New York: Guilford Press, 2003. ISBN 9781593853723.

## PROBLEME ALE INTEGRĂRII SOCIALE A TINERILOR ȘOMERI

*FRUNZE Olesia, dr., conf. univ., UPSC „Ion Creangă”*

*LAPOȘINA Emilia, dr., conf. univ. UPSC „Ion Creangă”*

**Abstract:** *The Republic of Moldova is at a crucial moment today. A visible, strong and comprehensive investment in the youth of this country will project the growth, stability and well-being of society as a whole. Both the economic crisis and especially the lack of government action in this direction have aggravated the position of young people in the labor market, with unemployment rising to an unprecedented level. As youth employment is an indicator for future development, the high level of unemployment in this segment requires immediate action. Entrepreneurship of young graduates can lead to a significant reduction in youth unemployment and can produce innovative business ideas.*

**Keywords:** young people, unemployed, workforce, social integration, social politics.

Tinerii constituie un grup social foarte important în Republica Moldova din perspectiva dezvoltării sociale, dar mai ales a dezvoltării economice a țării. Tinerii de astăzi sînt baza populației active în perspectivă. Nivelul și modul de integrare al tinerilor în societate este un lucru esențial pentru viitorul lor în Moldova. Fiind o parte social-demografică specială și mai dinamică a societății, el îndeplinește un rol important în progresul social, datorită faptului că dispune de un nivel de studii mai înalt, însușește noi tehnologii, valorifică și creează un nou experiment social [13]. Autorul Constantin Enăchescu în cartea sa „Tratat de igienă mintală” [4, pag.207] explică că activitatea profesională constituie un sector esențial în psihobiografia individului în general și a tînarului în special. Profesiunea și activitatea profesională împlinesc personalitatea, o maturizează, întăresc și definesc identitatea, conferă un statut și un rol psihosocial, ajută la efortul împlinirii de sine, valorizează individul.

Activitatea profesională consacră persoana, îi conferă autonomie, autoritate și prestigiu pe plan individual social și familial. Aceasta se înscrie ca o necesitate. Dar însă există și situații, de cele mai multe ori independente de voința persoanei, cînd acesta trebuie să-și întrerupă tipul de activitate în care activa, pentru care se formase și pe care era obișnuit să o desfășoare [4, pag. 225].

Respectivele situații produc “schimbări” din cele mai dificile, cu efect direct asupra stării de sănătate mintală a individului. Orice retragere profesională reprezintă o sistare a activității desfășurate de individ, pe care acesta o percepe de regulă, în mod dureros, ca pe o “ruptură”. Lipsa locului de muncă este la ora actuală una dintre cele mai semnificative dificultăți căreia oamenii trebuie să-i facă față.

Exprimarea opțiunii unui tînar pentru o anumită carieră fără ca acesta să beneficieze de nici un sprijin extern este un proces dificil, adesea asociat cu alegeri greșite, ezitări, abandon, amîinare, și toate acestea cu un serios impact asupra viitorului său profesional. Caracterul cronic, de lungă durată, al șomajului conduce la diminuarea competențelor profesionale ale persoanei care, la rîndul său, scade dezirabilitatea acesteia pe piața forței de muncă și face mai improbabilă angajarea .



Odată ajunse în șomaj, numeroase persoane se găsesc prizoniere ale acestui cerc vicios, care duce, adesea la retragerea de pe piața forței de muncă în momentul în care resursele economice destinate căutării unui loc de muncă sunt epuizate [4].

Distresul cauzat de căutarea unui loc de muncă și prelungirea perioadei de șomaj, este adesea citat de studiile de specialitate ca factor principal în apariția neîncrederii în forțele proprii, a unei perspective pesimiste asupra traiectoriei profesionale personale, a tulburărilor de sănătate mentală (frustrare, depresie, anxietate, scăderea stimei de sine, agresivitate și uneori chiar tentative suicidare), a apariției unor comportamente distructive (refugiul în alcoolism), a violenței și disfuncționalității în interacțiunile familiale, a unor comportamente deviante sau criminale [6, pag.49].

Încetarea raporturilor de muncă, schimbarea statutului omului muncii în cel de șomer, generează o etapă dramatică în viața individului, gravată de o serie de prejudecăți grele de trecut. Reacțiile individuale la această situație, cum este și normal, diferă de la un individ la altul în funcție de: apartenența la un grup social, vîrstă, sex, familie, responsabilități sociale, și nu în ultimul rînd, trebuie să ținem cont de structura psihologică a persoanei [2, pag.78].

În perioada de tranziție, la marea majoritate a angajaților sabia lui Damocles le atîrnă amenințător asupra capului: oricine poate cădea mai devreme sau mai tîrziu "victimă" procesului de restructurare, ajungînd fără voie pe piața muncii care nu oferă din abundență locuri de muncă convenabile.

Stările sufletești prin care trece un șomer pot fi urmărite și identificate destul de ușor. Primul aspect negativ asupra sănătății mintale este stresul. Stresul reprezintă ansamblul de modificări ce survin într-un organism ca urmare a unei agresiuni traumatice. Aceste modificări constituie un veritabil "șoc" (H.Selye) [7, pag.29].

Prima reacție la șocul disponibilizării este cea de negare a realității, refuzul instinctiv al acceptării ideii de "plecare". Subiectul încearcă la început un puternic sentiment de rușine, lucru explicabil prin faptul că în subconștientul său s-a înrădăcinat ideea că pe "lista neagră" se regăsesc de obicei cei mai slabi, cei cu abateri disciplinare, incompetenții, cei cu randament scăzut [7, pag.240].

Începe o nouă fază. Odată regăsit pe listă, individul începe să-și caute drepturile, umblă la director, mobilizează sindicatul, caută cu orice preț sprijin și înțelegere, încearcă să convingă că nu el este acela care trebuie să plece.

După epuizarea întregului arsenal de argumente își dă seama că de fapt este părăsit de colegi, prieteni și de vechile relații. Rezultatul este trăirea sentimentului de însingurare, de izolare, gîndirea negativă s-a instalat. Își dă seama că totul este în zadar, el este neputincios,

dezorientat. Semnele depresiei sunt evidente, toate premisele sunt date pentru a bloca încercările viitoare de a-și controla cariera [5].

Alții se manifestă urmînd alte moduri comportamentale. Ei se străduiesc într-un mod activ să-și rezolve situația: caută aliați, reactivează vechi cunoștințe, prieteni, colegi de armată, de școală, acționînd conștient în căutarea unui nou loc de muncă. Și în acest caz este posibilă apariția elementului depresiv dacă perioada de căutare activă se prelungește peste așteptări. Drept rezultat: diminuarea capacității de a lupta, pierderea autoîncrederii, diminuarea capacității de a învinge. Insuccesele consecutive înregistrate vor afecta individul, acesta afundîndu-se mai adînc în mocirla gândurilor negative deosebit de periculoase.

Analizînd tinerețea ca o tranziție de la copilărie la maturitate, constatăm că în această perioadă individul se confruntă cu un șir de provocări, probleme cărora nu întotdeauna le poate face față de unul singur, iar în majoritatea cazurilor asistența statului facilitează procesul de tranziție, dezvoltare, afirmare și definitivare a independenței tînărului [3].

În majoritate, tinerii șomeri, indiferent de faptul unde trăiesc și situația lor de viață, au nevoie de ajutor pentru a acumula cunoștințe și deprinderi ce le vor permite să trăiască o viață productivă și plină de realizări. Tinerilor le lipsesc adesea cunoștințele și deprinderile de a face față riscurilor și de a lua decizii corecte. Iată de ce este importantă dezvoltarea capacităților instituțiilor statale, ale organizațiilor neguvernamentale pentru a oferi un spectru cît mai variat de servicii de calitate tinerilor care nu sunt încadrați în cîmpul muncii, care ar veni în suportul dezvoltării armonioase a personalității lor .

Pentru a fi eficiente, serviciile pentru tineri trebuie să fie accesibile, să le asigure intimitatea și confidențialitatea, nondiscriminatorii, să fie prestate de către persoane competente. Serviciile dezvoltate cu respectarea principiilor menționate se califică drept servicii prietenoase tinerilor, noțiune promovată în Republica Moldova de UNICEF, care a finanțat un șir de proiecte în perioada 2001-2007, orientate spre dezvoltarea serviciilor prietenoase tinerilor .

Evidențierea și soluționarea problemelor în domeniul ocupării tinerilor rămîne una din principalele probleme ce persistă în Republica Moldova. O problemă principală constituie: protecția asupra vulnerabilității tinerilor pe piața muncii prin dezvoltarea capacităților și creșterea competitivității; evoluția demografică și socială care tensionează relațiile între generații; creștere a decalajului între tineri și afacerile publice, care generează un “deficit al populației”.

Vulnerabilitatea tinerilor pe piața muncii, poate fi apreciată prin următoarele tendințe : rata de activitate și rata de ocupare a forței de muncă tinere (15-29 ani) sunt în scădere; tinerii sunt de aproape de două ori mai probabil să fie șomeri față de cei adulți; creșterea șomajului în rîndul tinerilor (cu 6,6 p.p.) a demonstrat un ritm de 6 ori mai mare față de adulți (1 p.p.); tinerii suferă de sărăcie legată de statutul ocupațional [11, pag.11].

Problema tineretului și a tinerilor șomeri se consideră a fi una primordială pentru Republica Moldova, deoarece legătura strânsă între șomajul în rândul tinerilor și excluderea socială duce la: creșterea criminalității, probleme de sănătate, violență, conflicte, consumul de droguri. În același timp șomajul în rândul tinerilor este atât în detrimentul economiei, societății și vieții tinerilor, cât și a familiilor acestora.

În Republica Moldova se demonstrează o relație puternică între șomajul în rândul tinerilor și migrație, pe de o parte, și sărăcia în rândul lucrătorilor tineri, pe de altă parte. Șomajul pentru tineri nu este principala problemă pe piața muncii, doar constituie vârful aisbergului [12].

Republica Moldova și-a însușit obiectivul politicilor sociale pentru a asigura *exercitarea efectivă a drepturilor și principiilor următoare* [9]:

1. Orice persoană trebuie să aibă posibilitatea de a-și câștiga existența printr-o muncă liber aleasă.
2. Toți lucrătorii au dreptul la condiții de muncă echitabile.
3. Toți lucrătorii au dreptul la securitate și igienă în muncă.
4. Toți lucrătorii au dreptul la o remunerație echitabilă care să le asigure, lor și familiilor lor, un nivel de viață satisfăcător.

Evoluția șomajului în ultimii 15-20 de ani determină statele să acorde o importanță deosebită acestui fenomen. Acesta reprezintă un fenomen și o problemă majoră a lumii contemporane, care desemnează un șoc psihologic și cultural pentru oamenii obișnuiți în trecut să aibă un loc de muncă găsit cu ușurință și menținut cu o și mai mare ușurință. [9, pag.10]

În prezent, statul manifestă un adevărat interes pentru situația tinerilor șomeri din Republica Moldova, cât și pentru fenomenul de șomaj în ansamblu. Acțiunile acestuia sunt îndreptate către două paliere.

### **1. Prima palieră ce vizează întregul ansamblu de politici și acțiuni destinate reducerii dezavantajelor cu care se confruntă tinerii pe piața forței de muncă.**

Politicile în domeniul ocupării forței de muncă din Republica Moldova acordă o prioritate deosebită prevenirii și reducerii șomajului printre tineri. Această abordare se regăsește în Strategia Națională de Dezvoltare, Strategia de Ocupare a Forței de Muncă pentru (2017-2021), Strategia de dezvoltare a Educație (2021-2030), Codul Muncii, Strategia Națională pentru Tineret (2021-2027) și Legea cu privire la Tineret (adoptată în 2016) [11].

De asemenea, în practică, au fost realizate sau sunt puse recent în aplicare în Republica Moldova o serie de măsuri, finanțate atât din interior, cât și din exterior, destinate ameliorării oportunităților pe piața forței de muncă pentru tineri. Acestea includ un sprijin substanțial pentru educația și formarea vocațională și pentru antreprenoriatul tinerilor. În plus, mai ales marile companii oferă absolvenților stagii de instruire la locul de muncă.

**A doua palieră a acțiunilor întreprinse de stat sunt reprezentate de sistemul serviciilor sociale adresate persoanelor care se află în șomaj.**

Societățile contemporane trebuie să facă față efectelor negative determinate de o rată ridicată a șomajului. Șomajul nu trebuie analizat doar ca fiind un fenomen economic ce indică un dezechilibru persistent pe piața muncii, el este un „punct de criză” ce trebuie depășit, aspectele sociale negative ale acestuia fiind tot mai vizibile și deci, necesar de contracarat [10].

Modalitățile de abordare ale șomajului sunt diferite de la o țară la alta, în funcție de condițiile concrete existente la un moment dat. Nivelul acceptabil al șomajului, care să corespundă unei ocupări depline a forței de muncă, a variat în timp. Într-un stat democratic, protecția socială reprezintă un element fundamental al politicilor statale, deoarece prin punerea în aplicare se realizează prevenirea, diminuarea sau înlăturarea consecințelor unor evenimente considerate ca "riscuri sociale" asupra nivelului de trai al populației [11].

Conceptul de protecție socială a fost prima oară introdus de către John K. Galbraith și definește politica de protejare a categoriilor defavorizate ale populației, **“prin măsuri ce urmăresc alinierea acestor categorii la un nivel de trai decent”**. El consideră ca fiind cea mai urgentă măsură "prevederea dreptului celor care nu-și pot găsi un loc de muncă de a avea un venit garantat sau alternativ"[1,pag.59].

Protecția socială este concepută pentru asigurarea unui standard de viață de bază pentru toți oamenii, indiferent de mijloacele de care aceștia dispun.

Șomerul , în raport cu legislația în vigoare poate beneficia de [9,pag.8] :

1. **Ajutorul de șomaj** și ajutorul de integrare profesională reprezintă sumele acordate, la cererea persoanelor îndreptățite, pe o perioadă de cel mult 270 de zile calendaristice.
2. **Indemnizația de șomaj** reprezintă o compensație parțială a veniturilor care se acordă persoanelor aflate în șomaj, ca urmare a pierderii locului de muncă sau absolvenților instituțiilor de învățământ și militarilor care au efectuat stagiul militar și care nu s-au putut încadra în muncă și venituri de completare.
3. **Alocația de sprijin** reprezintă suma ce s-a acordat persoanelor care au beneficiat de ajutorul de șomaj, sau ajutorul de integrare profesională și care nu au putut să se încadreze în munca. Alocația de sprijin se acordă pe o perioadă de cel mult 18 luni.
4. **Cheltuieli pentru formarea profesională** reprezintă cheltuielile efectuate pentru calificarea, recalificarea, perfecționarea și specializarea persoanelor aflate în căutarea unui loc de muncă; formarea profesională se realizează prin cursuri, stagii de practică și specializare, organizate pe niveluri de pregătire, pe baza planului național de formare profesională [23].
5. **Plățile pentru stimularea șomerilor** care se angajează înainte de expirarea perioadei de formare reprezintă sumele plătite în completarea veniturilor salariale, șomerilor care se

încadrează în muncă înainte de expirarea perioadei în care beneficiau de indemnizație de șomaj; se acordă ca suma lunară neimpozabilă, din bugetul asigurărilor sociale, în cuantum de 30% din indemnizația de șomaj primită în luna anterioară angajării [8].

6. Nu beneficiază de aceasta suma persoanele care se angajează la angajatorii cu care au fost în raporturi de muncă sau de serviciu în ultimii 2 ani.
7. **Plățile pentru stimularea mobilității forței de muncă** reprezintă sumele acordate ca prime de încadrare neimpozabile persoanelor (șomere) care se încadrează în muncă înainte de expirarea perioadei în care beneficiază de indemnizație de șomaj, într-o localitate situată la o distanță mai mare de 50 km de localitatea în care își au domiciliul stabil. Prima de încadrare reprezintă echivalentul a două salarii minime brute pe țară [10].

Respectivele înlesniri sunt acordate șomerilor în funcție de starea economiei în anul respectiv.

În ciuda faptului că asistența socială adresată șomerilor este una dintre cele mai slab dezvoltate ramuri ale asistenței sociale, nu trebuie de marginalizat grupul acesta, neîndreptățindu-l. Trebuie de conlucrat atât la nivel statal, cât și la nivel de societate/comunitate (agenți economici).

#### **Bibliografia:**

1. BELLI, N. *Tranziția mai grea decât un război-România*. București: Ed.Expert. 2000,
2. BULGARU, M. *Tineretul la răscruce de milenii: realități și perspective*. Chișinău,2000. 144p
3. BULGARU, M. *Metode și tehnici în Asistența Socială*. Chișinău, 2002. 432p.
4. CHELCEA, S., MĂRGINEAN, I. *Cercetare sociologică. Metode și tehnici*. Deva, România: 1998, 643 p
5. CACE, S. *Politici sociale în domeniul șomajului în țările Europei Centrale și de Est*. București, 1997
6. CREȚOIU, Gh., CERNESCU, V. *Economie politică*. București,1999
7. ENĂCHESCU, C. *Tratat de igienă mintală*. București, 2010. 456p.
8. Legea 102-XV din 13.03.2003 privind ocuparea forței de muncă și protecția socială a persoanelor aflate în căutarea unui loc de muncă
9. Legea privind utilizarea forței de muncă, nr.878-XII din 21 ianuarie 1992
10. Legea Republicii Moldova privind sistemul public de asigurari sociale Nr.489-XIV din 08.07.1999
11. Strategia de dezvoltare a Educației (2021-2030)
12. Raportul Național al Dezvoltării Umane. *Tranziția și securitatea umană*. – Chișinău,1999; Regulamentul cu privire la modul de înregistrare,conlucrare cu șomerii și acordare a ajutorului de șomaj. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova Nr.995 din 25.09.1998
13. ZAMFIR, C. *Atitudini, valori și condiții de viață în mediul studentesc* (Coord.), ICCV, CIDE, București, 1992. 77 p.

## FARMACOTERAPIA PRIN ÎNLOCUIRE DEPENDENȚILOR DE OPIACEE

CARATA Dumitru, dr. în științe medicale, conf. univ., UPSC „Ion Creangă”

**Abstract:** *Opioid dependence is a common phenomenon faced by the Republic of Moldova and many countries around the world. Today there are around 800 000 methadone users worldwide that reduce the desire to use heroin and other opiates, eliminate opiate withdrawal symptoms and block the euphoric effects of other opioid drugs. Methadone treatment results indicate reduced injecting drug use, reducing overdose mortality among drug addicts, rehabilitation and social adaptation of beneficiaries, increasing the quality of life of beneficiaries and their families, turning drug users into a socially assisted individual and medical.*

**Keywords:** addiction, opiates, methadone, therapy

Dependența de opiacee reprezintă un fenomen comun cu care se confruntă Republica Moldova și toate țările europene. UNODC estimează că la nivel mondial există circa 25 de milioane de consumatori de droguri, inclusiv 15,6 sunt consumatori de opiacee și 11,1 - utilizatori de heroină (aproximativ 0,3% din populația mondială).

Conform Organizației Mondiale a Sănătății, dependența de opiacee se caracterizează ca maladie printr-un complex de funcții cognitive, psihologice și de comportament. Potrivit clasificării internaționale, dependența de opiacee se referă la Maladii și Probleme de Sănătate (ICD), ediția a 10-a (ICD-10).

Conform Protocolului Clinic Național p.10 Tratatamentul farmacologic cu metadonă al dependenței de opioide, testarea la substanțe psiho-active este parte a diagnosticării, iar tratamentul adicției este un serviciu medical de care au voie să beneficieze toți cetățenii Republicii Moldova, mai cu seamă persoanele care se află în detenție. Farmacoterapia cu metadonă reprezintă un element important și strategic, orientat spre depistarea precoce a persoanelor dependente de opiacee, evidențierea problemei cu minimalizarea și înlăturarea ulterioară a consecințelor medicale și sociale asociate consumului de droguri injectabile. Programul de farmacoterapie cu metadonă pentru utilizatorii de droguri a început cu mai mult de 50 de ani în urmă. Astăzi există la nivel mondial circa 800 000 de beneficiari: în Europa 300 000 de oameni primesc metadonă, în SUA - 180 000, iar în Australia - 20 000. În spațiul post-sovietic acest program este implementat în: Lituania, Letonia, Estonia, Azerbaidjan, Republica Moldova, Georgia, Ucraina, Belarus, Uzbekistan, Tadjikistan, Kazahstan.

Metadonă este un opioid sintetic potent, iar efectul farmacologic al acestuia este similar celui produs de morfină. În cazul în care persoanele cu dependență de opioide primesc metadonă într-o doză adecvată, ea, de obicei, duce la o scădere în dorința de a utiliza heroina și alte opiacee, elimină simptomele de sevraj de opioide și blochează efectele euforice ale altor medicamente opioide. Metadonă este, de asemenea, folosită pentru ameliorarea durerii. [3]

Decizia de a iniția sau de a încheia tratamentul, ca și pentru orice altă maladie, trebuie să fie luată doar de către medic după discuția cu pacientul. Dependența de droguri este o maladie cronică. Tratamentul dependenței de droguri este ca și tratamentul altor maladii cronice care durează câțiva ani. Scurtarea curei sau întreruperea bruscă a tratamentului scade eficacitatea lui. Beneficiul acestui tip de substituție pentru dependenții de droguri este abilitatea de a schimba comportamentul riscant cu unul mai sigur și de a stabiliza sănătatea lor și statutul social înainte de a trece la soluționarea altor probleme asociate cu dependența. Iar substanța studiată cel mai bine și cel mai des utilizată pentru tratamentul medicamentos al dependenței opioide cu agoniști este metadona.

Rezultatele cercetărilor științifice indică faptul că dependența de droguri este o tulburare multifactorială de sănătate, ce însoțește adesea cursul unei boli cronice recidivante și remisive. Dependența de droguri produce modificări semnificative și de durată în chimia creierului și funcția acestuia și nu mai poate fi percepută doar ca o maladie acută. În ultimii ani, modelul bio-psiho-social a recunoscut dependența de droguri ca fiind o problemă cu multiple fațete ce necesită expertiza mai multor discipline, iar abordarea științifică multidisciplinară poate fi aplicată atât pentru cercetare, prevenire, cât și pentru tratamentul dependenței.

Sistemul de asistență a consumatorilor de substanțe psiho-active include câteva componente sau arii de intervenție, aflate în legătură cu etapele distincte ale adicției, cum ar fi cazul urgențelor sau necesității asistenței imediate, tratamentul și asistența dependenței în sine sau reintegrarea socială. În toate cazurile, intervențiile terapeutice se desfășoară într-o anumită unitate, integrată operațional cu alte unități în care se desfășoară intervenții generale, de specialitate și specifice, posibil și cu serviciile sociale sau comunitare. [1]

O problemă alarmantă pentru sănătatea publică din Republica Moldova, o constituie consumul ilicit de droguri și alte substanțe psihotrope.

Pe parcursul anului 2020 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 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. Date statistice prezentate sunt îmbucurătoare pentru anul 2020, dar în mare parte acestea se datorează restricțiilor impuse pe perioada de pandemie Covid-19.

Fenomenul narcomaniei în Republica Moldova a impus necesitatea dezvoltării unui model pentru organizarea serviciilor de asistență a dependenței de droguri, astfel încât acestea să răspundă în mare măsură nevoilor beneficiarilor, să permită abordări structurate și sistematice, care pot fi evaluate pe baza unor parametri obiectivi, care ulterior să permită implementarea unor standarde minime de calitate și bune practici.

În orașele și raioanele republicii cu o morbiditate înaltă prin narcomanie au fost implementate:

1. programe de reducere a noxelor;
2. acreditate birourile de asistență psihologică;
3. promovarea programelor de reabilitare psihosocială;
4. schimb al seringelor getabile pentru utilizatorii de droguri care se droghează intravenos și care nu manifestau dorința de a-și schimba comportamentul narcotic;
5. implementarea terapiei de substituție.

În rezultatul implementării acestor acțiuni au fost observate următoarele tendințe în consumul drogurilor:

1. reducerea consumului riscant de droguri injectabile;
2. reducerea mortalității prin supradozare în rândurile narcomanilor.
3. diminuarea numărului de minori și adolescenți antrenați în consum de droguri și de alte substanțe psihotrope. [2]

În acest sens, constatăm faptul, că pe fondalul scăderii numărului total de cazuri noi înregistrate a consumului de droguri, se atestă și o scădere a ponderii grupului de vîrstă pînă la 18 ani. Incidența prin narcomanie la adolescenți s-a micșorat de la 54 în 20016 la 19 pacienți în 2020. [4]

Concomitent, în structură, în ultimii ani se evidențiază și transformarea consumului, de la utilizarea drogurilor injectabile la inhalare și fumat. De la 52% în anul 2007 la 30% în 2018. Ca rezultat al realizării obiectivelor menționate a diminuat și decesele cauzate de supradozare. Dacă în



anul 2000 au decedat de supradozare 123 persoane, apoi în ultimii ani așa cazuri sunt rar întâlnite. În mare parte acestea rezultate sunt datorate implementării terapiei de substituție cu metadonă. Metadona se administrează o dată pe zi sub strictă supraveghere pe cale orală. În doze adecvate poate să suprimă pentru 24 de ore impulsul de a lua heroină. Acest tratament este urmat mai multe luni, chiar ani, iar oprirea lui depinde de evoluția psihică a bolnavului.

Terapiei de substituție cu metadonă a fost implementată prima dată în anul 2004 în cadrul IMSP Dispensarul Republican de Narcologie. Din anul 2005 a fost implementată terapia substitutivă cu metadonă și în Spitalul Clinic Municipal Bălți și Departamentul Penitenciar.

La data de 18 iulie 2008 a fost aprobat: protocolul clinic național „Tulburări mentale și de comportament legate de consumul de opiacee”, reevaluat deja, conform recomandărilor experților internaționali.

La data de 30 iunie 2011 au fost aprobate:

1. Standardul de reducere a riscurilor asociate consumului de droguri injectabile;
2. Standardul de asistență psihosocială consumatorilor de droguri.

În Protocolul nominalizat pe larg sînt descrise:

1. avantajele tratamentului substitutiv cu metadonă;
2. scheme de tratament;
3. scheme de detoxificare;
4. tratamentul psihoterapeutic și reabilitare psihosocială.

Scopul terapiei de substituție este:

- deminuirea criminalității;
- majorarea eficacității tratamentului antidrog;
- stoparea declanșării HIV/SIDA-infecției printre contingentele de populație;
- micșorarea riscului de îmbolnăviri prin hepatite virale și HIV/SIDA printre contingentele de narcomani;
- abandonarea consumului de droguri intravenos printre contingentele de tineret;
- ameliorarea sănătății publice.

Ca rezultat terapiei prin înlocuire s-a înregistrat:

1. creșterea calității vieții beneficiarilor și familiilor acestora;
2. reabilitarea și adaptarea socială a beneficiarilor;
3. micșorarea riscului de îmbolnăviri prin hepatite virale și HIV/SIDA-infecție;
4. transformarea utilizatorilor de droguri dintr-un potențial delinvent într-un individ asistat social și medical

Este de menționat că farmacoterapia prin înlocuire a contribuit la atingerea rezultatelor pozitive în următoarele domenii:

1. diminuarea criminalității;
2. reducerea consumului riscant de droguri injectabile;
3. îmbunătățirea calității vieții clienților;
4. bunăstarea și starea sănătății pacientului. [2]

#### **Bibliografie:**

1. *Manual de procedură în implementarea Programului Farmacoterapiei cu Metadonă în sistemul penitenciar din Republica Moldova*, Chișinău, 2014.
2. OPREA, M., OPREA, P. *Narcomania și profilaxia ei*. IMSP Dispensarul Republican de Narcologie, Chișinău, 2017
3. *Protocolul Clinic Național: Tratatamentul farmacologic cu metadonă al dependenței de opioide*, 2014, p. 7.
4. Statistica IMSP „Dispensarul Narcologic Republican”, anii 2007-2020.

### **STUDIUL COMPETENȚELOR PSIHOLOGICE ALE CADRELOR DIDACTICE**

*CIUNTU Rita, drd UPSC „Ion Creangă”, psiholog, IPLT „Liviu Rebreanu”*

*ADĂSCĂLIȚĂ Viorica, dr. în psihologie, conf. univ., UPSC „Ion Creangă”*

**Abstract:** *The development of the teachers' psychological skills, as well as emotional, cognitive and communicative competences, benefit them within solving problems, making decisions or performing actions that require: deep knowledge, methodological and special psycho-pedagogical training, pedagogical style, pedagogical techniques and teaching abilities.*

*The comparative study demonstrated the need to develop teachers' psychological skills, especially the development of emotional intelligence and assertive communication.*

**Key-words:** Teachers' psychological competences, emotional skills, cognitive competences, communication skills.

*„Calitatea sistemului de învățământ nu poate fi mai mare decât calitatea profesorilor care lucrează în el.”*

**Michael Barber**

Competențele psihologice ale cadrului didactic au o importanță deosebită datorită faptului că în prezent sistemul de învățământ se caracterizează prin transformări inovatoare semnificative. În condițiile actuale, un profesor, pentru a avea succes și la cerere, trebuie să fie gata pentru orice schimbare, să fie capabil să se adapteze rapid și eficient la noile condiții, să arate dorința de a fi un profesionist, să își actualizeze constant cunoștințele și abilitățile, să depună eforturi pentru auto-dezvoltare, să arate toleranță pentru incertitudine, să fie gata de orice provocare profesională.

Cu toate acestea, așa cum arată practica socială, aceste caracteristici nu sunt formate la toți profesorii. Dimpotrivă, o parte semnificativă dintre ei întâmpină mari dificultăți în adaptarea la condițiile sociale, economice și profesionale în schimbare rapidă, iar atunci lipsa competenței psihologice poate provoca grave probleme sociale și psiho-emoționale ale individului - de la nemulțumirea internă la confruntarea socială și agresivitatea.

Succesul dezvoltării educației inovatoare, la rândul său, este determinat în mare măsură de disponibilitatea personalului profesionist care activează în domeniul educației să lucreze într-un mod inovator, să răspundă flexibil, prompt în activitățile lor profesionale la nevoile în continuă schimbare ale societății și ale persoanelor. Prin urmare, dezvoltarea competențelor psihologice ale cadrelor didactice devine una dintre cele mai importante condiții în dezvoltarea sistemului educațional al Republicii Moldova.

În acest sens, devine importantă dezvoltarea unui astfel de program de sprijin psihologic și pedagogic al unui profesor, care ar contribui la dezvoltarea competențelor sale, ceea ce duce la creșterea calității educației și la formarea de relații pozitive între toți participanții la procesul educațional.

În contextul acestui studiu, competența psihologică a unui profesor este considerată ca un ansamblu de cunoștințe și abilități care asigură implementarea conținutului standardelor educaționale de stat. [5]

Competențele psihologice ale cadrelor didactice se împart în trei mari categorii:

- Competențe emoționale;
- Competențe cognitive;
- Competențe comunicative.

Competențele de comunicare reprezintă o relație între indivizi: „comunicarea este în primul rând o percepție [7]. Ea implică transmiterea, intenționată sau nu, de informații destinate să lămurească sau să influențeze un individ sau un grup de indivizi receptori.”

Profesorul E.M. Dobrescu consideră comunicarea un concept fundamental în sociologie și în psihologia socială și grupează accepțiile ce i se atribuie după cum urmează [4]:

- proces în care se observă stimuli și se reacționează în raport cu aceștia;
- mecanism esențial în dezvoltarea relațiilor umane;
- totalitatea simbolurilor gândirii și a mijloacelor prin care ele se difuzează și se conservă;
- comunicare socială – expresie generală pentru „toate formele de relații sociale, cu participarea conștientă a indivizilor și a grupurilor.

Definiția lui Michael Kunczik: „Comunicarea cuprinde deci interacțiunea cu ajutorul unor simboluri și transmiterea neintenționată de informații prin cel care comunică, interpretată ca fiind informativă de către un observator” [6].

În viziunea autorelor R. Tereșciuc și N. Berezovschi aptitudinile comunicative sunt acele însușiri ale individului care satisfac trebuințele comunicative ale altor persoane, asigurându-i succes în comunicare. În fruntea acestor însușiri se evidențiază sensibilitatea socială, ea fiind manifestată prin acțiunile comunicative de inițiativă și de răspuns, care exprimă atenție, bunăvoință, stimă față de altul, compasiune, disponibilitate de a conlucra și de a-l înțelege pe partener [8].

Nuță A. consideră că persoana cu aptitudini comunicative poate stăpâni tempoul vorbirii, controla tonul, gestiona emoțiile, asculta atent, poate fi receptiv, controla gesturile, valorifica eficient mimica etc. Sensibilitatea socială, ca însușire a persoanei și aptitudinea ei de a-și concorda acțiunile comunicative cu trebuințele altuia, au rol central, formează pilonul aptitudinilor ei comunicative [3].

Dezvoltarea *competențelor de comunicare asertive* a cadrului didactic, nu se limitează la un set de cunoștințe și abilități, ci determină necesitatea și eficacitatea aplicării lor în practica educațională reală. Dezvoltarea acestor competențe permite cadrului didactic să fie acea persoană cu abilitatea de a dezvolta încrederea în sine la copii, bucuria și plăcerea de a dobândi cunoștințe precum și să dezvolte abilități de comunicare, predicție și poate să-i ajute să experimenteze recurgând la activități variate.

Pentru o comunicare educațională eficientă este nevoie de exprimarea sentimentelor, emoțiilor și gândurilor prin competențele comunicării asertive. În prezent, mai mult ca niciodată, comunicare asertivă este o soluție optimă pentru gestionarea și optimizarea problemelor interpersonale și formare continuă în societatea în general și în sistemul educațional. În baza standardelor de calitate a unei școli prietenoase copilului, se regasesc anumite puncte care previn apariția conflictelor sunt prezente atât în interiorul instituției cât și între diverse grupuri: între școală și familie sau între școală și comunitatea locală. Cadrele didactice care dețin competențe de comunicare asertivă sunt favorizați în rezolvarea cu succes a problemelor ce intervin în comunicare.

Standardele de calitate a unei școli prietenoase copilului permit incluziunea activă a cadrelor didactice în activitățile de inovare, introducerea de noi programe și tehnologii, metode și tehnici în interacțiunea cu elevii și acordă o importanță deosebită nivelului de îmbunătățire a competențelor psihologice și profesionale.

Competențele emoționale realizează nivelul de performanță care determină eficiența gestionării emoțiilor. O definiție mai amplă a competențelor emoționale, ca parte componentă a culturii emoționale a cadrelor didactice, este realizată de Cojocaru-Borozan M.: „Definim competența emoțională ca fiind rezultanta sporirii EQ, un sistem de convingeri/atitudini privind

importanța disciplinării comportamentului afectiv, spectrul variat al cunoștințelor despre viața afectivă a individului, ansamblul de capacități ce permit gestionarea/canalizarea adecvată a energiei emoționale, integrarea de succes în orice mediu social și crearea unei cariere de rezonanță”. Definiția confirmă ideea: „calitatea competențelor reflectă, per ansamblu, nivelul culturii emoționale a personalității”. În competențele emoționale specifice profesiei de cadru didactic, cercetătoarea integrează: implicarea emoțională, contaminarea emoțională, mobilitatea emoțională, orientarea emoțională pozitivă, compasiunea emoțională, activismul emoțional, expresivitatea emoțională, rezistența emoțională la stres, profunzimea percepției emoționale, flexibilitatea emoțională, creativitatea emoțională [9].

Cultura emoțională a profesorului se concretizează în termeni de competențe emoționale:

- ✓ de a recunoaște propriile emoții și ale altora;
- ✓ de a pronostica reacțiile emoționale, intensitatea și orientarea, de a reacționa adecvat la oscilațiile emoționale pozitive/negative în situația creată;
- ✓ de a schimba, reorienta conduita emoțională și atitudinile față de alții în cazul apariției reacțiilor negative etc.

Precizând aria autoreglării psiho-emoționale de capacități perceptive: de a gestiona percepția emoțională, de a evalua orientarea emoțională în situații concrete, de a descifra subtextul emoțional al expresiilor nonverbale și paraverbale în comunicare, de a presupune din startul comunicării direcția desfășurării contactului emoțional și a-l întreține pe durata comunicării; de capacități expresive, cultura emoțională caracterizează calitățile artistice ale profesorului [3].

Pedagogii cu nivel ridicat de cultură emoțională acționează în situații dificile mai bine decât cei care au cultură emoțională scăzută; ei gândesc mai clar și constructiv în situații limită [3].

Unul din obiectivele prezentei cercetări a fost studiul competențelor deja menționate – stilul de comunicare și inteligența emoțională a cadrelor didactice. Au fost aplicate Chestionarul S.C. (Analiza stilului de comunicare) și Test de evaluare a inteligenței emoționale (adaptat de Mihaela Roco după Barn și D. Goleman). În cercetarea au participat 50 de cadre didactice din diferite instituții de învățământ preuniversitar.

Analiza rezultatelor obținute a demonstrat faptul că în comunicarea celor anchetați din patru stiluri de comunicare evaluate domină *stilul agresiv* de comunicare. (13,5) (vezi tab. 1)

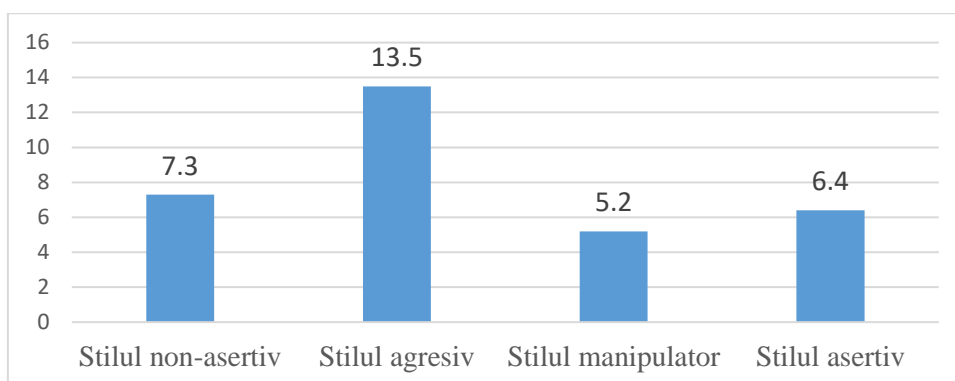


Fig. 1. Mediile stilurilor de comunicare ale cadrelor didactice, per eşantion, conform Chestionarului S.C. (Analiza stilului de comunicare).

Menționăm, că din 50 de subiecți cercetați, stilul agresiv de comunicare ca cel dominant a fost constatat la 49 de participanți (98%), ce îi caracterizează ca persoane cu tendințe de a fi mereu în față, de a avea ultimul cuvânt, de a se impune cu orice preț, chiar cu prețul lezării și supărării altor persoane. Pentru a domina, orice mijloc pare a fi utilizabil - înfricoșarea, contradicțiile, umilirea, compromiterea celorlalți, atitudinile și comportamentele șocante, răzbunarea, asumarea unor riscuri excesive. Această atitudine stimulează agresivitatea și antipatia partenerilor și are ca efect asupra persoanei în cauză sentimentul de a nu fi iubită, respectată și apreciată, fapte ce o fac și mai agresivă - se creează un adevărat cerc vicios al agresivității, inclusiv, în relațiile cu elevii.

La următoarea etapă a cercetării a fost studiat nivelul de *inteligența emoțională* a cadrelor didactice. S-a constatat că media obținută per eşantion (85 p.) corespunde nivelului sub mediu al inteligenței emoționale, în general.

Totodată, analizând datele individuale, am constatat că nivelul sub mediu de inteligență emoțională a fost remarcat la 27 cadre didactice (54%), și nivel mediu – la 23 participanți (46%) (vezi fig. 1). Conform datelor obținute, majoritatea cadrelor didactice care au participat în cercetare, întâmpină dificultăți în înțelegerea și controlul asupra propriilor stări emoționale, dar și ale celor din jur, fapt ce dăunează relaționării eficiente ale cadrelor didactice cu ceilalți, inclusiv cu elevii, ce creează riscul apariției situațiilor conflictuale sau chiar violențe în aceste relații.

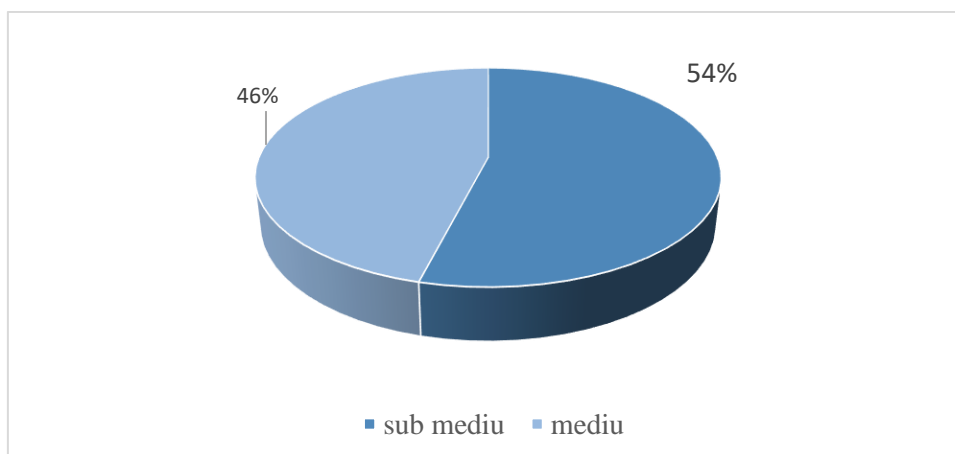


Fig. 2. Repartizarea subiecților după nivelul inteligenței emoționale (conform Testului de evaluare a inteligenței emoționale (adaptat de Mihaela Roco după Barn și D. Goleman)).

Date obținute în cadrul cercetării de constatare și prezentate în articolul prezent subliniază necesitatea *dezvoltării competențelor psihologice ale cadrelor didactice* – dezvoltării individualității creative, receptive la inovațiile pedagogice, cu capacitatea de adaptare într-un mediu pedagogic în schimbare.

Pe baza cerințelor moderne pentru un profesor, școala determină principalele moduri de dezvoltare a competenței sale profesionale:

- ✓ Sistem de dezvoltare profesională.
- ✓ Certificarea personalului didactic pentru respectarea funcției și a categoriei de calificare.
- ✓ Autoeducarea profesorilor. [5]

Dezvoltarea competențelor psihologice presupune formarea unui ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate. [5]

Scopul principal al educației moderne este să răspundă nevoilor curente și viitoare ale individului, societății și statului, pregătirea unei personalități diversificate a unui cetățean al țării sale, capabil să se adapteze social, începutul activității muncii, auto-educare și auto-perfecționare. De asemenea, o gândire calificată, creativă, capabilă să educe o persoană într-o lume modernă, în schimbare dinamică, un profesor este garantul realizării obiectivelor stabilite. [5]

#### **Bibliografie:**

1. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L. Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2007, nr.3, p.38-42.
2. CHEPTENE, V. *Aptitudinile comunicative și inteligența emoțională la vârsta adolescenței*. CȘNPI „Integrare prin cercetare și inovare”, USM, 10-11 noiembrie 2020.
3. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice*. Teză de doctor habilitat în pedagogie, 2011.
4. DOBRESCU, E.M. *Sociologia comunicării*. București, 1998.
5. GROSU, I. Competențe psihopedagogice ale profesorului. Chișinău, *Psihologie* 1, 2012.
6. KUNCZIK, M., ZIPFEL, A. *Introducere în știința publicisticii și a comunicării*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1998.
7. SILLAMY, N. *Dicționar de psihologie*. Larousse. București, 1996.
8. TEREȘCIUC, R., BEREZOVSCHI, N. *Psihologia aptitudinilor comunicative*. Chișinău: USM, 2000.

9. ZAGAIEVSKI, C. *Competențele emoționale – cheia către puterea personal*, Univers Pedagogic, 2012
10. <https://dexonline.ro>
11. <https://mecc.gov.md/ro/content/acte-legislative-si-normative-2>

## ASCULTAREA ACTIVĂ – COMPETENȚĂ SINE-QUA-NON ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ A CADRULUI DIDACTIC

*CODREANU Florina, drd. UPSC „Ion Creangă”, prof. învă. primar gradul I.  
Școala Gimnazială Berești-Tazlău Bacău*

**Abstract:** *The concept of competence lies beneath all policies in all the fields, being the strength that determines performance, efficiency and competitiveness in a society. Every teacher has the duty to adapt to the requirements and progress of society, through continuous professional training and active lifelong learning, in order to have the professional competence to train their students in such a way that they too in turn, will adapt to the demands of a society the is in constant change and transformation.*

*In a world where communication is the fundamental connection to society, the teacher objectives are to train their students this communication skill, and the emphasis must be placed primarily on practicing a key component of communication which is active listening, both from the perspective of the teacher and the student, as this component is a good facilitator of learning.*

**Keywords:** communication, competence, active listening

În orice domeniu de activitate conceptul de competență stă la baza tuturor politicilor reprezentând condiția care determină performanța și eficiența și mai ales cheia competitivității care vizează formarea unei personalități creative, a unei personalități inovative și concurențiale, devenind capabilă să facă față tuturor cerințelor și exigențelor societății.

O preocupare majoră a învățământului modern din ultimii ani a multor sisteme de învățământ, la care s-a aliniat și sistemul românesc, vizează un nou sistem de referință care dezvoltă activitatea instructiv-educativă bazată pe formarea competențelor elevilor, atât a competențelor generale, cât și a celor specifice pe care elevul trebuie să le dobândească pe parcursul și până la finalul unui ciclu de instruire.

Competența devine astfel, un deziderat în sistemul de învățământ fiind un indicator atât din punct de vedere personal, al fiecărui individ, cât și din punctul de vedere al instituției din care face parte, reprezentând „capacitatea elevului de a rezolva o anumită situație, pe baza unor deprinderi și cunoștințe dobândite anterior”. [ 2, p.17]

Curriculum școlar din învățământul gimnazial și primar prevede ca educația să se bazeze pe competențe, ceea ce presupune o accentuare a urmării modului în care se realizează finalitățile



asumate la sfârșitul unui ciclu școlar sau a unui an școlar, astfel încât să se stabilească un nou sens al procesului de învățare și să se certifice rezultatele obținute, iar personalitatea elevului și a viitorului adult de mâine să fie într-o continuă dezvoltare conform finalităților școlii contemporane, care, la rândul lor, sunt determinate de valorile culturale și cele sociale. În articolul 4 din L.E.N. se precizează faptul că „educația și formarea profesională a copiilor, a tinerilor și a adulților au ca finalitate principală formarea competențelor, înțelese ca ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi / abilități și aptitudini” [ 10]

„ Referitor la educație, competența înseamnă *a ști să faci*. Conținutul sarcinilor școlare este însă foarte divers; prin urmare competențele trebuie să fie foarte diverse,” [15, p. 67 ] iar elevii trebuie coordonați în acest sens de către cadrele didactice pentru a-și forma competențele necesare.

În D.E.X. conceptul de *competență* este definit ca fiind cea „capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție”[ 6 ] iar literatura de specialitate prezintă numeroase definiții pentru acest termen. „ În prezent (2012), în literatura pedagogică, *competențele* sunt interpretate ca rezultate ale învățării (ieșiri), prin opoziție cu obiectivele educaționale, (considerate intrări). Aceste competențe sunt ansambluri structurate de cunoștințe, deprinderi, valori. [12, p.11 ]

În ceea ce privește Comisia Europeană, într-un raport final privind definirea competențelor – cheie, acestea „reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și trebuie să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți.” [ 12, p. 10]

Pentru a face față cerințelor și exigențelor sociale, pentru a atinge finalitățile educaționale transpuse în competențele din cadrul sistemului de învățământ în vederea dezvoltării personalității elevilor prin tot ceea ce înseamnă activități de cunoaștere, rolul primordial îi revine profesorului care, la rândul său, trebuie să se dezvolte pentru a putea răspunde tuturor provocărilor din sistem, tuturor schimbărilor sociale și a restructurărilor din domeniul educației ultimilor ani și care trebuie să-și actualizeze încontinuu cunoștințele în funcție de progresul societății.

Astfel, cadrului didactic îi revine misiunea de a-și alege și crea metodele și mijloacele de învățământ în funcție de:

- „orientarea spre noi competențe individuale
- acces direct la cunoaștere
- managementul cunoașterii
- premise pentru autonomia învățării de-a lungul vieții
- strategii de formare pentru educația continuă”[ 4, p. 10 ]

Provenită din mediul de afaceri și din lumea muncii, noțiunea de *competență* a pătruns în discursurile pedagogice și în mediul educațional odată cu această nevoie de formare profesională inițială dar și continuă, determinată de faptul că „educația trebuie să asigure trecerea de la cunoștințele științifice transmise la competențe demonstrate de elevi.” [ 4, p. 13]

În *Dicționarul de termeni pedagogici*, profesorul Sorin Cristea conturează un tablou al cadrului didactic în care scoate la lumină patru tipuri de competență pe care cadrul didactic trebuie să le dețină: competența politică, competența psihologică, competența științifică și competența socială. Astfel, „*competența politică* este demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților directe și indirecte transmise la nivelul finalităților macrostructurale (idei pedagogice – scopuri pedagogice);

- *competența psihologică*, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților transmise de la nivelul finalităților microstructurale;
- *competența științifică*, demonstrată prin calitatea proiectelor elaborate la linie de continuitate dintre cercetarea fundamentală – aplicată;
- *competența socială*, dependent prin resursele de adaptare ale actorilor educației la cerințele comunității educative naționale aflate în mișcare.” [ 5, p 47]

Observăm, așadar, că principalul liant dintre cerințele unei societăți aflate într-o continuă schimbare și transformare și domeniul învățământului care este chemat să răspundă cerințelor sociale, este profesorul, care, pe lângă formarea inițială, trebuie să se preocupe în mod constant de formarea continuă sau autoformare pentru a dobândi competența cerută de standardele unui învățământ modern.

O componentă esențială privind competența profesională a unui cadru didactic o reprezintă *competența comunicativă* care „vizează măiestria cadrului didactic de a elabora mesaje educaționale în dependență de particularitățile câmpului psihopedagogic. În cadrul activității pedagogice, comunicarea reprezintă atât o artă cât și un instrument profesional necesar și indispensabil cadrului didactic pentru stabilirea relațiilor constructive cu elevii, părinții, cadrele didactice.” [ 3, p. 41] Totodată, este logic faptul că întreg procesul de învățământ este centrat pe comunicare, aceasta stând la baza umanizării și a formării culturale și intelectuale a indivizilor, reprezentând cel mai eficient mod de transmitere a educației și a informațiilor între generații.

Competența de comunicare trebuie să fie o preocupare continuă pentru cadrul didactic, abordată dintr-o dublă perspectivă: pentru sine-însuși, urmărind în mod continuu să-și perfecționeze capacitatea de comunicare, dar și pentru elevi, utilizând acele tehnici și mijloace didactice centrate pe elev, implicându-i în activități care să-i stimuleze în mod constant și care să le ofere posibilitatea de dezvoltare a abilităților de receptare a mesajului oral în situații de comunicare, precum și a

abilităților de producere a mesajului oral în diverse contexte de învățare, manifestând o atitudine pozitivă, multă atenție și concentrare.

Fără aspirații la exhaustivitate, Dinu Mihai, în lucrarea sa *Comunicarea: repere fundamentale* vorbește despre dificultățile stabilirii unei definiții prezentând eforturile cercetătorilor americani Frank E. X. Dance și Cari E. Larson care au adunat definiții ale comunicării propuse de diferiți autori, adunând 126 de formulări. Autorul susține că „dificultățile legate de formularea unei definiții convenabile a comunicării se datorează vechimii termenului, care, de-a lungul mai mult decât milenare sale existențe a acumulat progresiv trăsături și conotații ce îngreunează considerabil misiunea celui care încearcă astăzi să-i explicitizeze conținutul.” [ 7, p.7]

În termeni laconici, putem conchide, asemenea lui Gheorghe – Ilie Fârte în *Comunicarea O abordare praxiologică*, care definește acest concept ca fiind „un fenomen social, care presupune, în aceeași măsură, o intenție de emiterie și o intenție de receptare a unui mesaj” [ 8, p.19]. Pornind din acest punct, observăm că fenomenul este prezent în viața fiecăruia dintre noi, fapt pentru care, orice cadru didactic trebuie să manifeste o atenție deosebită procesului de comunicare și mai ales, competenței de ascultare, de receptare a mesajului din partea partenerului comunicării, căci, așa cum afirmă și Montaigne „cuvântul este pe jumătate al celui care vorbește, pe jumătate al celui care ascultă”.

A-i învăța pe copii să comunice eficient și, mai ales, să asculte activ, întrucât, alături de procesul de vorbire, precum și cel de scriere și citire, ascultarea este o componentă a procesului de comunicare, toate acestea trebuie să reprezinte un obiectiv important pentru fiecare cadru didactic, întrucât numai printr-o implicare conștientă în procesul de învățare se poate cultiva o gândire creativă, critică, o gândire care să îi ajute pe elevi să se descurce în situații noi și să găsească cele mai bune soluții pentru problemele abordate.

Probabil că orice cadru didactic a simțit vreodată frustrarea faptului că, deși este auzit de elevii săi, în anumite momente nu este ascultat așa cum ar trebui, ascultarea fiind un aspect foarte important al comunicării, o aptitudine care necesită învățare și exersare. Atunci când Kory Floyd definește ascultarea ca fiind „ procesul activ de a înțelege semnificația mesajului rostit de o altă persoană”, [ 9, p. 241] trebuie să avem în vedere faptul că ascultarea este un proces activ care necesită efort conștient, interes, concentrare, o anumită străduință, implicarea minții și a corpului în vederea extragerii semnificației mesajului, spre deosebire de auzire care este un proces pasiv, automat, care implică percepția sunetelor și puțină activitate.

Îmbunătățirea aptitudinilor de comunicare eficientă vizează o preocupare constantă din partea cadrului didactic spre exersarea și valorizarea capacităților de ascultare, întrucât, o analiză făcută de Dinu Mihai asupra principalelor categorii de activități referitoare la comunicare, desfășurate de un

intelectual pe întreg parcursul unei zile, prezintă „următoarea repartizare a timpului acordat fiecăreia din îndeletnicirile respective:

- scrisul 11%
- cititul 15%
- vorbitul 32%
- ascultatul 42%.” [ 7, p.32]

Observăm, aşadar ponderea pe care o deţine ascultarea, acest lucru nefiind deloc surprinzător, întrucât toţi oamenii manifestă nevoia profundă de a fi ascultaţi, înţeleşi şi acceptaţi.

Tocmai în acest context intervine menirea cadrului didactic în a-i îndruma pe elevi să facă distincţia între *a auzi* (proces pasiv care implică percepţia sunetelor şi puţină activitate) şi *a asculta* (proces activ care necesită efort conştient, concentrare şi interes, implicând înţelegerea informaţiei cu implicarea minţii şi a corpului). Tot cadrului didactic îi revine sarcina de a-i ghida spre înţelegerea conţinutului, reţinerea acestuia, precum şi analiza şi evaluarea lui, toate acestea necesitând un efort susţinut de voinţă, o continuă focalizare asupra mesajului şi a semnificaţiei acestuia şi un consum susţinut de energie psihică agreat destul de greu de oameni, în general.

Allan şi Barbara Pease în „Abilităţi de comunicare” vorbesc despre „cele cinci reguli ale ascultării”, îndemnându-ne să folosim ascultarea activă „ca metodă remarcabilă de a-i încuraja pe alţii să continue să vorbească şi de a ne asigura că înţelegem ce ne comunică”, [ 14, p. 21] să încurajăm persoanele care vorbesc, să ne privim în ochi interlocutorul pe tot parcursul conversaţiei pentru a stabili o conexiune, să ne aplecăm spre interlocutor pentru a ne manifesta interesul către acesta şi nu în ultimul rând, să nu întrerupem vorbitorul sau să schimbăm subiectul conversaţiei.

Aceste reguli trebuie însuşite de cadrele didactice care, la rândul lor, vor urmări aspectele enunţate mai sus în comportamentele elevilor, căutând prin diverse tehnici să îşi determine şi proprii elevi să le respecte şi să le urmeze. Putem spune că aceste reguli sunt adevărate tehnici de ascultare care presupun atât participare cât şi ascultare, eficientizând comunicarea şi conferindu-i un caracter profund.

Problematika ascultării active este una profundă, aceasta necesitând o anumită deschidere şi empatie, iar „ a asculta cu deschidere este dificil şi din altă perspectivă: opiniile şi credinţele personale sunt strâns legate de stima de sine. A greşi poate fi echivalat cu a fi o persoană lipsită de inteligenţă sau de valoare. De aceea, mai degrabă decât a-ţi clădi stima de sine pe un anume set de idei, poţi aşeza la baza ei căutarea sinceră a adevărului. A căuta adevărul, a explora misterul realităţii până în momentul morţii, lărgindu-ţi şi redefinindu-ţi permanent înţelegerea asupra vieţii este un mod mai sigur de a evolua decât a te stabili o dată pentru totdeauna într-o versiune rigidă asupra lumii.” [ 13, p. 45]

Rolul cadrului didactic este acela de a-și cunoaște îndeaproape învățăceii, de a pătrunde cu eleganță și măiestrie în sufletul lor pentru a le spori stima de sine, pentru a-i ajuta să-și conștientizeze fiecare propria valoare, clădindu-și personalitatea pe ideile promovate în școală.

Totodată, în cederea formării competenței de ascultare activă, cadrul didactic are menirea de a le cultiva elevilor încă o calitate destul de greu de pus în aplicare, empatia. Această aptitudine „presupune hotărârea și capacitatea de a-ți controla propriile reacții socioafective, devenind astfel disponibil pentru celălalt și constă în a te scufunda în lumea subiectivă a celuilalt, pentru a încerca să-l înțelegi din interior, în a vedea situația cu ochii celuilalt. Nu este necesar să te pui în locul acestuia, ci să simți într-un fel ce simte el.” [1 p. 53] Tot Jean-Claude Abric susține, în *Psihologia comunicării* că empatia se definește prin două componente:

- receptivitatea la sentimentele trăite de celălalt;
- capacitatea verbală de a comunica această comprehensiune.” [1 p. 53] Așadar,

prin empatie și prin stimularea continuă a capacității de exprimare se creează un climat de comprehensiune care duce la o situație optimă de comunicare în care ascultarea ocupă un rol primordial, întrucât fără o ascultare reală nu poate exista comunicare.

Nu de puține ori se întâmplă ca actul educațional să nu beneficieze de randamentul așteptat, întrucât, elevii, distrași din ce în ce mai mult de lumea virtuală în care își petrec mult din timpul liber, nu reușesc să se concentreze asupra sarcinilor primite în cadrul procesului didactic și nu îi pot asculta pe ceilalți actori ai comunicării, chiar dacă îi aud.

Astfel, tot în grija cadrului didactic intră și preocuparea pentru eliminarea barierelor în comunicare. „În studiul comunicării procesuale se operează cu un termen denumit inițial *zgomot*, care presupune alterarea semnalului transmis la nivel tehnic sau semantic. Zgomotul induce o perturbare/distorsionare a mesajului, îngreunând transmiterea acestuia. Ulterior, termenul a fost extins pentru a determina orice distorsionare pe parcursul transmiterii mesajului între partenerii comunicării, indiferent dacă survine în timpul emisiei, al recepției sau al parcurgrii canalului de comunicare.” [11, p. 22]

O abordare punctuală asupra blocajelor din ascultare o are Adrian Nuță care prezintă „cele mai frecvente 12 blocaje în ascultare” [13, p. 35] Acesta vorbește despre *comparația* cu ceilalți, *recapitularea* unor idei în gând, *vederea paranormală*, atunci când se încearcă o anumită interpretare, *filtrarea* unor anumite informații, *etichetarea* înainte de a-l mai asculta pe partenerul de dialog, *identificarea* cu o anumită problemă nerezolvată, *visarea* cu ochii deschiși în condiții de plictiseală, de oboseală sau de stare anxioasă, *rezolvarea problemelor* privită diferit în funcție de cele două sexe, *deraierea* de la subiect din diverse motive, *placarea*, prin diverse metode, *acordarea de dreptate* absolută, *contestarea* din start a unor afirmații ale partenerului.

În procesul de învățământ ascultarea activă, ca și comunicarea în sine, trebuie privită dintr-o dublă perspectivă: cea a cadrului didactic din partea căruia se așteaptă manifestarea unei atitudini înțelegătoare de încurajare a propriilor elevi printr-o continuă dorință de implicare, respect, interes, prin acordarea unei atenții binevoitoare prin care să le înțelegem mai bine motivația și interesul, dar și aceea ce vizează prisma elevilor care, prin măiestria și tehnicile utilizate de profesor, reușesc să-și însușească instrumentele prin care să comunice eficient și să asculte activ. Se creează astfel un feedback pozitiv și un circuit în care, prin faptul că elevii simt că profesorul lor este interesat de ceea ce spun ei, de nevoile și dorințele lor, ei se vor simți confortabil, ocrotiți și conectați emoțional la tot ceea ce înseamnă proces de învățare, ceea ce va duce la creșterea motivației de a învăța, de unde deducem că ascultarea activă poate funcționa și ca o strategie motivantă.

Elevii trebuie ajutați să conștientizeze faptul că a asculta este o artă în sine prin care ceea ce ascultăm trebuie absorbit și interiorizat, transpus în propria experiență, căci „cel mai eficient mecanism de pe lumea asta pentru a fi pe aceeași lungime de undă cu ceilalți și a le obține sprijinul este să fii în stare să-l asculți plin de înțelegere.” (Oliver Wendell Holmes)

Dat fiind faptul că ascultarea activă influențează pozitiv dezvoltarea elevilor și îmbunătățește activitatea profesorilor, este foarte important să o exersăm în cadrul procesului didactic prin tehnici specifice, întrucât este o componentă dobândită prin exercițiu.

#### **Bibliografie:**

1. ABRIC, Jean-Calude. *Psihologia comunicării*, Editura Polirom, 2002
2. ARDELEAN, Aurel, MÂNDRUT, Octavian. *Didactica formării competențelor*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2012
3. BOTGROS, Ion, FRANȚUZAN, Ludmila. *Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar*, Revista Univers Pedagogic, I.Ș.E., Chișinău, 2010
4. BOTGROS, Ion, FRANȚUZAN, Ludmila, SIMION, Crenguța. *Competența de cunoaștere științifică-sistem optimizator*, Ghid metodologic, Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2015
5. CRISTEA, Sorin. *Dicționar de termeni pedagogici*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998
6. *Dicționar Explicativ al Limbii Române*, Ediția a II-a, Editura Univers Enciclopedic, București, 1998
7. DINU, Mihai. *Comunicarea: repere fundamentale*, Editura Algos, București, 2000;
8. FÂRTE, Gheorghe – Ilie, *Comunicarea – O abordare praxiologică*, Casa Editorială Demiurg, Iași, 2004
9. FLOYD, Kory. *Comunicarea interpersonală*, Editura Polirom, 2013

10. Legea Educației Nationale / 2011, Articolul 4
11. LESENCIUC, Adrian. *Teorii ale comunicării*, Editura Academiei Forțelor Aeriene „Henri Coandă”, 2017
12. MÂNDRUȚ, Octavian, CATANĂ, Luminița, MÂNDRUȚ, Marilena. *Instruirea centrată pe competențe*, Centrul de Didactică și Educație Permanentă, Arad 2012
13. NUȚĂ, Adrian. *Abilități de comunicare*, Editura S.P.E.R., 2004
14. PEASE, Allan & Barbara. *Abilități de comunicare*, Editura Curtea Veche, 2007
15. POTOLEA Dan, MANOLESCU, Marin. *Teoria și practica evaluării educaționale*, Ministerul Educației și Cercetării, 2005

## DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ ȘI STATUTUL SOCIAL AL PROFESORULUI

*ZUBENSCHI Ecaterina, dr. în pedagogie, conf. univ., UPSC „Ion Creangă”*

**Abstract:** *Investing in education is the most profitable way of economic development and independence, the most effective mechanism for forming society, to overcome insecurities and respond to the challenges of the 21st century, in the development of a prosperous, sustainable society. The quality of education depends on state policies, on the role that the state assigns to the position of the teacher in society. The devaluation of the status of teachers in society conditions the fluctuation of teachers in the education system, being a pressing problem facing the current education system in the Republic of Moldova.*

**Keywords:** status, social status, role, devaluation, perception, social prestige, etc.

În Dicționarul Explicativ al Limbii Române (DEX '09 (2009), cuvântul *statut* (din fr. statut, lat. statutum). desemnează: 1. Act sau ansamblu de dispoziții cu caracter oficial, prin care se reglementează scopul, structura și modul de funcționare al unei organizații, societăți lege, regulament etc. *Statut personal*, semnifică totalitatea legilor care se aplică cetățenilor unui stat. 2. *Statut social* = poziția indivizilor într-un grup social, a grupurilor în sistemul organizării sociale și la un anumit moment; status.

**Dezvoltare:** - Trecere prin diferite faze spre o treaptă superioară, evoluție, transformare; - Amplificare creatoare; - Extindere; - Evoluție intelectuală, creștere, îmbogățire etc.

Profesional (ă) – profesie, profesiune, pregătire profesională, calificare, profesionist[5].

În viziunea sociologului englez, **Eric Hoyle**, statutul profesional, include următoarele dimensiuni relativ distincte: prestigiul ocupațional, statutul ocupațional atribuit și stima de care se bucură o categorie profesională în societate. Prestigiul profesional reprezentând „percepția publică a poziției relative pe care o ocupă o profesie într-o ierarhie a profesiilor”, iar stima fiind ”modul în

care o profesie este percepută de opinia publică prin raportare la calitățile profesionale ale celor care practică profesia respectivă. E. Hoyle era de părerea că stima este influențată atât de relațiile interpersonale dintre cadrele didactice, cât și de modul în care aceste sunt percepute de decidenții politici și de mass-media.

Statutul și imaginea unei profesii sunt elemente importante în determinarea atractivității acesteia pentru tineri și în menținerea angajaților competenți/calificați.

Statutul social al profesiei pedagogice este definit de prestigiul și gradul de apreciere oferit de societate și, implicit, de poziția simbolică a acesteia în ierarhia profesiilor.

Statutul social al profesorului și-a schimbat valențele în ultimii ani, fiind influențat direct sau indirect, într-o manieră pozitivă și/sau negativă, de numeroși factori interni sau externi sistemului de învățământ.

Diferențele dintre statutul profesorilor și cel al reprezentanților altor profesii, precum și modificarea statutului în timp se datorează inclusiv standardelor de intrare în profesie, salariilor și condițiilor de muncă, calității programelor de formare, imaginii create de mass-media etc. [4].

Studii recente efectuate în Republica Moldova confirmă că locul profesiei pedagogice în ierarhia profesiilor este unul necorespunzător importanței acesteia. [1]

Cercetările efectuate de către Rima Bazede, privind aprecierea imaginii cadrului didactic, 83% au afirmat că o apreciază ca fiind bună, 12% ca fiind necorespunzătoare profesiei de cadru didactic și doar 5% ca fiind foarte bună. În cazul aprecierii statutului cadrului didactic din Republica Moldova, 26,6% din respondenți apreciază negativ statutul cadrului didactic, 69,3% – sub mediu și doar 3,9% sunt de părerea că astăzi cadrul didactic are un statut înalt. Rezultatele obținute demonstrează erodarea constantă a statutului și a imaginii cadrelor didactice.

### **1. Contradicțiile social-politice și economice vizând imaginea și statutul social al profesorului cu impact asupra dezvoltării profesionale și statutul social al profesorului.**

Erodarea imaginii sociale și al statutului social al profesorului din Republica Moldova este influențat de un șir de contradicții la nivel social, politic, economic, valoric și educațional:

- contradicția dintre așteptările societății și calitatea educației;
- contradicția dintre cerințele pieții muncii, necesitățile economice și oportunitățile /posibilitățile de finanțare a sistemului educațional de către stat;
- contradicțiile dintre opțiunile statului și cele ale societății privind dezvoltarea educației la cerințele concurenței proceselor globalizării ale pieții muncii;
- contradicția dintre prioritățile politicilor educaționale, oportunitățile tehnologizării educației, capitalul cadrelor didactice și sistemul de pregătire și integrare a tinerilor specialiști;
- contradicția dintre așteptările cadrelor didactice și oportunitățile de remunerare a muncii;
- contradicția dintre birocratismul cerințelor și calitatea educației centrată pe elev;



- contradicția dintre nivelul de pregătire și performanță a cadrului didactic și de realizare a standardelor naționale și internaționale de educație;

- contradicția dintre norma didactică, volumul de muncă și sistemul de remunerare;

- contradicția dintre statutul și rolul social al cadrului didactic și poziția acestuia în societate etc.

### 1.1. Factorii cu impact determinativ asupra dezvoltării profesionale, percepției imaginii sociale și a statutului social al profesorului.

În literatura de specialitate, se menționează, importanța sistemului de educație, ca factor determinant în formarea capitalului uman și a capitalului social.

Un sistem de educație performant presupune în primul rând o finanțare cel puțin decentă. Un profesor bine pregătit, recrutat dintre vârfurile generației sale, este perfect capabil să facă performanță chiar și în condițiile unui curriculum prost conceput.

**Tabelul 1. Prestigiul profesiei pedagogice în sistemul de salarizare a muncii didactice în țările lumii și în Republica Moldova [6,7, 8, 9].**

Prestigiul profesiei pedagogice în sistemul de salarizare a muncii didactice în țările lumii. și în Republica Moldova, octombrie, 2017.					
<b>Luxemburg</b>	<b>72 000 €</b>	Belgia	28 372 €	Slovenia	17 117 €
Germania (2017)	44 860 €	Franța (2017)	24 595 €	Grecia	13 104 €
<b>Germania (2020)</b>	<b>55 600 €</b>	<b>Franța (2020)</b>	<b>48 000 €</b>	Rusia	11 619, 84 €
Marea Britanie (2017)	30 646 €	Spania	28 431 €	Estonia	11 264 €
<b>Marea Britanie (2020)</b>	<b>46000 €</b>	Cipru	23 885 €	Croația	9 051 €
<b>Danemarca</b>	<b>44 580 €</b>	Italia	23 051 €	Slovacia	7 362 €
SUA	50 000 USD	Portugalia	21 960	Polonia	5 450 €
Finlanda	32 234 €	Malta	19 320 €	Letonia	4 860 €
Suedia	30 791 €	Lituania	4 580 €	România	3 583 €
Republica Moldova	(2017)	2019	2020	2021	
	1 920 €	5147	6338	8 470 lei (400) €	
Salariile funcționarilor publici de stat (R.M, 2021)	Salariul de bază brut (23 920 lei – 4 000 lei) + 35% majorare + sporuri salariale + indemnizația lunară pentru hrană + 50% din salariul de bază pentru activități în cadrul proiectelor finanțate din fonduri europene + indemnizație lunară în cuantum de 50% din nivelul salariului de bază pentru titlul științific de doctor + sporuri salariale pentru deplasări de serviciu, cazare + transport de serviciu + etc.				

--	--

Un profesor moldovean (15.10. 2017) are un salariu minim anual de aproximativ 37 de ori mai mic decât cel al unui coleg din Luxemburg (1 920 de euro față de 72 000 de euro), diferențe mari fiind și față de profesorii din Germania, Suedia, Franța, Italia, Portugalia. Un funcționar public câștigă, în medie, cu 58% mai mult decât angajații din restul economiei.[10]

**Tabelul 2. Prestigiul profesiei pedagogice în ierarhia profesiunilor [12, 13]**

Prestigiul profesiei pedagogice în ierarhia profesiunilor.			
Măturător + cazare	2. 500 - 5 000	Artă, activități de recreere și de agrement	5 908,4
Curățenie, клининг - servitoare (femeie de serviciu)	4 000 – 8 000	Industria	7 655,0
Agricultură, silvicultură, pescuit	4 835,7	Casier	6000-8000
Activități cazare și alimentație publică	5 105,0	Învățător	8. 470 lei
Barmen	7500-10000	Sănătate și asistență socială	10 639
Depozitar într-un service auto, vânzător - consultant	10.000	Activități profesionale, științifice și tehnice	10 791, 1
Asistentă pentru îngrijire, menajeră, spălătoreasă	8 000 – 10 500	Activități financiare și de asigurări	15 428, 9
babysitter (dădacă) de noapte	12. 200	Informații și comunicații	19 914,5

Dacă e să comparăm salariul mediu lunar al învățătorului și a unui muncitor necalificat, observăm evident atitudinea și respectul care i se atribuie învățătorului din Republica Moldova, ceea ce explică una din cauzele majore a fluctuației cadrelor didactice din sistemul de învățământ din Republica Moldova. În anul 2019, peste 11 000 de cadre didactice au plecat din sistemul de învățământ. În m. Chișinău, lipsesc 2000 de cadre didactice.[11]

Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă (ANOFM) a realizat un top al celor mai solicitate meserii. Astfel, de cele mai multe ori, angajatorii din Republica Moldova caută Cusători, Muncitori auxiliari, Zidari, Sudori, Electricieni, Confeționeri, Vânzători, Tricoteri, Medici, Operatori la calculatoare, Contabili, Pedagogi, Șoferi. Cu părere de rău, aceste meserii sunt mai puțin solicitate de tineri [16].

**Tabelul 3. Imaginea profesiei în viziunea tinerilor din Republica Moldova**

Imaginea profesiei în viziunea tinerilor din Republica Moldova			
Cele mai solicitate profesii			
Economie	Stomatologie	Tehnologii informaționale	Arhitectură
Drept	Farmacologie	Relații internaționale	Kinetoterapie
Business și Administrație	Medicină	Jurnalism	Design
Finanțe și bănci	Contabilitate	Servicii hoteliere, turism și agrement	
Cele mai neprestigioase profesii			
Agricultură	Pedagogie	Biblioteconomie	Ecologie
Silvicultură	Zootehie	Lemnărie/strungărie	Artizanat
Pomicultură	Tipografie	Taximetrie	Cojocărie etc.

Profesia de pedagog este una dintre cele mai neprestigioase și nesolicitate meserii, arată datele unui studiu realizat de Institutul de Marketing și Sondaje. Această realitate tristă este confirmată și de statisticile Ministerului Educației. Doar 12 la sută din absolvenții facultăților pedagogice ajung să lucreze în școală. Fiecare dintre instituțiile de învățământ pedagogic din Moldova, sunt interesate să înmatriculeze cât mai mulți studenți. Ca urmare, universitățile acceptă candidați cu performanțe modeste. Nu există o medie academică minimă sub limita căreia nu s-ar accepta înmatricularea la specialitățile pedagogice. Așadar, mulți dintre viitorii pedagogi sunt absolvenți cu medii academice joase, de doar 5,5-6 puncte. [2]

Tinerii își aleg profesia în funcție de posibilitățile de angajare și mărimea salariului, precum și de sfaturile și posibilitățile financiare ale părinților de a le susține studiile.

### **1.2. Factorii social-politici și educaționali de interacțiune în erodarea statutului social al profesorului.**

Numărul cadrelor didactice din sistemul național de educație s-a redus cu peste 20% în doar 10 ani. Astfel, în anul de studii 2020/21, procesul educațional în instituțiile de învățământ primar și secundar general este asigurat cu 1,8% mai puțin personal didactic și de conducere, decât în anul de studii precedent. Deși "înmatricularea" la facultățile pedagogice depășește de 2 ori "necesarul de cadre" estimat, rata angajării absolvenților în câmpul muncii rămâne sub limita necesarului de personal, deficitul de personal didactic menținându-se an de an. Chiar dacă numărul de absolvenți ai instituțiilor pedagogice depășește cu mai mult de 3 ori necesarul de cadre didactice, intră în sistem/se angajează doar circa 9% dintre aceștia. Mecanismul de urmărire a traseului profesional al absolvenților facultăților pedagogice nu funcționează. O bună parte dintre tinerii specialiști abandonează profesia fie în favoarea altor profesii, fie migrează în căutarea unui salariu mai bun. În

consecință, la începutul fiecărui an de studii instituțiile de învățământ general din țară își reiau activitatea cu posturi didactice vacante, în special de educatori, profesori de matematică, fizică, chimie, profesori de limba și literatura română, educație fizică, limba engleză.[3]

**Tabelul 4. Factorii pozitivi și negativi care afectează imaginea și statutul social al profesorului. [1]**

Factorii pozitivi și negativi care afectează imaginea și statutul social al profesorului	
Factori pozitivi	Factorii negativi
<ul style="list-style-type: none"> <li>- politica declarată a statului de susținere a tineretului de încadrare în munca didactică;</li> <li>- campaniile de promovare a profesiei didactice;</li> <li>- Oportunități sporite de dezvoltare profesională;</li> <li>- Realizarea de proiecte instituționale și educaționale;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- salariul neatractiv, lipsa de garanții sociale și corupția în învățământ;</li> <li>- atitudinea rezervată a părinților și a copiilor față de profesor;</li> <li>- nivelul scăzut de profesionalism al unor cadre didactice și manageriale;</li> <li>- mediatizarea excesivă a situației precare și a cazurilor de scandal din educație;</li> <li>- îmbătrânirea corpului profesoral.</li> <li>- birocrăția excesivă (mulțimea de rapoarte, strategii, planificări, dosare, fișe, registre, PEI-uri, monitorizări, evaluări, ședințe de tot felul, care conduc la surmenaj, ardere profesională, declin profesional al cadrului didactic), împiedicând implicarea pleneră a profesorului în demersul educațional propriu-zis;</li> <li>- incompetența pedagogilor ca efect al deficitului de cadre;</li> <li>- lipsa unui document reglator care ar include obligațiile/beneficiile cadrului didactic (corelate cu standardele profesionale);</li> <li>- lipsa programelor curriculare standartizate și a conținuturilor educaționale pentru diferite categorii de copii cu CES, integrați în sistemul general de învățământ;</li> <li>- condițiile de intrare în profesie și elementele ce țin de integritatea profesională a acestuia;</li> <li>- ineficiența managerială a inspectoratelor școlare și politizarea în educație;</li> <li>- numărul mare de copii din clase;</li> <li>- goana după certificate de la cursuri, activități de formare uneori fără rost, pentru obținerea de credite la atestare;</li> <li>- interesul modest din partea mass-mediei față de activitățile frumoase desfășurate în școală.</li> </ul>

Mass-media relevă că o treime dintre profesorii din Republica Moldova sunt foarte slab pregătiți. Clasa politică este responsabilă de situația dată. Lipsa de motivare cu salarii mizere, fac

neatractivă profesia pedagogică, dezvoltând în sistemul de învățământ fenomenul corupției, nepotizmului, favoritismului.

Țările care performează bine la testele PISA atrag cele mai talentate cadre didactice, cei mai buni studenți spre meseria de profesori oferindu-le salarii mari și un statut profesional sporit. În Norvegia, Olanda, un cadru didactic are un salariu mai mare decât un judecător. Profesia de avocat în aceste țări este mai puțin prestigioasă decât profesia de pedagog. Remunerarea decentă sporește performanța didactică.

În Japonia, China salariile, sporurile salariale și facilitățile de care beneficiază cadrelor didactice și personalul medical sunt la același nivel cu salariile guvernanților.

În colegii și instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova se înscriu absolvenți cu note scăzute de 5-7, majoritatea cărora provin din familii sărace sau cu venituri foarte mici, cu o pregătire școlară foarte slabă, unii din ei nici nu știu să citească curgător sau să socoată în minte operații simple de calcul, sau să manifeste curiozitate și interes pentru a iniția vre-o cercetare științifică. Instituțiile pedagogice de formare profesională sunt nevoite să înmatriculeze această categorie de absolvenți, din motivul de lipsă de copii bine pregătiți, care se orientează spre alte profesii decât cele didactice. Simplificând și adaptând conținutul disciplinelor la nivelul de cunoștințe și posibilități de învățare ai studenților respectivi.

**Tabelul 5. Erodarea sistemului de învățământ. [14, 15]**

Erodarea sistemului de învățământ		
În total:	2019-2020	2020-2021
instituții de învățământ primar și secundar general	<b>1246</b> 26% urbane	<b>1241:</b> 24,5% urbane; 74,5% rurale
Mii de cadre didactice, în instituțiile de învățământ primar și secundar general	29,3 mii 27,4	26,9 mii: 23,4 cadre didactice 3,5 de conducere
Mii de cadre didactice care predau în clasele primare	56%	29,0%
Mii de cadre didactice care predau în clasele 5-12	44%	71%
Cadre didactice cu vârsta cuprinsă între 50-59 de ani	19,6%	26,7%

Printre problemele cu care se confruntă majoritatea absolută a instituțiilor se mai numără și îmbătrânirea corpului didactic, numărul tot mai mic de pedagogi tineri care vin în instituțiile educaționale. Fluxul redus al noilor intrări în sistem determină ponderea peste 50 la sută a cadrelor didactice cu vârsta sub și peste 60 ani. Pensiile mici, care nu asigură un nivel minim de trai

determină „staționarea” cadrelor didactice pensionate în sectorul educațional cu efecte controversate: pe de o parte – asigură funcționarea curentă a instituțiilor, pe de altă parte – devin un element de „rezistență” pentru accesarea cadrelor didactice tinere (posturile didactice sunt ocupate, nu sunt sarcini didactice complete pentru a asigura cadrul didactic cu o normă didactică completă). În consecință, sistemul educațional își asigură aparent funcționalitatea grație menținerii cadrelor didactice în vârstă de sub și peste 60 ani, ponderea acestora dublându-se în ultimii 7 ani, pe când a persoanelor în vârstă de până la 30 ani micșorându-se. Pe de altă parte, din cauza pensiilor și salariilor mizere, care în slogane pompoase, aparent se majorează, concomitent cu devalorizarea bruscă a lor, cauzată de creșterea nereglamentată a prețurilor, arfel încât creșterile salariale să nu mai însemne nimic, încât populația tânără, aptă de muncă să fugă din țară, iar populația vârstnică să muncească până la moarte, pentru a-și menține existența.

**Concluzii:** Pentru o educație de calitate sunt imperativ necesare cadre didactice competente și proactive, care să facă față multitudinii de provocări profesionale, dictate între altele de dezvoltarea tehnologiilor și de schimbarea paradigelor în educație. În acest sens, profesia didactică trebuie să fie transformată într-o oportunitate de carieră de succes, atractivă pentru tinerii cu vocație. Acest deziderat poate fi atins doar dacă profesia pedagogică va fi una prestigioasă, cu imagine pozitivă în societate și cu un statut înalt.

Statul ar trebui să asigure salarii/pachet social atractiv/condiții de muncă moderne, legi/regulamente privind securitatea și protecția cadrului didactic; să promoveze politici eficiente pentru recrutarea și menținerea în sistem a cadrelor didactice cu vocație.

#### **Bibliografie:**

1. BEZEDE, Rima. Valențele imaginii și statutului cadrului didactic în context actual. Sinteza de politici p. 13-18. În: *Didactica Pro...*, nr.4-5 (116-117) octombrie 2019. Disponibil: [file:///C:/Users/User/Downloads/Bezede\\_R\\_Valentele\\_imaginii\\_si\\_statutului\\_cadrului\\_didactic\\_pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Bezede_R_Valentele_imaginii_si_statutului_cadrului_didactic_pdf).
2. Profesia de pedagog, printre cele mai neprestigioase și nesolicitate în Moldova. Disponibil: [https://www.publika.md/profesia-de-pedagog-printre-cele-mai-neprestigioase-si-nesolicitate-in-moldova\\_1614681.html](https://www.publika.md/profesia-de-pedagog-printre-cele-mai-neprestigioase-si-nesolicitate-in-moldova_1614681.html)
3. STRATEGIA de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 ”EDUCAȚIA 2030” Chișinău, 2021, MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 12 aprilie 2021 [https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea\\_01.pdf](https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf)
4. The Status of Teachers and the Teaching Profession. A study of education unions perspectives. 2015.
5. <https://dexonline.ro/definitie/statut>

6. <https://diez.md/2020/10/05/infografic-numarul-profesorilor-in-continua-descrestere-cati-pedagogi-sunt-in-moldova-ce-salariu-au-si-in-care-nivel-de-invatomant-activeaza/>
7. <https://www.zdg.md/stiri/stiri-economice/salariu-mediu-lunar-mai-mare-la-inceputul-anului-2021-decat-cel-de-la-inceputul-anului-2020-sectoarele-in-care-au-fost-inregistrate-cele-mai-mari-dar-i-cele-mai-mici-salarii-medii-lunare/>
8. <https://slabire.koshachek.com/articles/costul-vietii-si-salariile-la-moscova-date-2021.html>
9. <https://sgg.gov.ro/1/wp-content/uploads/2016/04/Lista-salariilor-publicata-31.03.2021.pdf>
10. <https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/social/analiza-un-functionar-public-castiga-in-medie-cu-58-mai-mult-decat-angajatii-din-restul-economiei-1172071>
11. <https://www.jurnal.md/ro/news/540054c2371c0bf0/din-sistemul-de-invatomant-lipseste-2000-de-cadre-didactice-mecc-sustine-ca-a-gasit-solutii-pentru-acoperirea-acestui-gol.html>
12. <https://www.zdg.md/stiri/stiri-economice/salariu-mediu-lunar-mai-mare-la-inceputul-anului-2021-decat-cel-de-la-inceputul-anului-2020-sectoarele-in-care-au-fost-inregistrate-cele-mai-mari-dar-i-cele-mai-mici-salarii-medii-lunare/>
13. <https://999.md/ro/list/work/nanny>
14. <https://www.moldpres.md/news/2020/12/29/20010349> În Republica Moldova se atestă fenomenul de îmbătrânire a cadrelor didactice
15. <https://www.moldpres.md/news/2020/12/29/20010349>
16. <https://diez.md/2017/11/01/infografic-fiecare-al-doilea-tanar-din-moldova-nu-stie-unde-sa-lucreze-care-sunt-cele-mai-solicitate-profesii/>

## ROLUL MANAGERULUI ȘCOLAR IN INTEGRAREA SOCIALA A CADRELOR DIDACTICE

*POP Dana, drd. UPSC „Ion Creangă”, profesor învățământ primar, definitivat,  
director, Școală Gimnazială Ilva Mare, Bistrița-Năsăud*

**Abstract:** *School manager leads educational institution, manages teachers and staff, prepares budgets, oversees other teachers and takes care of the children. He/she is one of the most important person in increasing the education quality in social inclusion.*

**Keywords:** Quality, manager, responsibility, leader, support, social, inclusion.

*„Managerii sunt oameni care - folosindu-se de o serie de legi, principii, metode etc., în funcție de abilitățile personale - conduc procesul către atingerea scopurile urmărilor.” [5, p. 20]*

Altfel spus, managerii școlari sunt acei oameni care coordonează întreaga activitate a instituției școlare, gestionează resursele (umane, materiale, temporale) cu scopul de a realiza obiectivele propuse.

Acest articol își propune să demonstreze că stilul de conducere a managerului școlar are efect direct în dezvoltarea școlii românești, a calității serviciilor educaționale, a randamentului și efect direct în integrarea socială a cadrelor didactice. Organizațiile școlare sunt acelea care trebuie să pregătească oamenii de mâine, iar ele depind de competențele managerului și aici vorbesc atât de informațiile pe care acesta le deține, cât și de competențele manageriale.

Educația reprezintă factorul cheie în dezvoltarea societății deoarece aceasta continuă existența societății de la o generație la alta, transmițând tot ce s-a învățat atât teoretic, cât și practic. Așteptările societății sunt foarte ridicate, în ceea ce privește școala și întreg sistemul de învățământ, și anume: se așteaptă ca școala să îi pregătească pe tineri să facă față cerințelor societății contemporane în continuă schimbare, se așteaptă să transmită informațiile acumulate de-al lungul secolelor, să integreze atât cadrele didactice, cât și elevii și să facă față viitorului imprevizibil. Școala este cea care favorizează progresul în toate domeniile de activitate, stimulează creativitatea, inovația și dorința intelectuală de a afla cât mai multe informații prețioase. *”Educația constituie unul dintre cele mai puternice instrumente de care dispunem pentru a modela viitorul sau măcar pentru a ne orienta către un viitor dezirabil. ( Delors, 1993, citat în Tratatul de asistență socială)”* [4. p 829]

Majoritatea problemelor cu care se confruntă societatea în care trăim, pot fi soluționate cu ajutorul educației, de aceea este un pilon principal în viața de zi cu zi. Scopul școlii este acela de a integra tinerii, de a le asigura inserția socială, concomitent cu prosperitatea materială și de a-i acorda sprijin în vederea obținerii viitorului deziderat.

Școala reprezintă legătura dintre individ și societate, o interfață, astfel, asupra instituțiilor de învățământ sunt exercitate presiuni în vedere pregătirii indivizilor pentru piața muncii. *„Toate marile teorii sociologice subliniază importanța calității experiențelor școlare în integrarea socială a indivizilor, ceea ce argumentează interpretarea: școala și problemele sociale reprezintă cele două fețe ale aceleiași monede.”* [4. p.830] Astfel că, problemele sociale pot fi soluționate dacă educația își pune amprenta. Și invers, dacă educația lipsește, apar problemele sociale.

Învățarea și dezvoltarea sunt obiectivele majore ale școlii și se dorește ca toți copiii să ajungă să înțeleagă lumea în care trăiesc, unde vor fi activi în viitor, iar integrarea socială în școală urmărește să faciliteze realizarea lor. Dezvoltarea abilităților de a lua decizii, de rezolvare a problemelor, dezvoltarea capacității de schimbare, responsabilizarea pentru propria conduită reprezintă trebuințele educative de bază care sunt urmărite a se realiza, acestea reprezentând scopul fundamental integrării sociale.



Un adevărat manager stimulează cadrele didactice să participe la diverse cursuri pentru formare personală și profesională, nu se bazează doar pe strategii, viziuni și idei, ci ascultă ceea ce au de spus cadrele didactice și sare în ajutorul lor, ori de câte ori este cazul. Atunci când managerul școlar are o atitudine pozitivă față de personalul didactic, personalul didactic auxiliar și nedidactic, aceștia își cresc stima de sine și excelează în ceea ce fac.

Integrarea socială a cadrelor didactice, cade în cea mai mare măsură pe umerii managerului școlar. De cele mai multe ori, mai ales la început de drum, cadrele didactice sunt emoționate, neîncrezătoare, iar calea pe care și-au ales-o li se pare o provocare la care nu știu cum să-i facă față. Aici intervine managerul școlar care trebuie să îl sprijine pe noul venit în școală din toate punctele de vedere. Suportul emoțional este acela care contribuie cel mai mult la bunul mers al lucrurilor și la creșterea serviciilor educaționale pentru că teama de nou influențează acțiunile cadrului didactic. Teama de necunoscut, de reacțiile părinților pentru că este tânăr, de reacțiile colegilor pentru că nu îi cunoaște, teama de greșeală etc. aduc nesiguranța în viața debutanților. Iar exemplele pot continua.

Dacă încă de la început cadrelor didactice nou venite li se face o scurtă prezentare a școlii, a cadrelor didactice, li se spune că orice problemă ar avea pot să apeleze cu încredere la managerul școlar și la alte cadre didactice cu experiență, atunci am putea spune că suntem pe drumul cel bun.

Un alt exemplu, este acela când la clasă cadrele nou venite au elevi cu CES sau cu probleme comportamentale. În lipsa unui consilier școlar sau psiholog, managerul este acela care trebuie să intervină în soluționarea problemelor cu care se confruntă.

Adunarea generală a ONU, la 20 noiembrie 1989, a adoptat Convenția Drepturilor Copilului, primul document din istorie în care este recunoscută copilului, aceeași valoare umană ca și cea a adultului și necesitatea de a fi tratat cu același respect. Sunt patru principii din care se deduc drepturile convenției, conform Convenției, și anume: principiul interesului superior al copilului, care pune în prim plan interesului acestuia și nu al adultului; principiul non-discriminării, aplicabilitatea drepturilor tuturor copiilor, fără niciun criteriu discriminatoriu; principiul participării, viața activă în luarea deciziilor ce au efect asupra lor; principiul supraviețuirii și dezvoltării, autoritățile trebuie să asigure dezvoltarea armonioasă a copiilor.

Aceste principii și aplicarea lor în școală, au avut două consecințe care au diversificat activitățile asistenței sociale în școală ducând, astfel, la educația integrată și la Carta Drepturilor Elevului.

*„Educația integrată desemnează cuprinderea în învățământul de masă a copiilor educabili cu cerințe educative speciale, care învață astfel să se dezvolte și să evolueze alături de covârșnicii lor obișnuiți, într-un sistem educativ unic, care le satisface tuturor (deficienți și nondeficienți) toate cerințele educative.” [4. p.474]*

Integrarea copiilor cu deficiențe a dus la necesitatea creșterii serviciilor de asistență socială, astfel asistenților se revine sarcina creării condițiilor optime pentru integrare socială, desigur în colaborare cu părinții și cadrele didactice și pentru ca această integrare a copiilor să aibă lor, atunci trebuie să ne asigurăm că profesorii au parte de integrare socială în grupul din care fac parte. Acest triumf este vital în integrarea copiilor, indiferent dacă sunt sau nu sunt în atenția departamentului de asistență socială.

Tema egalității sau inegalității de șanse în domeniul educațional, reprezintă una din temele centrale din domeniul sociologiei educației. Învățământul trebuie să contribuie la ameliorarea situației actuale promovând principiul meritocratic conform căruia elevii sunt recompensați după rezultatele acestora, după realizările educaționale, în urma muncii depus și nu în funcție de statutul social.

Parafrazându-l pe Sartori: tratamentul egal aplicat persoanelor inegale, duce la rezultate inegale, astfel că pentru a putea obține rezultate egale trebuie să fim tratați inegali, așa cum este și cazul debutanților/nou veniților în școală sau a vârstnicilor care au nevoie să li se acorde mai mult timp. Este adevărat, tratamentul aplicat este inegal, dar va duce la rezultate egale.

Consider că managerul școlar are o importanță deosebită în calitatea actului educațional și în integrarea cadrelor didactice, deoarece el este cel care coordonează, organizează și monitorizează activitățile la nivelul instituției, astfel că este important ca managerul să fie o persoană responsabilă, organizată și mereu la curent cu ultimele noutăți.

Sunt de părere că managerii școlari trebuie să manifeste o influență informațională, și anume, să reprezinte o sursă de informații în caz de incertitudine și ambiguitate, astfel încât cadrele didactice să găsească un sprijin la conducerea școlii.

De asemenea, este primordială formarea continuă a managerului școlar și autoformarea în domeniul managementului educațional deoarece managerul școlar este piesa principală în echipa pe care o coordonează, el gestionează situațiile neplăcute și rezolvă conflictele.

La nivel de concept pedagogic operațional, managerul școlar are o importanță deosebită în asigurarea calității în educație și este definită ca o situație în care școala ca organizație, managerul școlar și profesorii, proiectanți ai instruirii, asigură realizarea obiectivelor, folosindu-se de resursele existente, iar pentru a putea fi cuantificată, se țin cont de mai mulți indicatori, printre care: relația pedagogică dintre serviciile oferite de școală și rezultatele obținute de beneficiar, productivitatea și eficiența activităților de instruire și standardele de calitate.[1.p] Astfel, managerul școlar este acela care urmărește realizarea obiectivelor la nivelul întregii școli.

Inteligența emoțională are specificul ei pentru managerii instituției școlare, care sunt la rândul lor lideri emoționali. Astfel, ei trebuie să țină cont de cele 5 abilități ale managerului școlar și anume: autocunoașterea (are încredere în forțele proprii și le evaluează obiectiv, realist și merge mai

departe chiar și atunci când intervin emoții puternice); autoreglare (controlează emoția pe care a trăit-o, face față situațiilor neprevăzute, este deschis spre schimbare și este un om integru); motivația (folosește pozitiv emoțiile survenite, este optimist și pune pe prim-plan organizație pe care o manageriază); empatia (managerul școlar va ști cum să se comporte cu cei din jurul lui și va ține cont de necesitățile fiecăruia); achizițiile sociale (dacă managerul școlar reușește să dezvolte relații bazate pe stimă și încredere reciprocă, atunci evoluția școlii nu va ezita să apară pe toate planurile) [3]. Asigurarea calității în sistemul de învățământ este vitală în realizarea scopurilor educaționale. Realizarea obiectivelor atât la nivel macro, cât și micro, duc la creșterea calității actului educațional. Managerul școlar își pune amprenta în asigurarea calității, iar stilul acestuia de conducere este esențial în atingerea scopurilor și în integrarea socială a cadrelor didactice.

Din perspectiva conținuturilor valorice generale ale educației, stilul de conducere a managerului școlar trebuie să fie construit în jurul valorilor pedagogice, determinate psihologic și social, astfel încât să sprijine cadrele didactice.

Așadar, toate aceste abilități, capacități interpersonale și intrapersonale sunt indispensabile unui manager școlar care îndeplinește practic (și nu doar pe hârtie) rolul de manager, iar ele se întrepătrund și au efect direct una asupra celeilalte, contribuind astfel la creșterea calității în educație, în integrarea socială a cadrelor didactice, cu ajutorul pilonului principal, managerul școlar și cu ajutorul stilului său de conducere.

#### **Bibliografie:**

1. CRISTEA, S. *Calitatea în educație. Concept și metodologie*”, Universitatea de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
2. CRISTEA, S., COJOCARU-BOROZAN, M., SADOVEI, L., PAPUC, L. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016
3. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: editura Curtea veche, 2001
4. NEAMȚU. G, *Tratat de asistență socială*, 2003 Disponibil:  
[https://www.academia.edu/25160393/George\\_Neamtu\\_tratat\\_de\\_asistenta\\_sociala](https://www.academia.edu/25160393/George_Neamtu_tratat_de_asistenta_sociala)
5. PURCAREA, A., NICULESCU, C., CONSTANTINESCU, D. *Management*. Curs pentru studenți. Disponibil: <http://ebooks.unibuc.ro/StiinteADM/management/2.htm>, (accesat la data de 11.11.2021).

## PEDAGOGIA DIFERENȚIATĂ- CHEIA SUCCESULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

*LÎSENIUC Emilia, master în Științe ale Educației, învățătoare, grad didactic superior,  
IP Liceul Teoretic „Ion Creangă”, mun. Chișinău*

**Abstract.** *Traditionally, the differentiated education is designed and carried out by taking into account specific characteristics of pupils. Usually, these are either learning styles or multiple intelligences. The article proposes a new approach to differentiated education using pupils learning abilities, which helps the development of his/her personality.*

**Keywords:** differentiated education, personality, success

Învățământul primar ocupă în structura învățământului național un loc de bază: de el depind celelalte etape ale instruirii și educației. La acest nivel, cu trudă și cu migală, se construiește omul de mâine, se pun bazele personalității viitorilor cetățeni. Acest nivel al învățământului nu este doar treapta preliminară pentru a ajunge la orice alt nivel, ci și cadrul în care se formează interogațiile, schemele cognitive, evaluările de bază, percepțiile decisive pentru elev.

Una dintre tendințele modernizării învățământului vizează flexibilitatea instrucției și educației pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, în raport cu propriile posibilități.

Școala este chemată să organizeze procesul de predare-învățare-evaluare în așa fel încât să-l pună pe elev cât mai devreme posibil în posesia unor mijloace proprii de însușire a cunoștințelor, de aplicare în practică în mod constant și creator.

Un obiectiv esențial al școlii contemporane îl constituie realizarea participării active, creatoare a elevilor la procesul învățării, al asimilării și aplicării inteligente în practica vieții a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor însușite.

Pentru aceasta, preocuparea majoră a fiecărui dascăl trebuie să fie cunoașterea reală a personalității elevilor cu care lucrează, ceea ce îl ajută în individualizarea acțiunilor pedagogice, în tratarea diferențiată a elevilor în funcție de posibilitățile și înclinațiile lor.

Cunoașterea individuală a elevilor nu este numai o premisă a succesului în instruire și educare, în același timp ea este un rezultat al activității pedagogice. Putem să educăm bine un copil dacă-l cunoaștem și îl cunoaștem mai bine educându-l.

Experiența acumulată până acum, demonstrează că esențială în asigurarea reușitei la învățatură este munca diferențiată cu elevii, deoarece fiecare elev este o personalitate definită de o serie de aspecte (psihologice, neurofiziologice, dezvoltare intelectuală ș.a.)

Cunoașterea acestor aspecte permit și accesibilizează activitățile instructiv- educative prin corelarea deplină a posibilităților elevilor cu dificultățile sarcinilor de învățare. Respectarea particularităților individuale este în consens cu cerințele unui învățământ modern și democratic.

Scopul activității diferențiate și individualizate nu este de a omogeniza clasa, lucru ce este imposibil, ci de a face activ pe fiecare elev de a-și însuși minimum de cunoștințe în mod conștient, de a-și ridica nivelul de învățare, de a trece și el pe parcurs în rândurile elevilor capabili.

Respectarea diferențelor individuale aduce cu sine crearea unor situații de instruire care să permită elevilor progresul pe căi diferite, personalizate, pentru realizarea acestor obiective. Astfel, teoria inteligențelor multiple formulată de Gardner confirmă ceea ce se constată zi de zi, că există stiluri de învățare distincte, fapt ce solicită un tratament diferit, individualizat, pe întregul parcurs de instruire și formare.

În cartea sa *Inteligențe multiple* [4] H. Gardner analizează diverse surse privind dezvoltarea normală, precum și cele referitoare la copiii supradotați sau cu diverse deteriorări ale facultăților cognitive.

H. Gardner și-a fundamentat identificarea celor opt tipuri de inteligență umană: inteligența lingvistică, inteligența logico-matematică, inteligența spațial-vizuală, inteligența muzicală, inteligența corporal-kinestezică, inteligența naturalistă, inteligența interpersonală/ intrapersonală, inteligența emoțională și practică.

Prin teoria sa, supranumită *Teoria inteligențelor multiple*, autorul a demonstrat că intelectul uman este multiplu și că orice individ reprezintă o colecție de inteligențe, iar capacitatea cognitivă a unui elev poate fi mai bine descrisă printr-un set de abilități sau deprinderi mentale, pe care Gardner le-a denumit inteligențe multiple. În opinia savantului, orice individ posedă, într-o măsură mai mare sau mai mică, fiecare dintre aceste inteligențe. Ceea ce îi diferențiază însă pe oameni este gradul lor diferit de dezvoltare și natura unică a combinării acestor inteligențe.

De aceea, susține H. Gardner, procesul educațional trebuie planificat și realizat în mod individualizat, din perspectiva inteligențelor multiple.

Proiectarea unei instruirii diferențiate presupune „combinarea muncii frontale cu cea de grup și individuală, care sporește eficiența procesului de învățământ, în general, a activității didactice, în mod special” [6].

Învățământul diferențiat vizează adaptarea activității de învățare îndeosebi sub raportul *conținutului, formelor de organizare și al metodologiei didactice* la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere și ritmul de lucru propriu lor, unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte.

De aceea, trebuie să se aibă în vedere evitarea suprasolicitării elevilor față de potențialul psihic, intelectual real de care dispun. În acest sens, activitatea diferențiată trebuie să-i cuprindă pe

toți elevii clasei: atât pe cei care întâmpină dificultăți la învățatură, cât și pe cei dotați, în așa fel încât să se asigure dezvoltarea lor până la nivelul maxim al posibilităților pe care le are fiecare elev, altfel tratarea diferențiată poate deveni o frână în dezvoltare.

Aceleași acțiuni sau măsuri educative pot să ducă la rezultate diferite, uneori contrare, în funcție de particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor cărora li se aplică.

Particularitățile temperamentale de vârstă, trebuințele și aspirațiile pe care copilul le are, stările afective deosebite prin care poate trece, sunt factori care de cele mai multe ori fac ca lauda sau pedeapsa să aibă „rezonanță” diferită și să producă efecte la fel de diferite. Un copil trebuie lăudat pentru că încurajarea îi sporește încrederea în forțele proprii, însă nu va fi lăsat să alunece înspre automulțumire sau înfumurare. Și pedeapsa poate avea efecte diferite. Ea poate influența pozitiv un copil vanitos și încrezut, sau negativ, un elev timid, neîncrezător în forțele proprii.

În formularea cerințelor trebuie să se țină seama, de asemenea, de particularitățile individuale. Unora, cerințele li se vor prezenta într-o formă categorică, altora li se vor da sarcini sub formă de sugestie. Aceleași particularități determină anumite ritmuri de învățare. Ele sunt observabile în ritmuri rapide, medii sau slabe în asimilarea cunoștințelor. Se are în vedere necesitatea antrenării depline, a capacităților de generalizare și abstractizare ale elevilor prin exercițiu. Astfel pentru elevii cu un ritm slab de asimilare se insistă asupra recunoașterii ca operație intelectuală. Pentru cei cu ritm mediu și rapid, activitățile desfășurate vor include și crearea unor contexte în care se află noțiunea respectivă. Se evită prin conținutul exercițiilor menținerea elevilor cu un ritm slab la un nivel elementar de exersare, ei preluând treptat sarcini mai complicate de lucru. La fel se va proceda și cu elevii cu un ritm mediu de asimilare, iar pentru cei cu ritm rapid trebuie date sarcini în plus, și sarcini mai dificil de rezolvat.

Tratarea diferențiată a elevilor are o mare importanță deoarece este o condiție a progresului și a reușitei școlare. Randamentul maxim poate fi atins de un elev, doar dacă sarcina de rezolvat este la limita superioară a capacităților sale de rezolvare.

A utiliza cu pricepere psihologică și pedagogică zestrea nu doar ereditară, ci și cea dobândită de elev, înseamnă pentru cadrul didactic a dispune de premise favorabile în obținerea succesului în instrucție și educație.

Învățătorul care sesizează repede dominantele personalității elevului și care îl ajută pe acesta să-și corecteze neajunsurile sau să-și dezvolte calitățile, devine în relația pedagogică, un puternic suport moral și psihologic.

Cu toate efectele pozitive individualizarea întregului proces de educație nu a depășit stadiul de experiment, aceasta rămânând o problemă deschisă ce se impune a fi revalorificată și dezvoltată în contextul contemporan deosebit de complex.

Tratarea diferențiată rămâne o problemă a trecutului, a prezentului și a viitorului, dar în același timp e punctul de plecare în orice acțiune formativă, pentru a dirija cu cât mai multe șanse de succes dezvoltarea personalității elevului.

Întrucât natura și societatea umană progresează prin diferențiere și nu prin uniformizare, interesul pedagogilor nu trebuie să fie tocirea particularităților individuale până la dispariție, ci respectarea lor, pentru ca prin educație și instrucțiune fiecare individualitate să poată fi transformată într-o personalitate umană, capabilă să creeze noi valori materiale și spirituale. Rolul pedagogului îl constituie depistarea trăsăturilor care-i diferențiază pe subiecți, stabilirea rolului fiecăreia în definirea comportamentului care conduce la performanțele așteptate.

Conceptul de pedagogie diferențiată este abordat din perspective multiple: strategie de optimizare a învățării, proces dinamic, categorie fundamentală instrucțională, direcție de formare a competențelor cadrelor didactice.

#### **Bibliografie:**

1. ADINA, M. *Activitatea diferențiată- o necesitate a învățării școlare*. Revista de pedagogie, nr. 2-3/2003.
2. CERGHIT, I. *Perfecționarea lecției în școala modernă*. București: Didactică și Pedagogică, 1983.
3. ELEONORA, A. *Cunoașterea copilului, premisă pentru o corectă tratare individuală diferențiată*. Revista de pedagogie nr. 2-4/2002.
4. GARDNER, H. *Inteligențe multiple*. București: Sigma, 2006.
5. RADU, T. *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*. București: Didactică și Pedagogică, 1978.
6. RIZESCU, I. *Diferențierea activității cu elevii în ciclul primar în cadrul lecției*. București: Didactică și Pedagogică, 1978.
7. TÂRNOVICEANU, V. *Învățământ frontal, învățământ individual, învățământ pe grupe*. București: Didactică și Pedagogică, 1981.
8. WESTON, P. *Jurnal de educație specială*, vol. 19, pag. 6-9, martie 1992.

## MODELE DE ORGANIZARE A eLEARNING-ULUI

PECA Ludmila, drd., UPSC „Ion Creangă”

DUMBRĂVEANU Roza, dr., conf. univ., UPSC „Ion Creangă”

**Abstract:** *We are surrounded by models. Terms like "modeling" or "model" are part of everyday language. Different scientific fields work with different models. This is a rather vague concept, but all models have in common that they are abstractions and that they are developed for a specific purpose, for example, for testing and investigating parts of reality, theories or hypotheses, for communication or for reuse. In eLearning the notion of similar models is quite common. We are in the situation where the development of a new special purpose model often seems to be much easier than reusing, validating or revising existing ones. Elearning models are conceptual explanations that help experts in designing and developing effective learning and training content for eLearning courses and programs. These models are different from general theories of internal learning, because these eLearning samples refer to didactic concepts that support pedagogical practices or to the effective execution and delivery of these practices. There are several eLearning templates, most of which are based on socio-constructivism, it is a sociological theory of knowledge according to which human development is socially situated and knowledge is built through interaction with others.*

*The article provides an overview of the models, existing theories and different approaches to classifying eLearning models. A future trend suggests a new classification of eLearning models.*

**Keywords:** eLearning, eLearning models, electronically supported learning, eLearning systems, eLearning strategies.

**Întroducere.** Modelele pot fi dezvoltate pe baza unor lucruri naturale, pe ipoteze sau teorii. Interpretarea modernă a modelului este: „obiectul care este rezultatul unui proces de construcție” (Martens, în presă). Un model abstractizează părți ale lumii reale sau schițează ceva nou. Mueller (2005) descrie sensul de bază al termenului de model astfel: „Un model este o parte simplificată a realității sau potențialității. Poate fi material sau idealist, grafic sau abstract și descrie o stare care a fost, actuală sau viitoare”. Stachowiak (1973) a rezumat acest lucru în cele trei caracteristici principale ale modelelor, care sunt reprezentarea, reducerea și pragmatica. Caracteristica de reducere implică faptul că atributele modelului sunt un subset real al atributelor originalului. Un model nu cuprinde niciodată toate atributele originalului. Caracteristica pragmatică este că scopul modelului este de a înlocui originalul într-un anumit context, de exemplu, pentru a răspunde la întrebări, pentru investigații, experimente sau în anumite condiții.

Mai multe surse diferite, de exemplu, Flechsig (1983), Ludewig (2002), Mueller (2005), Reihlen (1997) și Troitsch (1990), sunt de acord cu cel puțin două perspective asupra modelelor. Modelele pot fi văzute alternativ ca reproducere sau interpretare reprezentativă a ceva (model descriptiv) sau ca interpretare prescriptivă a ceva (model prescriptiv). Această distincție se concentrează pe două perspective diferite ale dezvoltării modelului, adică fundalul modelului și



scopul modelului. Un model descriptiv descrie ceva existent; este o descriere și o abstractizare. Scopul unui astfel de model este de a documenta, de a facilita, de a arăta, de a permite comunicarea etc. În loc să descrie o parte din realitate, modelele prescriptive descriu ceva nou, care nu există înaintea modelului. Modelul în sine este folosit pentru a construi originalul și nu invers. Un exemplu clasic pentru un astfel de model ar fi motorul de diferență al lui Charles Babbage. Ludewig (2002) descrie încă un alt tip de model, pe care l-a numit model tranzitoriu. Acest model începe ca un model descriptiv care se modifică și se schimbă, iar în cele din urmă devine un model prescriptiv, deoarece nu mai are neapărat o contrapartidă în realitate. Această situație poate fi găsită dacă o stare din lumea reală ar trebui schimbată, dar modificarea ar putea fi periculoasă sau ireversibilă.

Modelele de eLearning sunt construcții teoretice care ajută practicienii să proiecteze experiențe de învățare eficiente pentru studenții care participă la cursuri online. Ele sunt distincte de teoriile învățării prin faptul că modelele de eLearning sunt preocupate de principiile pedagogice care stau la baza practicilor de instruire sau de implementarea eficientă a acestor practici de instruire.

### **Modele și teorii în sisteme de eLearning**

Și, în eLearning desigur, pot fi găsite mai multe modele diferite. Exemple sunt modelele studenților (de exemplu, Wei, Moritz, Parvez și Blank, 2005), modelele de evaluare (de exemplu, Daniel și Mohan, 2004), modelele cognitive (de exemplu, Schroeder, Moebus și Pitschke, 1995), modelele de cunoștințe ale experților (de exemplu, Seitz et al, 1999), modele de proces (de exemplu, Martens, 2005) și modele de date (de exemplu, LOM, 2002). Aceste modele sunt descrise în moduri diferite, de exemplu, grafic, formal sau verbal. Unele dintre modele se bazează pe limbaje de modelare, cele vechi precum limbajul matematic și altele mai noi, cum ar fi UML (Unified Modeling Language) (de exemplu, Booch, Rum-baugh & Jacobson, 1999). În unele lucrări de cercetare apare chiar și noțiunea de metamodele (de exemplu, Grob, Bensberg & Dewanto, 2005).

Sunt sugerate trei categorii diferite de modele de eLearning: modele pentru dezvoltarea sistemului de eLearning, modele educaționale și modele ale domeniului de aplicație. Modelele pentru dezvoltarea sistemelor de e-learning includ standarde (de exemplu, LOM, 2002), modele formale precum Modelul Procesului de Tutoring (de exemplu, Martens, 2005) sau modele educaționale (de exemplu, Harrer & Martens, 2006; Harrer & Martens, 2007) și modele de inginerie software (de exemplu, Pawlowski, 2000). Aceste modele sunt folosite pentru a reprezenta un sistem de eLearning (pe computer). Ei fac abstracție de la programarea și realizarea programului de eLearning. Scopul modelelor este de a oferi conținut și implementare de descrieri independente și de a facilita comunicarea despre părțile (tehnice), structura și relațiile din programul de eLearning conceput. Modelele educaționale fie au un fundal pedagogic, fie sunt legate de cercetarea

educațională, de exemplu, investigarea învățării și comportamentului uman, precum modelele cognitive (de exemplu ACT-R, descris la Anderson & ACT Research Group, 2001). Ele pot reprezenta, de exemplu, teorii ale învățării, pedagogiei și didacticii. Neapărat ei fac abstracție de comportamentul uman real în situații de predare și formare. Scopul este din nou, sprijinirea în proiectarea sistemului și comunicarea despre realizarea și evaluarea abordărilor de învățare care stau la baza sistemelor de eLearning, dar la un alt nivel decât cel de dezvoltare a sistemului. Modelele domeniului de aplicație sunt legate de domeniul de predare și formare. Modelele reprezintă structurile de cunoștințe pe care se bazează conținutul de predare și formare (de exemplu, Illmann, Martens, Seitz et al., 1999). Cu toate acestea, fac abstracție de la detalii. Ele sunt folosite pentru a furniza descrieri independente de conținut ale materialului de predare și de formare și – din nou – sunt utilizate ca bază pentru proiectarea și comunicarea sistemului despre structurile de cunoștințe independente de conținut, relațiile și posibilitățile de adaptare. O categorie suplimentară ar putea fi modelele de proiectare, care sunt legate de dezvoltarea HCI (Human Computer Interfaces) și cercetarea în acest domeniu. Distincția dintre descriptiv, prescriptiv și tranzitoriu, poate fi aplicată pe cele trei categorii de modele. În e-learning, modelele descriptive pot fi, de exemplu, modele de date precum (LOM, 2002), care documentează și astfel ajută la facilitarea reproducerii materialelor de învățare. De obicei, modelele descriptive în eLearning sunt modele ale domeniului de aplicație, care sunt utilizate pentru predare și formare. De exemplu, în (Kunzel & Hammer, 2006) sistemul eLearning în sine este doar mediul, în care este testat un model al unei teorii a învățării sau al unei strategii pedagogice.

Utilizarea unei categorizări clar definite și orientate spre scop a modelelor existente și noi dezvoltate, poate facilita comunicarea despre modele. Suntem în direcția stabilirii și extinderii modelelor de eLearning ca mijloc de proiectare și dezvoltare (așa cum este descris în Harrer & Martens, 2007) și în dezvoltarea unei matrice de model care combină categoriile de model cu dezvoltatorii și potențialii utilizatori. O astfel de matrice de model poate fi apoi utilizată în dezvoltarea sistemului de eLearning, de exemplu, prin combinarea modelelor existente sau a ideilor de model pentru dezvoltarea unui nou tip de sistem.

Într-una dintre lecturi, Driscoll și Carliner (2005) avertizează că eșecurile eLearning-ului se datorează adesea faptului că proiectarea eLearning este diferită de proiectarea învățării bazate în sala de clasă și caiet de lucru” (p. 13). Driscoll și Carliner avertizează împotriva încercării de a concepe o soluție universală pentru proiectarea eLearning, deoarece există mulți factori de abordare, inclusiv conținutul subiectului, bugetele proiectelor, programul și scopul cursului. Ei recomandă concentrarea asupra problemei specifice care trebuie rezolvată sau a conținutului care trebuie prezentat pentru a ghida eforturile de proiectare.

**Categoriile de modele.** Există trei teorii indispensabile care sunt cele mai cunoscute dintre toate și anume: modelul comunității de investigare; cadrul conversațional și comunicarea mediată de computer.

**Modelul comunității de învățare:** În acest model, învățarea este considerată atât o activitate individuală, cât și o activitate socială. Fiecare student își construiește înțelegerea cu o abordare individuală și își reafirmă perspectivele față de standardele, etica și cunoștințele societății prin interacțiunea socială cu colegii lor de torent. O comunitate în acest mediu este mai puțin construită decât un grup formal, ordonat. Executarea efectivă a modelului comunității de anchetă necesită o confrăție în care să existe un scop comun predefinit, care, în același timp, nu împiedică cursanții să-și urmeze propriile obiective specifice. Pentru a forma comunitatea necesară ca aceste interacțiuni sociale să aibă loc, trebuie să ținem cont de trei tipuri de prezență care apar în contextul învățării online: prezența socială, prezența cognitivă și prezența didactică (Liu & Yang, 2014). Prezența de predare oferă structurile necesare pentru formarea unei comunități, prezența socială favorizează dezvoltarea unei comunități prin prezentarea studenților și instructorului unii cu alții, iar prezența cognitivă asigură utilitatea continuă a comunității pentru participanții săi. Toate cele trei forme de prezență sunt aspecte necesare ale unei comunități de anchetă atât în formarea, cât și în menținerea acesteia. Modul în care interacțiunea socială duce la o învățare îmbunătățită – folosind modelul ”Community of Inquiry” ca bază teoretică și folosind analiza conținutului ca mijloc de analiză a mesajelor – este subiectul studiului lui Liu și Yang (2014) al discuțiilor online asincrone.

**Cadrul conversațional:** Laurillard (în 2009) a descris cadrul conversațional ca o integrare a patru concepte în pedagogie: instrucționism, construcționism, învățare socio-culturală și învățare colaborativă. Acest model pune accentul pe conceptul de învățare fiind un schimb de idei și feedback. Acest model nu se limitează doar la modelele lumii eLearning, ci este aplicabil și la cursurile în format tradițional. Modelul cadru conversațional are o poziție specială pentru instructoru fiindcă el este cel care decide toate conceptele, conținutul și designul acestora pentru exercițiile care urmează să fie date studenților. Diferite mijloace de comunicare/tehnologii, cum ar fi telefoanele mobile, laptopul etc., sunt folosite pentru a stabili și executa modelul cadrului conversațional în eLearning, pentru a se asigura că o iterație continuă dintre cei implicați. Tehnologia trebuie utilizată pentru a sprijini pedagogia, mai degrabă decât pentru a o înlocui, iar cadrul de conversație provoacă tehnologia pentru a oferi o experiență de învățare îmbunătățită (Laurillard, 2009). Deși nu este orientat în mod specific către eLearning, cadrul conversațional poate și ar trebui să fie utilizat pentru a proiecta experiențe de învățare semnificative care utilizează tehnologia ca mijloc central de sprijin pedagogic. Modelul susține în general principiile socio-constructiviste ale învățării și ar putea fi ușor integrat cu modelul ”Community of Inquiry” pentru a oferi studenților o experiență de învățare bogată și satisfăcătoare. Comunicarea mediată de

computer este un model de eLearning care pune accent pe schimbul asincron bazat pe text între studenți prin forumuri de discuții și e-mail. Beneficiile acestui model de eLearning sunt că studenții sunt eliberați de „constrângerile de timp, spațiu și context fizic” (Pachler & Daly, 2011, p. 65) care s-ar aplica în mod normal discuțiilor de la clasă și sunt capabili să răspundă la prezentarea ideilor, de la instructorul sau colegii lor, în ritmul lor. Consecințele unui astfel de aranjament sunt că studenții intră într-o „conversație” asincronă cu oportunități sporite de a construi cunoștințe și încep procesul de rezolvare a ideilor divergente prin sortarea semnificațiilor puse la dispoziție de colegii lor.

**Comunicare mediată de calculator:** Modelul de comunicare mediată de computer în eLearning și formare, este cel care pune accent exclusiv pe comunicarea asincronă bazată pe text între studenți și profesori, e-mail și consilii de discuții. Acest tip de comunicare, adică comunicarea asincronă și acest model oferă studenților săi soluția și oportunitățile de a construi cunoștințe, de a-și îmbunătăți ideile și de a face ca întregul proces de învățare să aibă propriul ritm. Comunicarea mediată pe computer este un model unic, care încurajează evoluția și dezvoltarea modelelor de educație online sau eLearning personalizate, totul prin schimb, organizare precum și reorganizare a ideilor, conform programului studenților. Astfel, comunicarea mediată de computer este o practică alfabetizată care încurajează dezvoltarea discursului academic prin schimbul, organizarea și reorganizarea ideilor - factori cheie în sprijinirea învățării active și colaborative în centrul teoriilor socio-constructiviste (Keengwe, Onchwari și Agamba, 2014).

Spunem că Comunicarea Mediată de Calculator completează atât Cadrul Conversațional, cât și Modelul Comunității de Investigare prin accentuarea exercițiilor productive sinergice între studenți și instructori în întregul curs de formare și învățare prin programe de eLearning. Integrarea acestor trei modele în orice program de eLearning personalizat și conținutul acestuia poate fi o soluție pentru a ajuta instructorii sau formatorii să scoată la maximum potențialul studentului.

**Implementarea eLearning, practici.** Predau în prezent un curs hibrid care acoperă disciplina ”**Rețele de Calculatoare**”, disciplină care se regăsește în mai multe planuri de studii, la diferite specialități, de la facultatea FCIM (Facultatea Informatică, Calculatoare și Microelectronică) a UTM (Universitatea Tehnică a Moldovei). Cursul este plasat pe <https://else.fcim.utm.md/course/view.php?id=569>, am planificat cursul înainte de începerea semestrului, cu tot cu încorporarea de sarcini de învățare, sarcini practice și sarcini pentru evaluare toate proiectate în mediul de învățare online. Toate proiectate cu scop de să stimuleze învățarea activă și să încurajeze colaborarea între studenți. Elevii sunt îndrumați să susțină chestionare care acoperă materialul proiectat și să finalizeze sarcini scurte de scriere ca răspuns la un subiect pe care îl selectează dintr-o serie de opțiuni, ambele fiind trimise prin intermediul sistemului de

management al învățării moodle.utm.md & netacad.com. Caracteristicile opționale ale cursului includ forumuri de discuții unde studenții pot pune întrebări sau pot comenta subiectul săptămânii, copii descărcabile ale prezentărilor utilizate în timpul prelegerilor și videoclipuri încorporate pe subiecte legate de subiectul săptămânii. În ciuda disponibilității forumurilor de discuții și a videoclipurilor suplimentare, doar o parte de studenți le-au folosit. Cei mai mulți par mulțumiți să-și trimită chestionare și sarcini scurte de scris fără a interacționa vreodată cu colegii lor, online sau în persoană. Pentru a îmbunătăți experiența de învățare a acestor studenți, aplic modelele de eLearning descrise în această lucrare la cursul meu, cu scopul de a stimula interacțiunea socială și astfel construirea cunoștințelor.

Practici îmbunătățite, pe care le fac pe parcursul semestrului sunt: îndrumarea studenților să posteze pe forumurile de discuții despre un subiect ales pentru relația sa cu experiențele lor de viață din domeniul, desigur de studii/dezvoltare, mă refer la proiectare/administrare și aplicare a Rețelelor de Calculatoare. Nu numai că studenților li se va cere să posteze pe forumurile de discuții pe o serie de subiecte atent selectate din domeniul de interes ingineresc, este necesar și să răspundă colegilor lor cu comentarii, întrebări sau critici. Pentru a încuraja dezvoltarea unei comunități de anchetă, studenții ar avea sarcina de a dezvolta o topologie de rețea - proiectată în simulatorul Packet Tracer, imagini sau înregistrări în format de text - care ar putea fi împărtășit colegilor lor. Moderez discuția despre subiecte prin colectarea și rezumarea punctelor de vedere ale studenților înainte de a solicita o nouă rundă de postări ca răspuns la întrebările bazate pe această prezentare generală. Astfel, construiesc prezența socială în curs, facilitez schimbul iterativ prin interacțiunea repetată pe forumurile de discuții și așa încuraja colaborarea între studenți, solicitând răspunsuri directe la ideile colegilor lor. Toate cele trei modele de eLearning sunt reflectate în această simplă schimbare a practicilor mele de instruire. Sunt posibile modificări suplimentare pentru a îmbunătăți practica și desigur, o fac pe parcursul semestrului paralel cu predarea-învățarea-evaluarea. Unele idei pentru astfel de schimbări includ utilizarea wiki-urilor ca mijloc de creare de cunoștințe în colaborare și schimb de idei, utilizarea rețelelor sociale pentru a spori prezența socială și pentru a stabili o bază pentru formarea unei comunități de anchetă și utilizarea evaluării în grupuri mici (2-3 studenți) a sarcinei scurte de proiectare în simulator, pentru a dezvolta abilitățile de gândire critică ale studenților. Preferința de bază pentru comunicare sincronă este <https://teams.microsoft.com/> și asincron ELSE:eLearning Space sau platforma de eLearning netacad.com.

**Concluzie:** Conceptul articolului este de a ajuta la structurarea câmpului larg de „modele”, care există în contextul eLearning-ului. Ca abstracții, modelele sunt un mijloc de a facilita comunicarea. Totuși, situația este complicată dacă sunt comparate și amestecate modele în scopuri diferite – mai mult dacă domeniul de aplicare are un puternic caracter interdisciplinar, precum cercetarea eLearning. Potențial, tipul de utilizator vizat al modelului poate fi asociat, de exemplu,

informaticianul, designerul, expertul în pedagogie, psihologul învățării și expertul în domeniul instruirii. Un prim pas în această direcție este categoria orientată spre scop și distinge trei ramuri principale de utilizare a modelului: utilizarea pentru dezvoltarea de software, cercetarea educațională și descrierea unui domeniu de aplicație.

Modelul comunității de anchetă, cadrul conversațional și comunicarea mediată de computer formează o triadă complementară de modele de eLearning care pot ajuta instructorii în proiectarea sarcinilor de învățare care vor îmbunătăți rezultatele învățării studenților prin interacțiunea colaborativă cu colegii. Bazate pe teoriile de învățare socio-constructiviste, aceste trei modele funcționează bine împreună și oferă instructorului dedicat un set puternic de instrumente pentru a alinia pedagogia cu practica.

A face altfel, ar însemna să renunți la socio-constructivismul în favoarea unei pedagogii tradiționale bazate pe conținut, care nu se potrivește cu mediile îmbunătățite de tehnologie. Deoarece eLearning implică distanța între instructori și studenții lor, între studenți și colegii lor, un curs trebuie conceput cu caracteristici care să îi ajute pe toți participanții să depășească sentimentul de izolare care poate rezulta.

Acestea fiind spuse, cu cât știi mai multe despre învățare și despre modul în care oamenii învață, cu atât vei fi mai bine pregătit pentru a-i îndruma pe alții în timp ce ei încearcă să rezolve problemele de instruire. Se pune accent ferm pe învățare, nu pe tehnologie, Propunând o abordare strategică a implementării eLearning-ului, autorul ghidează spre a alinia strategia de eLearning cu strategiile de învățare.

Evoluția eLearningului face să existe multe modele, platforme și modalități de a face aceasta. Elearning (mlearning, glearning, tlearning, nanolearning) printre alte pseudonime, cu adevărat important este să știm să-l aplicăm, pentru că doar din experiența noastră putem inova în aplicarea lui.

### **Bibliografie**

1. BERNARDEZ, M. *Diseño, produccion e implementacion de E-Learning: Metodologia, herramientasy modelos (Spanish Edition)*. Global Busines Press, 2007Consultado en agosto de 2011 en:<http://es.scribd.com/doc/44849005/Libro-E-Learning>
2. DRISCOLL, M., & CARLINER, S. *Advanced web-based training strategies: Unlocking instructionally sound online learning*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2005
3. ENGELBRECHT, E. A look at e-learning models: Investigating their value for developing an e-learning strategy. *Progressio*, 25(2), 2003, p. 38-47
4. GARRISON, D R & ANDERSON, T. *E-learning in the 21st century: a framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer, 2003

5. HAYTHORNTHWAITE, C., BRUCE, B. C., ANDREWS, R., KAZMER, M. M., MONTAGUE, R. & PRESTON, C. New theories and models of and for online learning. *First Monday*, 12(8), 2007. Retrieved August 1, 2009
6. HARRER, A., MALZAHN, N., HOEKSEMA, K., HOPPE, U. Learning design engines as remote control to learning support environments. *Journal of Interactive Media in Education*, Special Issue on Advances in Learning Design (2005), <http://jime.open.ac.uk/2005/05>
7. KEENGWE, J., ONCHWARI, G., AGAMBA, J. *Promoting effective e-learning practices through the constructivist pedagogy*, 2014, page 887-898
8. LOWENTHAL, P.R. Social presence (pp. 1900-1906). In P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice, & K. Schenk (Eds), *Encyclopedia of distance and online learning* (2<sup>nd</sup> ed). Hershey, PA: IGI Global, 2009
9. LEUNG, C. & MOHAN, B. *Teacher Formative Assessment and Talk in Classroom Contexts: Assessment as Discourse and Assessment of Discourse*. *Language Testing*, 2004, (3), p. 335-359.
10. LUDWIG, T. D., & GELLER, E. S.. Intervening to improve the safety of delivery drivers. A systematic behavioral approach. monograph. *Journal of Organizational Behavior Management*, 19, 2000, p. 1-124.
11. LOM. *Learning object metadata*. 2002. URL. <http://ltsc.ieee.org/wg12/20020612-Final-LOM-Draft.html>.
12. MacDonald, C.J., Stodel, E.J., Farres, L.G., Breithaupt, K., & Gabriel, M.A. (2001).
13. MAYES, T., & de FREITAS, S. *Review of e-learning theories, frameworks and models. Commissioned review report as part of the JISC-funded e-pedagogy desk study on e-learning models*, 2005 Retrieved August 1, 2009 from: [http://www.jisc.ac.uk/uploaded\\_documents/Stage%20%20Learning%20Models%20\(Versi on%201\).pdf](http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Stage%20%20Learning%20Models%20(Versi%20on%201).pdf)
14. MAYES, T., & de FREITAS, S. Learning and e-learning: The role of theory (pp.13- 25). In H. Beetham & R. Sharpe (Eds.) *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning*. London: RoutledgeFalmer, 2007
15. MORITZ, S. H., & BLANK, G. D. A design-first curriculum for teaching Java in a CS1 course. *ACM SIGCSE Bulletin*, 37(2), 2005, p. 89-93.
16. MULLER, D., & JUDD, C. *When Moderation Is Mediated and Mediation Is Moderated*, 2005
17. PACHLER & DALY *Key Issues in e-Learning: Reseach and Practice*, 2011, page 65
18. REIHLEN, M. *Entwicklungsfähige Planungssysteme. Grundlagen, Konzepte und Anwendungen zur Bewältigung von Innovationsproblemen*. Wiesbaden, 1997.

19. STACHOWIAK, H. *General Model Theory*: Section 4, 1973
20. The demand-driven learning model: A framework for web-based learning. *The Internet and Higher Education*, 4, 9-30.
21. VAN BUREN, M.E., & SLOMAN, M. (2003). *e-Learning's learning curve: Will they come, will they learn?* American Society for Training and Development International Conference and Exposition. San Diego, CA, May 18, 2003.