

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA**

**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Laboratorul Securitate Psihologică**



**SECURITATEA PSIHOLAGICĂ LA COPII ÎN PERIOADĂ
DE CRIZĂ**

**MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE
CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ**

Chișinău, 2023

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

Culegerea de articole conține materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „*Securitatea psihologică la copii în perioadă de criză*”, organizată de către Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău la 26 mai 2023 în cadrul proiectului național de cercetare nr. 20.80009.0807.31, finanțat de către Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare în cadrul Programului de Stat.

Aprobată de Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, în ședința din 22.06.2023.

Coordonator: SANDULEAC Sergiu

Redactor: POPESCU Maria

Tehnoredactare: DONOS Ionela

Autorii poartă responsabilitatea pentru calitatea științifică a materialelor prezentate

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Securitatea psihologică la copii în perioadă de criză : Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, [26 mai 2023] / coordonator: Sanduleac Sergiu ; comitetul științific: Alexandra Barbăneagră [et al.]. – Chișinău : [S. n.], 2023 (CEP UPSC). – 224 p. : fig., tab.

Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Laboratorul Securitate Psihologică. – Texte, rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex.

ISBN 978-9975-46-824-4.

159.922.7:37.0(082)=135.1=111

S 40

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

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

al Conferinței Științifice Naționale cu Participare Internațională
SECURITATEA PSIHOLAGICĂ LA COPII ÎN PERIOADĂ DE CRIZĂ
organizată în cadrul proiectului de cercetare „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și
manifestările ei în plan social la copii”
Cifra proiectului: 20.80009.0807.31

Alexandra BARBĂNEAGRĂ, dr., conferențiar universitar, rector al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)
Sergiu SANDULEAC, dr., conferențiar universitar, director de proiect, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)
Diana ANTOCI, dr. hab., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)
Ludmila ARMAȘU CANTÎR, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)
Eduard COROPCEANU, dr., profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)
Maria VÎRLAN, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)
Mihai ȘLEAHTIȚCHI, dr. hab., profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova (USM)
Carolina PERJAN, dr., profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)
Elena LOSÎL, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)
Viorica ADĂSCĂLIȚA, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)
Maria POPESCU, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)
Lucia SAVCA, dr., conferențiar universitar, Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată (IȘPCA)
Alin GAVRELIUC, dr., prof. universitar, Universitatea de Vest din Timișoara, ROMÂNIA
Viorel ROBU, dr., lector universitar, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, ROMÂNIA
Andrei HOLMAN, dr., prof. universitar, Universitatea Alexandru Ioan-Cuza, Iași, ROMÂNIA
Dorin NASTAS, dr., conferențiar universitar, Universitatea Alexandru Ioan-Cuza, Iași, ROMÂNIA
Mahdi TARABEIH, dr., conferențiar universitar, Colegiu Academic din Tel Aviv-Jaffa, ISRAEL
Татьяна Георгиевна ШАТЮК, кандидат педагогических наук, доцент, «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», БЕЛАРУСЬ
Milica TOŠIĆ RADEV, dr., conferențiar universitar, Universitatea din Niș, SERBIA
Dušan TODOROVIĆ, dr., conferențiar universitar, Universitatea din Niș, SERBIA

COMITETUL ORGANIZATORIC

al Conferinței Științifice Naționale cu Participare Internațională
SECURITATEA PSIHOLAGICĂ LA COPII ÎN PERIOADĂ DE CRIZĂ
organizată în cadrul proiectului de cercetare „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii”

Cifra proiectului: 20.80009.0807.31

Sergiu SANDULEAC, dr., conferențiar universitar, director de proiect, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

Maria VÎRLAN, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

Mihai ȘLEAHTIȚCHI, dr. hab., profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova (USM)

Carolina PERJAN, dr., profesor universitar, Universitatea Americană din Moldova (AUM)

Elena LOSÎL, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

Viorica ADĂSCĂLIȚĂ, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

Maria DIȚA, dr., lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

Victoria PLĂMĂDEALĂ, dr., lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

Cristina POPESCU, dr., lector universitar, Universitatea Americană din Moldova (AUM)

Maria POPESCU, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

Zinaida DOROFEEV, drd. cercetător științific, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

Tatiana MATRAN, drd. lector asistent, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

CUPRINS

SESIUNEA PLENARĂ

ROBU Viorel

RELAȚIA DINTRE ATAȘAMENTUL PRIMAR ȘI SECURITATEA
PSIHOLOGICĂ LA COPII.....8

SHATIUK Tatiana

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ENSURING THE MINORS' SEXUAL INTEGRITY IN
THE REPUBLIC OF BELARUS12

SECȚIA 1. SECURITATEA PSIHOLOGICĂ LA COPII DE DIFERITE VÂRSTE

PERJAN Carolina, BOTNARI Evghenia

RELAȚIA DINTRE ROLURILE FAMILIALE ȘI STIMA DE SINE LA ADOLESCENȚI CA
FACTOR AL SECURITĂȚII PSIHOLOGICE16

LOSÎ Elena

COMPORTAMENTUL AGRESIV AL ADOLESCENȚILOR ȘI SECURITATEA
PSIHOLOGICĂ.....20

LOSÎ Elena, RACU Iulia

MANIFESTAREA ANXIETĂȚII ȘCOLARE LA ELEVII DIN DIFERITE TREPTE DE
ÎNVĂȚĂMÂNT27

Haidu Felicia

SECURITATEA COPIILOR ÎN TRAFIC, DIN PERSPECTIVA CONDUCĂTORILOR AUTO
AGRESIVI ÎN TRAFIC35

SAVCA Lucia,

ASPECTE ALE SECURITĂȚII SĂNĂTĂȚII COPIILOR.....39

CUCER Angela

MEDIUL ȘCOLAR ȘI SECURITATEA PSIHOLOGICĂ A ELEVULUI.....45

GUȚUL Aliona

DEZVOLTAREA SOCIALĂ A COPIILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ÎN VEDEREA
SECURIZĂRII PSIHOLOGICE50

SABĂU Lidia

IMPLICAȚII ALE INTERNETULUI ASUPRA PSIHOLOGIEI COPILULUI.....57

STANCIU Carmen

ISTORIA GÂNDIRII LATERALE ȘI O INCURSIUNE A NECESITĂȚII ACESTEIA ATÂT

ÎN PREZENT, CÂT ȘI ÎN VIITOR	62
LUGOJ Adela	
SECURITATEA PSIHOLICĂ LA COPII DE DIFERITE VÂRSTE.....	67
BÎTCA Lucia	
DISCIPLINAREA ȘI FORMAREA COMPETENȚELOR PARENTALE ECOLOGICE.....	69
DRAGOMIR Magdalena	
SECURITATEA PSIHOLICĂ – CADRU DE REFERINȚĂ PENTRU SECURITATEA EMOȚIONALĂ A COPILULUI IN SISTEMUL COPARENTAL	72
ȘCHIOPU Ludmila	
ROLUL ȘI COMPONENTELE BUNĂSTĂRII PSIHO-EMOȚIONALE ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT	76
GROZA Angela	
ATAȘAMENTUL SECURIZANT PRIN PRISMA CERCETĂRIILOR ÎN DOMENIUL NEUROȘTIINȚEI.....	81
DOROFEEV Zinaida	
ASPECTE PSIHOSOCIALE ALE SECURITĂȚII PSIHOLICICE LA COPII	88
VERDEȘ Tatiana	
COACHINGUL ÎN SRIJINIREA PROCESULUI DE AUTOCUNOAȘTERE.....	91
ȘTEFANEȚ Diana	
PROBLEMA SECURITĂȚII PSIHOLICICE A ELEVILOR INADAPTAȚI SOCIAL ÎN VÂRSTA PUBERTARĂ	95
CRISTESCU Delia	
SUSȚINEREA ADAPTĂRII ȘCOLARE ÎN GIMNAZIU PRIN CONSILIEREA EDUCAȚIONALĂ INFORMATĂ DE TRAUMĂ	101

SECȚIA 2. MODALITĂȚI DE FORMARE A SECURITĂȚII PSIHOLICICE

SANDULEAC Sergiu	
SECURIZAREA PSIHOLICĂ A ELEVILOR PRIN EXERCITAREA MODELĂRII VERSUS FORMĂRII GÂNDIRII ȘTIINȚIFICE.....	110
ȘLEAHTIȚCHI Mihai	
STRATEGII DE SECURIZARE PSIHOLICĂ A ELEVILOR EXPUȘI DIDACTOGENIEI: DEPATOLOGIZAREA ATITUDINII FAȚĂ DE ÎNVĂȚARE.....	114
JELESCU Dumitru	
ASIGURAREA SECURITĂȚII PSIHOSOCIALE LA COPIL ÎN ONTOGENEZĂ	123
CIOBANU Adriana	
OPTIMIZAREA COMUNICĂRII LA ELEVII CU DIZABILITATE SENZORIALĂ.....	131
PLATON Inga	
OPTIMIZAREA SECURITĂȚII PSIHOLICICE PRIN METODE DE DIMINUARE A STRESULUI.....	135
POPESCU Cristina	
RELAȚIILE PARENTALE-SURSĂ DE STRES ÎN CONTEXTUL SECURITĂȚII	

PSIHOLOGICE	143
BODIU Ludmila	
SECURITATEA PSIHOLOGICĂ A COPIILOR ÎN INTERACȚIUNEA SA CU MEDIUL ONLINE	149
BERCARU Nicoleta	
CUNOAȘTEREA ȘI RECUNOAȘTEREA FENOMENULUI DE BULLYING ÎN ȘCOALĂ – O CONDIȚIE ESENȚIALĂ PENTRU SECURITATEA PSIHOLOGICĂ A COPIILOR (STUDIU PRIVIND PERCEPȚIA ASUPRA FENOMENULUI DE BULLYING ÎN ȘCOALĂ)	153
DIȚĂ Iris Ionelia	
IMPORTANȚA CONSILIERII COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE DIN FAMILII DE REFUGIAȚI PROVENIȚI DIN ZONE DE CONFLICT	166
POPA Roxana	
ACTIVITĂȚI DE SUSȚINERE A SECURITĂȚII PSIHOLOGICE	169
POPESCU Adriana Gabriela	
STUDY ON THE WAYS OF INTERVENTION IN MOMENTS	178
BUREA Svetlana	
ENHANCING PSYCHO-PEDAGOGICAL PRACTICES: EXPLORING THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOSTERING LINGUISTIC COMPETENCES AND SECURITY	184
CEBOTARI Stanislav	
MĂSURI DE SECURITATE ÎNAINTE DE CĂSĂTORIE	189
ANTONESCU Florena	
IMPLICAȚII ALE LIPSEI DE SENS ÎN MANIFESTĂRILE ANXIETĂȚII	193
RUSNAC Virginia, LUNGU Tatiana	
ASISTENȚA PSIHOLOGICĂ A COPIILOR REFUGIAȚI ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT ȘI GESTIONAREA SITUAȚIEI DE CRIZĂ	202
TOPADA-COROI Parascovia	
DIFICULTĂȚI ÎN PSIHOTERAPIA COPIILOR CU ISTORIC DE INCEST	208
Maria POPESCU, Lyuba LOSHAKOVA	
ABORDARE TEORETICĂ A FERICIRII LA FEMEI	212
Maria POPESCU, Ana GHERȚOVOI	
CAUZELE STRESULUI LA ȘOFERI	216
REDYUK Anna, SHATIUK Tatiana	
THE SURVEY OF STUDENTS AS A MEANS OF CYBERBULLING PREVENTION IN THE SOCIAL AND DIGITAL ENVIRONMENT	221

SESIUNEA PLENARĂ
RELAȚIA DINTRE ATAȘAMENTUL PRIMAR ȘI SECURITATEA PSIHOLOGICĂ LA
COPII

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY ATTACHMENT AND
PSYCHOLOGICAL SECURITY IN CHILDREN

ROBU Viorel, *doctor în psihologie, lector universitar,*
Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, România
(ORCID: 0000-0002-2882-6475)

ROBU Viorel, *Ph.D, University Lecturer,*
“Vasile Alecsandri” University of Bacau, Romania
(ORCID: 0000-0002-2882-6475)

CZU: 159.923.2-053.2

Rezumat. *Atașamentul reprezintă una dintre cele mai semnificative relații emoționale și sociale pe care indivizii umani le stabilesc. Este o legătură reciprocă, activă și afectuoasă între două persoane. În termeni neștiințifici, o numim dragoste. După cum spunea M. Ainsworth, un pionier în domeniul cercetării atașamentului, acesta este o parte esențială a planului de bază al speciei umane prin care un copil se atașează de un îngrijitor principal (de exemplu, mama). Începând cu lucrările esențiale ale lui J. Bowlby, atașamentul a suscitat un interes major în științele comportamentale. M. Ainsworth a continuat munca de pionierat a lui J. Bowlby și a contribuit substanțial la progresul teoriilor despre atașamentul timpuriu. Prezenta lucrare trece în revistă semnificațiile atașamentului, precum și cele mai influente modele teoretice explicative. De asemenea, este analizat rolul pe care atașamentul îl joacă în securizarea psihologică a unui copil, precum și în dezvoltarea pozitivă în stadiile timpurii.*

Cuvinte cheie: *atașament primar, modele explicative, securitate psihologică, dezvoltare pozitivă*

Abstract. *Attachment represents one of the most significant emotional and social relationships that the human individuals establish. It is an active, affectionate reciprocal bond between two people. In unscientific terms, we call it love. It may be, as M. Ainsworth, a pioneering researcher on attachment, has said, an essential part of the ground plan of the human species for an infant to become attached to a primary caregiver (e.g., mother). Since the seminal work of J. Bowlby, attachment has sparked major interest in the behavioral sciences. M. Ainsworth continued the pioneering work of J. Bowlby and contributed substantially to the advancement of early attachment theories. This paper reviews the meanings of attachment as well as the most influential explanatory theoretical models. It also looks at the role that attachment plays in a child's psychological security as well as positive development in the early stages.*

Keywords: *primary attachment, explanatory models, psychological security, positive development*

Semnificații ale atașamentului. *Atașamentul reprezintă una dintre temele cel mai intens studiate în domeniul psihologiei dezvoltării individului uman. În centrul modelelor teoretice privitoare la atașamentul în relațiile interumane, se află observația potrivit căreia, la fel ca în lumea animalelor, fiecare persoană manifestă instinctul de a căuta și de a obține protecția de la alte persoane semnificative (de exemplu: părinți, parteneri de viață, prieteni etc.) atunci când simte că se află în pericol. Acest instinct este produsul miilor de ani de evoluție și specializare a sistemului afectiv care condiționează funcționarea, adaptarea și dezvoltarea indivizilor umani.*

În sens general, atașamentul reprezintă legătura emoțională durabilă care se stabilește între un copil și persoanele semnificative din viața lui. Vizibil în comportamentul unui copil până la vârsta de un an, atașamentul îi oferă acestuia sentimentul siguranței de care are nevoie pentru a explora mediul extern și propria sa persoană. De asemenea, atașamentul îi permite copilului să se refugieze în „brațele” figurei principale atunci când experimentează necunoscutul și teama și, în același timp, reprezintă o sursă pentru consolare în momente de suferință. În ultimele trei decenii ale secolului trecut, a crescut interesul pentru cercetarea atașamentului, o dată cu apariția modelului ecologic al atașamentului propus de J. Bowlby. Teoriile atașamentului propuse de Bowlby și M. D. Ainsworth au constituit principalele paradigme pentru studierea relațiilor dintre copii și părinți, precum și a procesului adaptării în rândul copiilor [4, 7].

Conceptul referitor la atașament desemnează o legătură emoțională între două persoane, dintre care una este capabilă să ofere protecție, confort și suport celeilalte [7]. Între un copil și principala persoană care asigură îngrijirea (de exemplu, mama), atașamentul timpuriu se dezvoltă prin intermediul unor modele interacționale încă din primul an de viață. Natura și calitatea relației de atașament variază în funcție de istoria interacțiunilor dintre copil și figura de atașament: când persoana de referință este, în mod consistent și constant, sensibilă și răspunde nevoilor copilului, se formează un stil de atașament securizat. Munca de cercetare realizată de către J. Bowlby și M. D. Ainsworth reprezintă un pionierat și are la bază concepte cheie, precum legătura afectivă, schemele de atașament, comportamentele de atașament, sistemul atașamentului, modelele de atașament etc.

În teoria atașamentului, se vorbește despre *modele de lucru* pe care indivizii umani le internalizează în legătură cu atașamentul față de anumite persoane semnificative. Este vorba despre reprezentări mentale referitoare atât la sine, cât și la figura de atașament, care influențează procesarea informațiilor relevante și schemele de comportament ale individului, în contextul interacțiunilor cu figura de atașament [7]. După Bowlby, modelele mentale privitoare la relațiile de atașament reprezintă constructe cognitive și/sau afective care se dezvoltă în cursul interacțiunilor dintre copil și părinții săi și care pot fi puse la baza diferențelor individuale în ceea ce privește exprimarea atașamentului. Diferențele individuale în ceea ce privește organizarea comportamentelor de atașament și expectanțele cu privire la relațiile de atașament sunt legate, în mare parte, de comportamentul figurii de atașament, dar și de unele caracteristici ale copilului (de exemplu, temperamentul), astfel încât modelele de atașament se structurează în două categorii largi, și anume securizat și nesecurizat [4].

Modele conceptuale ale formării atașamentului primar. Psihiatru și psihanalist britanic, J. Bowlby a fost primul autor care a observat în mod sistematic efectul negativ pe care sărăcia afectivă în contextul vieții familiale și absența îngrijirii consistente îl au asupra dezvoltării personalității copiilor. Influențat de etologie și de teoria evoluționistă, Bowlby a arătat că trebuința de proximitate față de o figură de referință, pe care o resimte orice copil, este biologic determinată și îi asigură protecția și supraviețuirea. Experiențele afective primare pe care un copil le are alături de părinți determină starea de bine și nivelul adaptării de mai târziu.

Bowlby vorbește despre constituirea, în timp, a unui *sistem de atașament* care ajunge să organizeze comportamentul copilului și să-i influențeze cursul dezvoltării. Sistemul comportamental orientat spre menținerea atașamentului față de figura primară funcționează ca un mecanism motivațional de control, prin care copilul urmărește să-și asigure siguranța. *Comportamentele de atașament* (de exemplu: plânsetele, căutarea îmbrățișărilor sau reacțiile de căutare a mamei etc.) sunt elemente observabile ale sistemului. Ele au rolul de a activa sistemul de atașament care nu este direct observabil. Activarea acestui sistem se produce în situații în care copilul resimte un pericol sau se confruntă cu o nouă situație și are rolul de a câștiga și/sau menține proximitatea fizică și contactul emoțional cu figura de atașament [4]. La rândul ei, figura de atașament contribuie la promovarea comportamentelor de atașament ale copilului prin disponibilitate, protectivitate și prin asigurarea confortului, atunci când copilul percepe o

amenințare sau un stresor. Disponibilitatea, reactivitatea la cererile copilului și suportul din partea figurii de atașament îi permite copilului să exploreze încrezător mediul înconjurător.

Modelele de lucru ale atașamentului sunt importante din patru motive [4]: a) servesc la explicarea influențelor pe care experiențele timpurii le au asupra comportamentelor și dezvoltării de mai târziu; b) reprezintă mecanismul prin intermediul căruia experiențele și viziunea subiectivă a unei persoane influențează comportamentul și dezvoltarea (această idee subliniază faptul că nu caracteristicile obiective ale experiențelor din copilărie sunt cele care contează, ci modul în care acestea sunt percepute și interpretate); c) reprezintă o bază explicativă a răspunsurilor de atașament care apar în situații noi, mai puțin cunoscute copilului; d) oferă o modalitate pentru înțelegerea atașamentului ca pe un sistem de legătură între oameni, care transcende spațiul și timpul.

J. Bowlby a sumarizat diferențele individuale în domeniul comportamentelor de atașament ale copiilor prin așa-numitele modele (stiluri) de atașament, arătând că acestea sunt relativ stabile de-a lungul timpului. Autorul a delimitat și a descris următoarele patru *tipuri de atașament* [7].

- ✓ *atașamentul securizat* – formă de atașament adaptativă față de o figură primară în contextul căreia copilul utilizează figura de atașament ca bază pentru explorarea independentă a mediului și ca sursă pentru confort și suport în situații stresante;
- ✓ *atașamentul anxios de tip evitant* – formă de atașament nesecurizat în contextul căreia copilul apare ca fiind indiferent față de posibila separare de figura de atașament, chiar dacă indicatorii fiziologici indică faptul că resimte stresul psihologic; în perioadele în care copilul este lângă figura de atașament, acesta o ignoră și o evită în mod activ, orientându-și atenția spre explorarea mediului înconjurător;
- ✓ *atașamentul anxios de tip rezistent (ambivalent)* – formă de atașament nesecurizat prin care copilul exprimă un nivel accentuat al distresului, atunci când este separat de figura de atașament; în momentul în care este din nou împreună cu figura de atașament, refuză să se calmeze, manifestând o ambivalență comportamentală;
- ✓ *atașamentul dezorganizat (dezorientat)* – formă de atașament specifică copiilor care, în cursul interacțiunilor cu figura de atașament, exprimă secvențe comportamentale ale căror intenție și organizare nu sunt clare.

Prin cercetările și lucrările sale, M. D. Ainsworth a oferit un suport empiric consistent gândirii teoretice a lui Bowlby, pe care a extins-o și a inovat-o din punct de vedere metodologic (evaluarea diferențelor individuale în ceea ce privește modelele atașamentului primar). Pentru Ainsworth, legătura afectivă dintre un copil și principala persoană care îi asigură îngrijirea este durabilă și se bazează pe sentimentul copilului că figura de atașament este unică și de neînlocuit [6]. În același timp, atașamentul este un tip special de legătură afectivă, care implică un puternic sentiment al securității. Această legătură îi oferă copilului o bază sigură pornind de la care poate relaționa cu restul lumii. Legăturile afective și atașamentul nu pot fi observate direct, deoarece sunt „stări” interne. Existența lor poate fi dedusă prin examinarea comportamentelor de atașament, adică a manifestărilor care îi permit copilului să mențină proximitatea cu persoana de care este atașat.

O altă contribuție a lui Ainsworth a constat în intensificarea observațiilor empirice privitoare la importanța unei figuri de atașament timpurii în raport cu dezvoltarea atașamentului copilului [6]. Ainsworth a condus mai multe studii sistematice care au fost realizate în mediul natural al interacțiunilor dintre copii mici și mame. De exemplu, studiul Maryland a implicat observarea intensivă a 23 de diade mame-copii în mediul de acasă [cf. 7]. Tot ca o parte a studiului Maryland, Ainsworth a dezvoltat o metodă sistematică care i-a permis să observe reacțiile copiilor cu vârste între 1 și 2 ani, în contextul unor scurte secvențe de separare față de mamele lor. Este vorba despre *procedura situațiilor neobișnuite* (engl. *Strange Situation Procedure/SSP*). Această procedură a permis identificarea diferențelor individuale dintre copii în ceea ce privește comportamentele de atașament, adică strategiile pe care le utilizează pentru a face față stresului separării de mamele lor. În acest fel, Ainsworth a identificat trei stiluri de atașament: unul securizat și două

nesecurizate, și anume anxios-evitant și anxios-rezistent [cf. 6]. Validitatea ecologică a metodei de observare pusă la punct de Ainsworth a fost probată prin corespondența dintre clasificarea stilurilor de atașament obținută în urma cercetărilor de laborator și observațiile pe care autoarea le-a realizat în mediul obișnuit de viață al copiilor pe care i-a investigat.

Relația dintre atașamentul primar, securitatea psihologică și dezvoltarea pozitivă a copilului. Dincolo de trebuințele fiziologice, *securitatea* este una dintre cele mai importante trebuințe psihologice și sociale ale unei persoane [3]. De asemenea, reprezintă una dintre cele mai importante dimensiuni motivaționale ale comportamentului uman, concomitent cu trebuința de creștere și dezvoltare, compatibilitatea cu alți indivizi și sănătatea mintală. Securitatea psihologică este strâns legată de instinctul prin care individul uman urmărește menținerea echilibrului și a funcționării normale într-un mediu care să-i asigure satisfacerea trebuințelor de bază, respectul și acceptarea din partea celorlalți [8, 9]. Așadar, securitatea psihologică reprezintă starea prin care un individ, indiferent de sex, vârstă, *background* socio-cultural sau alte caracteristici, își satisface propriile sale trebuințe de bază în vederea autoconservării și se percepe pe sine ca fiind protejat în mediul și societatea în care trăiește.

Securitatea psihologică a copilului se realizează prin stabilirea unor legături de atașament pozitive, sănătoase și stabile în timp. Această achiziție îi permite să fie el însuși, fără teama de a se simți respins sau sentimentul că trebuie să se conformeze anumitor norme sau reguli doar pentru a le face pe plac altora. De asemenea, securitatea psihologică îi permite unui copil să câștige stima de sine și îl invită să exploreze liber mediul fizic și social, prin valorificarea întregului potențial de care dispune. Un copil care se simte securizat din punct de vedere psihologic are o perspectivă pozitivă față de ceilalți, aspect care se reflectă în încrederea în sine și în lumea din jurul său, precum și în dorința de a co-experimenta pentru a învăța [1].

Adulții care sunt atenți la trebuințele unui copil și reacționează cu sensibilitate pentru a-i ușura distresul și a-l ajuta să-și regleze permanent emoțiile, mai ales în situații amenințatoare sau în contexte pe care nu le înțelege încă, au un impact pozitiv asupra dezvoltării copilului din punct de vedere somatic, fiziologic și psihosocial [2, 6]. Copiii cu atașament securizat au mai multe oportunități să fie inteligenți în plan emoțional, să achiziționeze abilități sociale bune și să se bucure de o sănătate mintală robustă. În schimb, lipsa îngrijirii, confortului emoțional și a siguranței în primii ani de viață poate avea efecte negative asupra dezvoltării și funcționării neurologice, cognitive, emoționale, sociale și fizice a copiilor [2, 5, 6].

Concluzii. Prin experiențele de socializare timpurii, între copil și persoana de îngrijire primară, se dezvoltă o relație de atașament care constituie fundamentul pe care se construiesc experiențele și relațiile afective și sociale de mai târziu. Teoriile atașamentului propuse de J. Bowlby și M. D. Ainsworth au constituit principalele paradigme pentru studierea relațiilor dintre copii și părinți, precum și pentru înțelegerea procesului adaptării psihosociale în rândul copiilor, adolescenților, tinerilor și al adulților. Având la bază modelele de lucru privitoare la figurile și relațiile de atașament, diferențele individuale în domeniul organizării comportamentelor de atașament se exprimă sub forma unor modele securizate sau nesecurizate. În timp, acestea ajung să organizeze comportamentele copilului în relațiile cu persoanele semnificative și să influențeze cursul dezvoltării de-a lungul pubertății și al adolescenței, precum și la vârsta adultă. Atașamentul securizat îi permite unui copil să exploreze mediul, să învețe și să relaționeze continuu cu ceilalți. În același timp, atașamentul sănătos reprezintă baza pentru motivația copilului de a crește și se dezvolta, respectiv unul dintre factorii esențiali care contribuie la sentimentul securității psihologice și starea de bine în general.

Bibliografie

1. BELSKY, J., PASCO FEARON, R. M. Early attachment security, subsequent maternal sensitivity, and later child development: Does continuity in development depend upon continuity of care-giving? În: *Attachment & Human Development*, 2002, vol. 4, nr. 3, p. 361-387.
2. HOWE, D. *Attachment Across the Lifecourse: A Brief Introduction*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2011, 272 p.
3. MASLOW, A. H. *Motivație și personalitate* (trad.). București: Editura „Trei”, 2013, 568 p.
4. MURARU, A. A., PRUTEANU, L. M., ROBU, V. Atașamentul romantic ca experiență relațională la vârsta adultă. În: BRICEAG, S. (Coord.), *Mediul social contemporan între reprezentare, interpretare și schimbare. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Bălți, 15 decembrie 2017* (Vol. 1). Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2018, p. 7-21.
5. NEWMAN, L., SIVARATNAM, C., KOMITI, A. Attachment and early brain development: Neuroprotective interventions in infant-caregiver therapy. În: *Translational Developmental Psychiatry*, 2015, vol. 3, nr. 1, Articole ID 28647. doi: [10.3402/tdp.v3.28647](https://doi.org/10.3402/tdp.v3.28647).
6. PAPALIA, D. E., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FELDMAN, R. D. *Human Development* (11th ed.). New York, NY: McGraw-Hill, 2009, 832 p.
7. ROTH-HANANIA, R., DAVIDOV, M. Attachment. În: SPIELBERGER, C. D. (Editor-in-Chief), *Encyclopedia of Applied Psychology* (Vol. 1). New York, NY: Elsevier, 2004, p. 191-202.
8. ZAHARAN, H. *Studies in Mental Health and Psychological Counseling*. Cairo: Book World, 2003.
9. ZOTOVA, O. Y., KARAPETYAN, L. V. Psychological security as the foundation of personal psychological wellbeing (analytical review). În: *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018, vol. 11, nr. 2, p. 100-113.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ENSURING THE MINORS' SEXUAL INTEGRITY IN THE REPUBLIC OF BELARUS

SHATIUK Tatiana, *Ph.D. in Educational Sciences, Associate professor*
Francisk Skorina Gomel State University, Belarus
(ORCID: 0000-0003-2452-9198)

CZU: 159.9:543.541-053.2(476)=111

Abstract. *The article discusses the psychological aspects of ensuring the sexual integrity of minors; the relevance of the research is confirmed by statistics from the Ministry of Internal Affairs and the Supreme Court of the Republic of Belarus. The author clarified the terms “pedophilic disorder”, “pedophile”, “pedosexual”, analyzed the nature of pedophilism and pedosexuality from the point of view of system-vector psychology. The article notes the importance of the issue of preventing crimes against sexual integrity of the individual and organizing interdepartmental interaction between specialists in the fields of education, healthcare, and internal affairs to prevent this type of crime. The article presents the results of a research of junior schoolchildren’s ideas about a potential criminal and practical experience through the “Safe Childhood” project.*
Keywords: *sexual integrity, minors, crime prevention, pedophile, pedosexual, pedophilism, pedosexuality, “Safe Childhood” project, Republic of Belarus*

The problem of crimes against the sexual integrity of minors remains very relevant for Belarus. According to official statistics from the Ministry of Internal Affairs and the Supreme Court of the Republic of Belarus, the number of criminal cases increases every year.

In 2022, more than 840 children were recognized as victims of crimes against sexual integrity, more than half of them are children under the age of 14; in terms of biological sex, more than 80% of the victims are girls. If we compare the data with 2021, it should be noted that the number of minor victims increased by more than 20%, and the number of minor victims in crimes related to the commission of indecent acts increased by more than 60%. Moreover, more than 80% of these crimes were committed using the Internet [4].

Unfortunately, minors themselves are also involved in crimes against the sexual integrity of minors. According to judicial statistics, in 2022, 17 minors were convicted, of which: 4 minors were convicted of rape (Article 166 of the Criminal Code); 9 minors – for violent acts of a sexual nature (Article 167 of the Criminal Code); 4 minors – for organizing and (or) using prostitution or creating conditions for prostitution (Article 171 of the Criminal Code) [5].

According to ICD-11, Pedophilic disorder (6D32) is characterized by a persistent and pronounced pattern of sexual arousal, which is manifested by persistent sexual thoughts, fantasies, urges or actions, involving children before puberty. In addition, to be diagnosed with the disorder, the person must have specifically acted on or experienced significant distress in response to the thoughts, fantasies, or urges [2].

However, according to information obtained during psychological and psychiatric examinations of the accused over the past six years, only 88 persons out of more than 2,200 accused were diagnosed with a disorder of sexual preference in the form of pedophilia. In other words, only 4% of criminals have a mental disorder of some kind. At the same time, according to statistics, almost every fifth accused was under the influence of alcohol at the time of the crime" [4].

Then a reasonable question arises: what term is more correct to apply to persons who commit such crimes, but who have not been given a medical diagnosis? In our opinion, it is worth using the term "pedosexual". Pedosexuals are individuals who have not lost the ability for interpersonal, emotional, sensual communication with a sexually mature partner, but at the same time choose as partners persons much younger than themselves. They are often prone to sadism. Most often, pedosexuals are middle-aged men with age-related androgynous deficits, teenagers without formed moral and ethical ideas, a sufficient level of emotionality, or the ability to empathize, who commit violence against a weaker (morally and/or physically) peer or a child younger than themselves; former prisoners who have lost the ability for heterosexual communication, implement subcultural stereotypes of sexual behavior, choosing as an object a child who is not capable of resisting, and often get rid of him after getting what they want, covering their tracks. Sometimes among them there may be demonstrative individuals striving for "fame and popularity" and "players with the law" [3].

Secondary pedophilia poses a great danger, when sexual attraction to children occurs against the background of traumatic brain injuries, brain tumors, schizophrenia, mental retardation, etc. Despite the importance of the issue raised, understanding the nature of these disorders is often difficult, and correction methods are not effective enough.

Attempts to explain the psychological nature of pedophilia and pedosexuality were made within the framework of the systems approach and system-vector psychology by V.A. Ganzen and V.K. Tolkachev [1; 6]. Owners of the anal vector are predisposed to homosexuality, crimes of a sexual nature, pedosexuality and pedophilia. Due to traumatic life events and long-term sexual frustrations, they enter a negative life scenario and destroy archetypal taboos on sexual relations with people of the same sex and with children [6].

With favorable development and full implementation, anal men become golden fathers, caring mentors, respected teachers. Their main value in life is honor and respect from others. Their phenomenal memory allows them to accumulate the experience of generations, and the desire to pass on knowledge and skills to children makes them Teachers with a capital T. Such people love children and know how to take care of them. But sometimes a breakdown occurs in the psyche,

and anal people begin to experience sexual attraction to children, and in general they show a tendency towards sadism and revenge [6].

True pedophiles [3] are characterized by an anal-visual combination of vectors. A pedophile with anal-visual ligament vectors does not like novelty, pedophile needs to get used to the victim. Pedophile either looks closely from the side for a long time, or is generally in the child's immediate environment [6].

Not only children, but also adults, imagining a pedosexual and a pedophile, paint the image of an inhuman monster. A survey of 94 primary schoolchildren aged 6 to 10 years showed that only 9.6% of children ($\varphi^*_{\text{tab}}=2.31 \leq \varphi^*_{\text{emp}}=9.132$ at $p \leq 0.01$) see a realistic figure as a person potentially dangerous to them, another 9.6% of children the criminal is seen as an alcoholic, a thief and a prisoner, while others imagine them as bloodthirsty, fantastic, with many horns, claws, spikes, fangs, with cold and explosive weapons, which does not correspond to reality. However, in life everything is not at all like that or not quite like that. Outwardly, this may be a completely pleasant person to talk to, arousing sympathy and even trust. An anal-visual pedophile can easily gain the trust of a child. This is a subtle tempter, capable of luring and seducing. Often this is a person from the child's environment - a neighbor, one of the relatives, or even a teacher. Thanks to the presence of a visual vector, it creates an emotional connection with its future victim.

When describing a pedophile and a pedosexual, it can be noted that they do not show the same interest in adults as they show in children, perceive children as adults, "look after" them, may have a profession that allows them to be surrounded by children of a certain age group, or choose other ways to spend time alone with children (coach, nanny or neighbor) use bribery, gifts, flattery, play on the love of secrets, on the child's affection and love. The majority of pedophiles and pedosexuals are men aged 30-60 years and the ratio of their victims by gender is 50x50, while women more often choose boys (in 2022, 4 women were convicted in the Republic of Belarus [4]). They often say that they love all the children in the world or that they themselves still feel like children, their personal lives are not organized, many of them have been subjected to physical or sexual abuse in the past, so there is a replication mechanism in their behavior, while they believe that violence has helped them develop their sexuality and that they bring joy, pleasure and benefit to the child for his further development. Pedophiles and pedosexuals are also dangerous for children because they are characterized by infantilism and helplessness in many areas of their own lives, they easily devalue what they themselves are not able to achieve, deny desires and needs in building an adult life and realizing meanings, and are prone to various addictions.

To protect children from the traumatic experience of violation of sexual integrity, it is necessary to operate a system for the prevention of crimes against sexual integrity of the individual and clearly established interdepartmental interaction between specialists in the fields of education, healthcare, internal affairs and work with different age groups of children, parents, teachers and psychologists. Adults should clearly know the signs of violation of sexual integrity, children should develop the concept of "dangerous stranger" (a person who approaches a child, talks to him or asks the child to help with something, while he can ask for help from other adults' people) and "relatively safe stranger" (a person on duty - a policeman, a cashier, a store clerk, a military man, a person who does not come into first contact with a child).

Such knowledge can be obtained as part of the implementation of the social project "Safe Childhood" of the Department of Social and Educational Psychology of the F. Skorina State University. We also teach children to say "NO!", form and reinforce a model of behavior through the game "What if you..., and someone else...", discuss the terms of personal space and its boundaries, intimate and inviolable parts of the body, and analyze the types of touches: "good touches", "bad touches", "secret touches".

Conclusions. Thus, the causes of pedophilia and pedosexuality are genetic mutations, traumatic brain injuries, and psychological trauma experienced at an early age, which leads to a violation of basic instincts: instead of protective parental instincts, sexual instincts are activated.

To protect children, it is necessary to have parental control of the Internet, a critical choice of environment (most pedophiles/pedosexuals are familiar with the children they are attacking), as well as adequate parental behavior (some parents themselves attract rapists to their children, posting, for example, eroticized photos of their children on social media networks). You should also pay attention to the adequate behavior of adolescents, awareness of the risks of unsafe behavior, including sexual behavior (the same photos, walking in busy places late at night, hitchhiking, modeling). Thus, joint and coordinated actions of various services and specialists can help prevent crimes against the sexual integrity of minors.

References

1. GANSEN, V. A. System descriptions in psychology. Leningrad: Leningrad University Publishing House, 1984, 176 p.
2. ICD-11. Available at: <https://mkb11.online/106202> (accessed 05 May 2023).
3. SHATIUK, T., NOVAK, N. Psychological aspects of prevention of crimes against sexual inviolability of minors. *The Pedagogical Process: Theory And Practice (Series: Pedagogy)*, № 3-4 (66-67), 2019 – C.181-187.
4. STATISTICS OF THE MINISTRY OF INTERIOR OF THE REPUBLIC OF BELARUS. Available at: <https://www.belta.by/society/view/sk-v-2022-godu-poterpevshimi-po-prestuplenijam-protiv-polovoj-neprikosnovennosti-priznany-bolee-840-553985-2023/> (accessed 05 May 2023).
5. STATISTICS OF THE SUPREME COURT OF THE REPUBLIC OF BELARUS. Available at: https://court.gov.by/ru/justice_rb/statistics/children/6feb6d4214a94434.html (accessed 05 May 2023).
6. TOKACHEV, V.K. The luxury of systemic self-knowledge: the foundations of system-vector psychoanalysis: [intellectual-psychological training]. New York - Berlin - St. Petersburg. St. Petersburg: Systemic Thinking Academy of V.K. Tolkachev, 2008, 392 pp.

**SECȚIA 1. SECURITATEA PSIHOLÓGICĂ LA COPII DE DIFERITE VĂRSTE
RELAȚIA DINTRE ROLURILE FAMILIALE ȘI STIMA DE SINE LA ADOLESCENȚI
CA FACTOR AL SECURITĂȚII PSIHOLÓGICE**

**RELAȚIA DINTRE ROLURILE FAMILIALE ȘI STIMA DE SINE LA ADOLESCENȚI
CA FACTOR AL SECURITĂȚII PSIHOLÓGICE**

PERJAN Carolina,

dr. prof., univ., Universitatea Americană din Moldova

ORCID iD: 0000-0001-9224-0834

BOTNARI Evghenia, psihopedagog

ORCID iD: 0009-0000-9305-1832

PERJAN Carolina

professor, Ph.D

American University of Moldova

BOTNARI Evghenia, psychopedagogue

CZU: 159.922.8:316.356.2

Rezumat: În acest articol este abordat conceptul de "familie" din perspectiva diferitor domenii de știință, precum și conceptul de "rol" din perspectiva psihologiei familiei. Este analizată teoretic și dependența rolurilor familiale asupra formării stimei de sine la adolescenți. La fel este reflectat studiul empiric efectuat cu adolescenții și părinții acestora. A fost demonstrat experimental corelația dintre rolurile familiale care influențează direct asupra formării stimei de sine la adolescenți.

Cuvinte cheie: Familie, roluri familiale, stima de sine, adolescenți

Abstract: In this article, the concept of "family" is addressed from the perspective of different fields of science, as well as the concept of "role" from the perspective of family psychology. The dependence of family roles on the formation of self-esteem in adolescents is also analyzed theoretically. The empirical study conducted with teenagers and their parents is also reflected. It was experimentally demonstrated the correlation between family roles that directly influence the formation of self-esteem in adolescents.

Key words: Family, family roles, self-esteem, adolescents

"Familia"- pare un concept atât de clar, însă în proces de studiu permanent la diferite etape de dezvoltare a societăților, de diferite domenii sociale și științifice și fiecare venind cu propria sa viziune. Vom încerca acum să vorbim despre acest concept din perspectiva diferitor abordări științifice:

Familia – celula de bază a societății, constituită din soț, soție și descendenții săi care se bazează pe relații sociale și biologice, având drept scop pregătirea unei generații sănătoase care să participe la dezvoltarea societății [2] (formula sociologică).

Familia – instrumentul de bază al formării personalității, școala educației, de transmitere a experienței și înțelepciunii de viață (formulă pedagogică).

Familia – instituție socială, cu origine în căsătorie, bazată pe sexualitate și tendințe materne și paterne, a cărei formă variază de la o cultură la alta (formulă cultural-istorică).

Familia – cuibul firesc al dragostei, stimei și grijii reciproce (I. Mitrofan) (formulă psihologică).

Fiecare din această abordare își are adevărul propriu, însă din punctul nostru de vedere am formula acest concept folosind integritatea acestor abordări:

Familia – celula de bază a societății, cu origine în căsătorie, bazată pe sexualitate și tendințe materne și paterne, instrumentul de bază al formării personalității, cuibul firesc al dragostei, stimei și grijii reciproce.

Principalul lucru în analiza relațiilor de familie este conceptul de „rol”. Sub termenul de **rol** în psihologie și psihologia socială se înțelege diverse comportamente normative acceptate de societate și așteptate de o persoană ce ocupă o poziție într-un sistem al relațiilor sociale și interpersonale [4].

Rolul conjugal și / sau parental se formează inițial prin *imitația* (preluarea) sau *negarea* (conștientă sau inconștientă) a modelelor de rol corespondente cunoscute în familia de origine, din timpul copilăriei. Deși individul se raportează la acel model de rol cunoscut, *rolul conjugal se construiește prin exersarea în propriul nucleu familial*, căpătând o proprie și originală morfologie și funcționalitate.[1], Însă tributul modelelor de rol din copilărie este foarte mare. De exemplu, în varianta în care rolurile familiale din familia de origine sunt acceptate și interiorizate, ele devin repere de model prin imitație. Anume rolurile familiale au un impact direct asupra formării stimei de sine a adolescenților. La vârsta adolescență devin vizibile diferențele legate de statusurile identitare tendința expresivă de autodefinire, căutarea identității de sex și vocaționale care sunt într-o fază accelerată.

Reieșind din cele expuse mai sus am efectuat o cercetare presupunând ca rolurile familiale au impact asupra formării stimei de sine la adolescenți.

Eșantionul experimental a fost format din 160 de subiecți din care: 80 adolescenți și părinți lor 80: dintre care mame- 50, tați- 30. Pentru cercetarea psihologică am aplicat: Chestionar de Yu.E. Aleshin, L.Ya. Gozman, E. M. Dubovskaya ” Distribuirea rolurilor in familie de către soți”, [3] Chestionarul ” Evaluarea nivelului stimei de sine” Rosenberg

Rezultatele obținute în urma aplicării testului *Stima de sine (Rosenberg)* sunt prezentate în figura de mai jos.

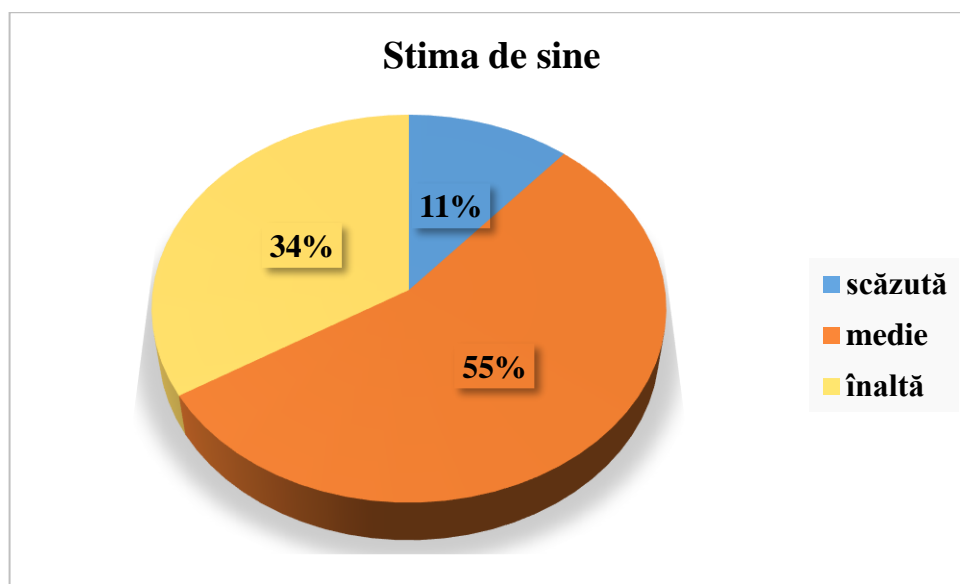


Fig.1.1. Rezultatele la “Evaluarea stimei de sine”(Rosenberg)

Din *fig.1.1.* putem observa că cei mai mulți adolescenți , 55 % din cei chestionați au nivel mediu al stimei de sine . Adolescenții cu un nivel mediu de stime de sine nu asumă mai mult decât pot face față într-o anumită activitate, dar nici nu vor coborî ștacheta realizărilor.

Un nivel înalt al stimei de sine se observă la 34% din adolescenții chestionați. Stima de sine înaltă servește ca factor motivant și mobilizator pentru individ. Însă în unele situații Stima de sine ridicată poate contribui la dezvoltarea naturii nervoase și chiar la un comportament isteric. Adesea, o astfel de persoană crede că merită mult mai mult decât are de fapt. Acest comportament

poate fi evidențiat la adolescenții care sunt în proces de formare a identității, ceea ce este specific vârstei.

Cei mai puțini adolescenți, 11 % , au demonstrat un nivel scăzut al stimei de sine. Cu o stimă de sine scăzută, o persoană devine indecisă și prea timidă. Aprobarea oamenilor din jurul său este foarte importantă pentru el. Astfel de oameni sunt foarte ușor influențați de „opinia publică” sau de anumite persoane cu caracter autoritar. Adesea pot suferi de un complex de inferioritate. Este foarte important pentru ei să găsească orice mijloace pentru propria lor afirmare de sine. Cu o stimă de sine scăzută, o persoană își stabilește obiective mai mici decât poate atinge de fapt.

La aplicarea Yu.E. Aleshin, L.Ya. Gozman, E. M. Dubovskaya ” Distribuirea rolurilor in familie de către soți”avem următoarele rezultate:

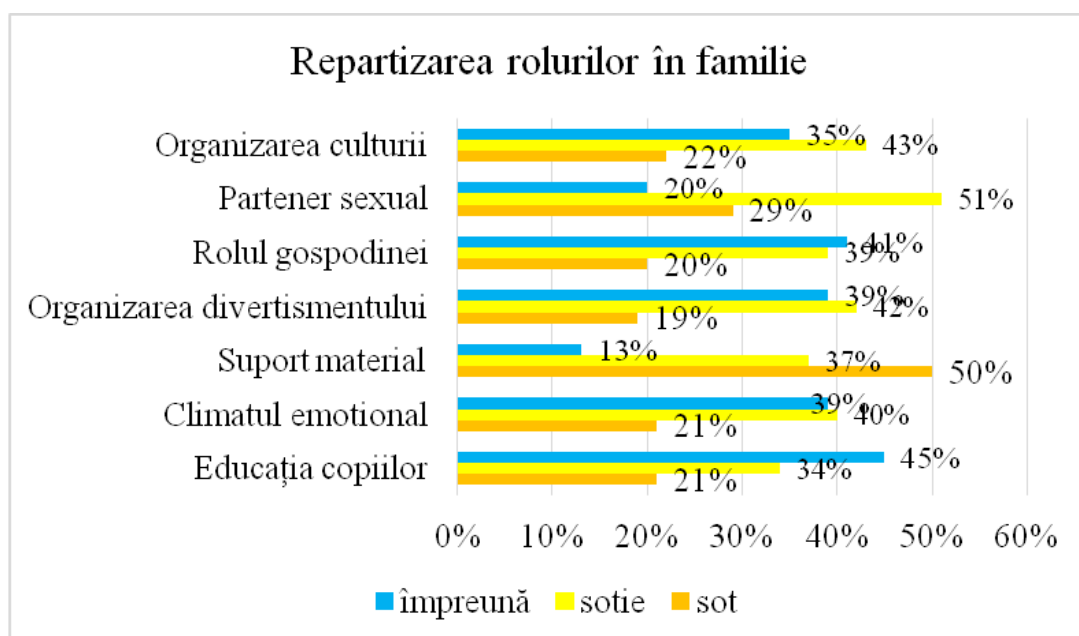


Fig.1.2. Distribuția rolurilor în familie de către soți

Din fig.1.2. putem observa că rolul **“Educația copiilor”** este realizat împreună de către soți 45%, implicarea șotiei este de 34% și a soțului de 21 %, de aici reiese ca soția este implicata in acest rol cu 13 % mai mult decât soțul.

Rolul educației este de a realiza responsabilitățile asociate cu dezvoltarea copilului într-o personalitate competentă, morală și socializată. Părinții învață copilul ce este bun, ceea ce este rău, insufla responsabilitate, precizie, capacitatea de a se comporta în mod corespunzător cu alte persoane, de a ajuta în studiile lor. Punerea în aplicare a acestui rol este determinată, în general, de anumiți factori specifici. În primul rând, măsura în care părinții sunt incluși în acest rol depinde de nivelul lor de educație. Pe baza numeroaselor date, se poate spune că gradul de includere a soțului și soției în creștere este determinat, printre altele, de sexul copilului. În cazul în care copilul este un băiat, această funcție este mai des distribuită în mod egal între părinți; în cazul în care o fată crește în familie, educația ei este în primul rând efectuate de către mama.

De **“climatul emoțional”** în familie se ocupă în majoritatea cazurilor soția 40%, soțul la acest rol contribuie cu 39 %, apoi soții împreună 21 %.

Rolul climatului emoțional sau de "psihoterapeut" este unul dintre cele mai interesante și importante în familia modernă. Trebuie remarcat faptul că însăși aspectul său este cauzat de o schimbare fundamentală a funcțiilor familiei, atunci când una dintre principalele caracteristici este de a satisface nevoile membrilor familiei în sprijinul, protecția, confortul personal. Implementarea acestui rol este legată de activitatea care are ca scop rezolvarea problemelor personale ale

partenerului - ascultarea, acceptarea expresă, simpatia, ajutorarea la înțelegerea problemei, susținerea emoțională. Importanța acestui rol în familia modernă este deja demonstrată de faptul că măsura în care membrii familiei sunt cel mai strâns asociați cu satisfacția soților cu căsătoria lor.

„**Supportul material**” din familie este asigurat în cea mai mare parte de către soț 50% ,apoi de soție 37 % și în cele mai puține cazuri împreună 13 %. Acest rol este susținut de soț cu o diferență de 23 % mai mult ca soția.

Responsabil pentru sprijinul financiar al familiei. Acest rol include, în primul rând, diferite cazuri și responsabilități legate de a face bani, oferind familiei un nivel adecvat de bunăstare materială. În societățile cu tip familii tradițional, din care face parte și societatea noastră acest rol este perceput ca fiind masculin, iar realizarea sa se bazează în mare măsură pe umerii soțului.

De “**organizarea divertismentului**” se ocupă cel mai mult soția 42%, soțul 19 % apoi în unele cazuri ambii soți 39%.

Rolul de organizator de divertisment. Rolul în sine reflectă o schimbare majoră în societate, deoarece o cultură a timpului liber în familie pentru populația generală a fost în afara discuției acum 50 de ani. Acest rol include diverse inițiative de petrecere a timpului liber, precum și activități legate de organizarea de vizite de familie, filme, planificare și vacanță, etc.

Distribuirea rolurilor "**gospodinei "gospodar"**". La acest rol se implica ambii soți 41 %, însa soția 39 % implicându-se mai mult ca soțul, el se implica doar 20 % de sine stătător . În mod tradițional, acest rol include cumpărarea de alimente și de gătit, grija pentru haine, asigurarea confortului, ordinea și curățenia în casă. În cele mai multe culturi, acest rol este rezervat pentru soția (mama), deși s-au înregistrat progrese considerabile în familia modernă. Potrivit sondajelor, până la 70% dintre bărbați sunt gata să admită că acest rol ar trebui împărțit în mod egal între soție și soț.

Rolul unui **partener sexual**. Acest rol include o varietate de activități sexuale. În mod tradițional, se crede că inițiază și determină natura soțului relații sexuale. Însa testul aplicat ne-a arătat ca soția are un procent mai mare la implicarea acestui rol fiind de 51% , soțul 29 % , iar ambii 20 %. În același timp, rezultatele sondajelor arată că bărbații sunt interesați de activitatea femeilor ca parteneri sexuali. Trebuie remarcat faptul că în familiile tinere soțiile sunt mai susceptibile de a iniția relații intime decât în cele mai în vârstă.

Cel mai mare rol în **organizarea culturii** îl deține soția cu 43 %, apoi, în unele familii, acest rol este deținut de ambii soți fiind de 35 % și, în cele mai puține familii, acest rol este deținut doar de soț 22 %.

Organizator al subculturii familiei. Apariția acestui rol, precum și rolul organizatorului de agrement, reflectă schimbările fundamentale care au loc în societate, și mai presus de toate creșterea nivelului cultural al populației generale, atunci când oamenii devin mai interesați de știință, artă, merge la cinema, teatre, muzee. Implementarea acestui rol include o activitate menită să formeze anumite valori culturale în rândul membrilor familiei, interese și hobby-uri destul de diverse.

Pentru prelucrarea statistică am optat pentru metoda parametrică de stabilirea corelației Pearson. În stabilirea corelației dintre variabilele cercetate, au fost identificate următoarele corelații semnificative: educația copiilor și stima de sine ($r=0,293$, $p=0,008$). Corelația este puternică, directă, statistic semnificativă. Aceleași tendințe se păstrează și pentru variabila stima de sine în relație de asociere cu climatul emoțional ($r=0,355$, $p=0,001$), cu organizarea divertismentului ($r=0,337$, $p=0,002$), cu rolul gospodinei ($r=0,295$, $p=0,008$) cu partener sexual ($r=0,301$, $p=0,007$) și cu organizarea culturii ($r=0,405$, $p=0,0001$). Aceste corelații ne demonstrează că rolul familial ca: educația copiilor, suportul material, climatul emoțional , organizarea divertismentului, rolul gospodar/gospodină , organizarea culturii are impact direct asupra formării stimei de sine la adolescenți

În concluzia cercetării putem afirma cu siguranță că rolurile familiale influențează direct asupra formării stimei de sine la adolescenți.

Acest material este publicat în cadrul proiectului de cercetare „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii”, cu cifrul nr. 20.80009.0807.31.

Bibliografia

1. MITROFAN, I., CIUPERCĂ, C. *Incursiune in psihosociologia si psihosexologia familiei*. București, 1998
2. MANOIU, F., EPURAN, V. *Asistenta sociala in Romania*,. Bucuresti, 1996, p. 36.
3. АНДРЕЕВА,Т. *Психология современной семьи*. СПб.: 2006, с.427-43. ISBN: 5-9268-0376-4
4. ПЕТРОВСКИЙ, А., ЯРОШЕВСКИЙ, М. *Основы теоретической психологии*. М,2003. ISBN: 5-7695-0799-3
5. ЭРИКСОН, Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва, 2006. 344ст. ISBN 5-01-004479-X

COMPORTAMENTUL AGRESIV AL ADOLESCENȚILOR ȘI SECURITATEA PSIHOLAGICĂ

AGGRESSIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS AND PSYCHOLOGICAL SECURITY

LOSÎI Elena,

*doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
mail: lenadonica@yahoo.com*

<https://orcid.org/0000-0002-5032-9993>

CZU:159.922.8.072.4:316.624

Rezumat: În contextul noilor provocări sociale, economice, educaționale, adolescenții contemporani se confruntă cu vulnerabilități la adresa securității atât pe plan fizic, cât și psihologic. Schimbările condiționate de specificul vârstei, cât și de societate pot determina apariția la unii adolescenți a unor manifestări dezadaptative, precum comportamentele agresive. În urma studiului experimental întreprins am constat că aceste comportamente sunt influențate de nivelul de dezvoltare a stimei de sine. Stima de sine scăzută poate genera reacții agresive din partea adolescenților, afectând securitatea sa, dar și a celor cu care interacționează adolescenții. Constatările făcute ne pot ajuta în organizarea măsurilor de asigurare a securității lor. Este important să luăm în calcul că adolescența, fiind caracterizată de formarea identității, este considerată perioada în care se formează bazele comportamentelor și ale obișnuințelor legate de modul sănătos de viață, iar acestea se dezvoltă și se stabilizează pe parcursul perioadelor ulterioare de vârstă.

Cuvinte-cheie: comportament agresiv, agresivitate fizică, agresivitate verbală, stimă de sine, identitate, securitate psihologică.

Abstract: In the context of the new social, economic, and educational challenges, contemporary teenagers face security vulnerabilities both physically and psychologically. Changes due to the specifics of age and society can cause maladaptive manifestations, such as aggressive behaviors, to appear in some teenagers. Following the experimental study undertaken, we found that these behaviors are influenced by the level of self-esteem development. Low self-esteem can generate

aggressive reactions on the part of adolescents, affecting their security, as well as those with whom adolescents interact. The findings can help us organize measures to ensure their security. It is important to consider that adolescence, characterized by the formation of identity, is considered the period in which the bases of behaviors and habits related to a healthy lifestyle are formed, and these develop and stabilize during the subsequent periods of age.

Keywords: *aggressive behavior, physical aggression, verbal aggression, self-esteem, identity, psychological security.*

Multitudinea schimbărilor sociale și economice actuale dovedesc un impact semnificativ asupra modului de viață al adolescenților, asupra comportamentului lor. În condițiile societății moderne a crescut numărul adolescenților cu comportamente agresive. Comportament agresiv reprezintă o problemă de mare actualitate în întreaga lume, fără ca subiectul să se fi epuizat, rămânând așadar ca un teren de cercetare, în care conceptualizarea este controversată și ambiguă, existând numeroase definițiile de lucru.

O dată cu creșterea numărului de cazuri de comportamente agresive, s-au intensificat și preocupările studiere a fenomenului, astfel încât literatura de specialitate operează la ora actuală cu o terminologie specifică pentru a defini conceptul general de „agresivitate”. În literatura anglo-saxonă se folosesc următoarele concepte:

- *Aggression* (comiterea unui atac fără o provocare, atac consumat în plan fizic sau verbal);
- *Agressivity* (componenta normală a personalității, agresivitatea latentă, potențialul de a comite atacuri);
- *Agressiveness* (o stare relativ propice comiterii unei agresii, susținută de anumite trăsături ale persoanei, care se pot exprima ca forme adaptate social ale agresivității: competitivitatea, combativitatea, inițiativa, curajul, ambiția etc.);
- *Mobbing* (atacuri în grup, produse de copii asupra unui alt copil) [10, p.32].

În literatura francofonă de specialitate se folosesc următoarele concepte:

- *Violence* (situația de interacțiune în care unul sau mai mulți actori acționează, direct sau indirect, prejudiciindu-i pe alții la nivele variabile: fie în integritatea lor fizică, fie în integritatea lor morală, fie în posesiunile lor, fie în participarea lor simbolică și culturală);
- *Violence ressentie* (violența resimțită, subiectivă, care nu poate fi reperată din exterior, deoarece este resimțită ca atare numai de victimă);
- *Brimades* (violența psihologică: insulta, farsa, minciuna) [10, p.33].

Nu există o accepție omogenă a termenului de agresivitate. Astfel, în dicționarul de psihologie coordonat de U. Șchiopu (1997) întâlnim adunate mai multe definiții ale agresivității, fiecare reflectând un alt punct de plecare: „comportamente încărcate de reacții brutale, distructive și de atacare”; „atitudine bătăioasă, mai general spus, însușire de a trăi și de a asigura trebuințele principale vitale (alimentare și sexuale) prin forță”; „este o reacție înăscută ca o formă de adaptare”; „agresivitatea este rezultat al frustrărilor”.

Interesul profesional al psihologilor referitor la comportamentul agresiv, cauzalitatea lui și formele de manifestare este menționat deja pe parcursul mai multor ani. Acest interes este reflectat în lucrările lui Bandura A., 1973, 1989; Walter R., 1959; Berkowitz L., 1974, 1981, 1989; Buss A., 1961; Lorents K., 1964,1966; Feshbah S., 1970; Zillmann D., 1979; Hartup W., 1974; Patterson G., 1984; Хекхаузен,1986; Prihojan A., 1987; Felidștein D., 1972, 1989; Semeniuc L., 1996 etc. Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să constatăm că s-au realizat mai multe studii valoroase în țara noastră dedicate agresivității, în general, agresivității la adolescenți, cauzelor, factorilor, diferențelor de gen, prevenirii agresivității/violenței în mediul școlar, în particular, realizate de A. Neculau, 2000; N. Mitrofan, 2003; I. Racu, 2014; Iu. Racu, 2013; V. Pritcan, 2017; D. Furtună, 2018 etc.

Viziunile științifice asupra agresivității pot fi structurate în două grupe. Prima include teoriile, care abordează agresivitatea ca particularitate înăscută a individului (Z. Freud, 1959; K.

Lorents, 1966,1967; W. McDougall, 1926 etc). A doua include concepțiile ce abordează agresivitatea drept un comportament dobândit, învățat (J. Dollard, 1939 A. Buss, 1961; L. Bercowitz, 1981, 1989; N.D. Levitov, 1967; L.M. Semeniuc, 1996; I.A. Furmanov, 1996; T.G. Rumeanțeva, 1991 etc).

Adolescența este o etapă dinamică a dezvoltării umane, care abundă prin diversitatea și complexitatea modificărilor la care este supus organismul. Acesta se transformă în plan fizic (creșterea diferitor segmente, aparate, organe), în plan social (sporirea gradului de implicare și realizare social) și în plan psihic (aparitia și intrare în funcție a unor capacități intelectuale, afective, volitive, motivaționale, aptitudinale, atitudinal-caracteriale) și. Totodată, adolescența este o perioadă vulnerabilă, în care factori psihologici disfuncționali ca nervozitatea, anxietatea, agresivitatea limitează dezvoltarea cu succes a personalității.

Adolescența a fost adesea descrisă ca o perioadă caracterizată de tensiuni și stres, deoarece în adolescență se conturează propria identitate. Ei sunt expuși presiunii din partea părinților, a colegilor și a societății pentru a deveni un anumit tip de persoană și de a desfășura anumite activități [5]. Aprecierile și percepțiile legate de propria persoană depind în mare măsură de dezvoltarea stimei de sine, având efecte semnificative asupra atenuării problemelor și a dificultăților cu care se confruntă adolescenții într-o adaptare eficientă. În viziunea autorilor D. Papalia, S. Wendkos Olds și R. Duskin adolescența este o etapă de tranziție în dezvoltare care marchează ieșirea din copilărie și intrarea în vârsta de adult. Autorii constată că adolescența este o perioadă a oportunităților și riscurilor. În adolescență se produc importante modificări nu doar în aspect fizic, dar și în plan cognitiv, social, se dezvoltă autonomia, stima de sine [4].

În contextul noilor provocări sociale, economice, educaționale, adolescenții contemporani se confruntă cu vulnerabilități la adresa securității atât pe plan fizic, cât și psihologic. Schimbările condiționate de specificul vârstei, cât și de societate pot determina apariția la unii adolescenți a unor manifestări dezadaptative, precum stările depresive, anxietatea, conflicte și comportamentele agresive [3, 5, 8]. Comportamentul agresiv poate fi o modalitate de a atrage atenția sau poate fi o simplă provocare. Uneori, adolescenții folosesc comportamentele agresive pentru a câștiga o identitate proprie, alteori, se simt pur și simplu neglijați. Comportamentul agresiv are, în timp, efecte negative și duce la deficiențe în modalitățile de eliminare a situației de conflict. În general, adolescenții agresivi trăiesc într-un mediu social caracterizat prin conflicte, neglijare și abuz; de multe ori, agresivitatea copiilor este cauza conflictelor în familie. Comportamentul agresiv al adolescentului poate avea ca scop obținerea unui beneficiu sau poate fi afectiv (impulsiv, neplanificat) [3]. Nivelul general de exprimare a agresivității și stima de sine sunt niște factori care modelează formarea personalității din această perioadă, caracterizată printr-un nivel crescut al frustrărilor și al tensiunilor pe plan individual și interpersonal.

În acest scop ne-am propus să studiem particularităților manifestării comportamentului agresiv la adolescenți, comportament care afectează securitatea lor psihologică și a celor care interacționează cu ei, precum și legătura acestuia cu stima de sine. În studiu au participat 96 adolescenți din clasele a IX-a și a XI-a cu vârsta cuprinsă între 15,5 – 17,5 ani din municipiul Chișinău. Testele aplicate au fost: Chestionarul de diagnosticare a agresivității (Buss-Durkey Inventory), elaborat de A. Bass și A. Darkey pentru a diagnostica reacțiile agresive și ostile [6, p.45] și la Testul de măsurare a stimei de sine (Rosenberg) [7, p.52]. Am presupus că între nivelul de manifestare a stimei de sine și agresivitatea adolescenților există relații invers proporționale: adolescenții cu nivel înalt al stimei de sine vor dovedi un indice scăzut al agresivității și invers, cei la care stima de sine va fi la nivel scăzut agresivitatea generală va fi înaltă.

Cu scopul de a identifica specificul comportamentului agresiv la adolescenți am aplicat *Chestionarul de diagnosticare a agresivității (Bass-Durkey)*. Frecvența rezultatelor cu privire la comportamentele agresive ale adolescenților este prezentată în figura 1.

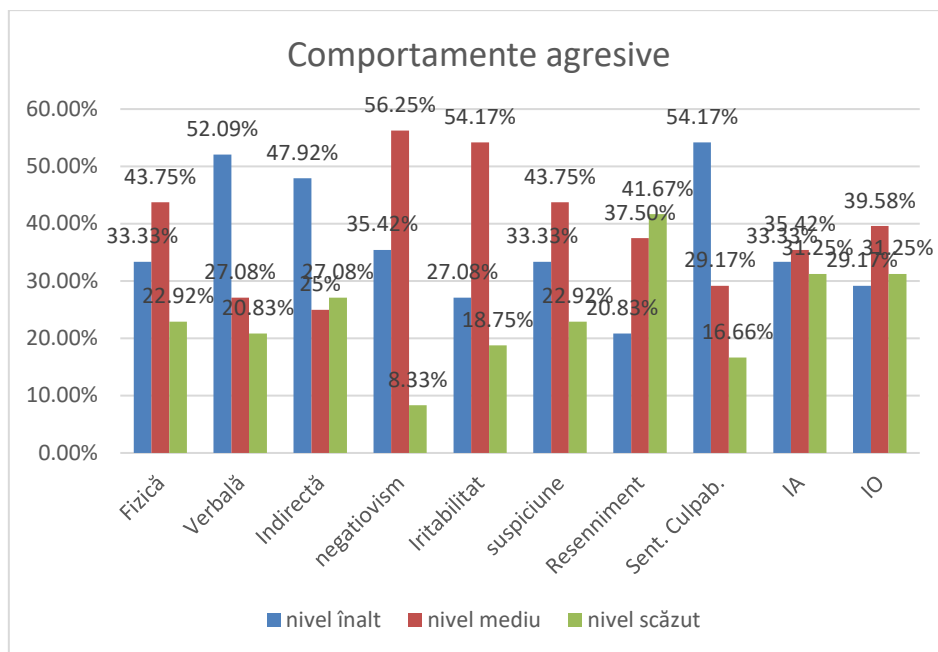


Figura 1. Frecvența rezultatelor cu privire la comportamentele agresive ale adolescenților (Chestionarul Bass-Durkey)

Rezultatele obținute ne demonstrează că agresivitatea este omniprezentă în comportamentul adolescenților de azi. Astfel, 33.33% (32 persoane) manifestă *agresivitatea fizică* la nivel înalt, la nivel mediu - 43.75% (42 persoane) și la nivel scăzut - 22.92% (22 persoane). *Agresivitatea verbală* la nivel înalt se atestă la mai mult de jumătate din eșantionul studiat, tocmai la 52.09% (50 persoane), la nivel mediu - 27.08% (26 persoane) și la nivel scăzut - 20.83% (20 persoane). La nivel înalt se manifestă *agresivitatea indirectă* - 47.92% (46 persoane), la nivel mediu - 25% (24 persoane) și la nivel scăzut - 27.08% (26 persoane). La scala *negativism* atestăm următoarele rezultate: la nivel înalt 35.42% (34 persoane), la nivel mediu - 56.25% (54 persoane) și la nivel scăzut - 8.33% (8 persoane). La scala *iritabilitate* am obținut următoarele rezultate: nivel înalt 27.08% (26 persoane), nivel mediu - 54.17% (52 persoane) și nivel scăzut - 18.75% (18 persoane). La scala *suspiciune* adolescenții au înregistrat următoarele rezultate: nivel înalt 33.33% (32 persoane), nivel mediu - 43.75% (42 persoane) și nivel scăzut - 22.92% (22 persoane). La scala *resentiment* constatăm următoarele rezultate: nivel înalt 20.83% (20 persoane), nivel mediu - 37.5% (36 persoane) și nivel scăzut - 41.67% (40 persoane), iar la *sentimentul culpabilității* adolescenții au demonstrat următoarele rezultate: nivel înalt 54.17% (52 persoane), nivel mediu - 29.17% (28 persoane) și nivel scăzut - 16.66% (16 persoane).

Astfel, la *indicele general al agresivității* au fost obținute următoarele rezultate: 33,4 % - nivel înalt, 35,42% - nivel mediu și 31,25% - nivel scăzut. Adolescenții pot manifesta agresivitatea în diferite conduite și reacții: amenințări verbale, critică, răspândirea de bârfelor, gesturi amenințătoare, ridiculizarea colegilor și cadrelor didactice, utilizarea porecelor, glumelor sarcastice, cinism, punerea colegilor în situații umilitoare, iar uneori pot recurge la chiar și acte de violență fizică. Acești adolescenți sunt lipsiți de empatie și autoritari, nu acceptă compromisurile, pot avea tendințe sadice. Datorită nivelului înalt de agresivitate, ei prezintă pericol pentru cei din jur, atentând la securitatea lor.

Examinând formele de manifestare a comportamentului agresiv la adolescenți putem concluziona că nivelul cel mai înalt de manifestare le constatăm la agresivitatea verbală, la agresivitatea indirectă și agresivitatea fizică. Totodată, un lucru îmbucurător este faptul că atestăm și un nivel înalt de manifestare al sentimentului de culpabilitate (54,17%).

Indiferent de forma de manifestare, gestionarea deficitară a agresivității adolescente are consecințe asupra multor aspecte ale vieții adolescentului, de la tipul de relații de prietenie pe care le construiește până la confortul său emoțional, de la stima sa de sine până chiar la sănătatea sa fizică

Amploarea schimbărilor ce au loc în societatea noastră solicită ca adolescenții să se poată adapta la cerințele mereu schimbătoare înaintate de societate. La baza tuturor succeselor stă încrederea în forțele proprii și o stimă de sine adecvată. Această calitate umană este foarte valoroasă, deoarece adolescenții care au un nivel ridicat al stimei de sine se simt mai încrezătoare în forțele proprii, sunt mai optimiști și pot să obțină mai ușor performanțe în relațiile cu ceilalți și în activitatea de învățare, deoarece nu le este frică să greșească și să fie considerați incompetenți în caz de eșec.

Pentru a stabili dacă este vreo legătură între comportamentul agresiv al adolescenților și nivelul dezvoltării stimei de sine am aplicat *Testul de măsurare a stimei de sine (Rosenberg)*. Stima de sine este evaluarea subiectivă a unei persoane despre sine ca fiind pozitivă sau negativă într-o oarecare măsură. Include, de asemenea, încrederea în valoarea cuiva; principiul afirmativ în raport cu dreptul de a trăi și de a fi fericit; mângâie-te cu exprimarea adecvată a gândurilor, dorințelor și nevoilor lor; sentimentul că bucuria este un drept din naștere. Rolul respectului de sine în viața unui adolescent este foarte semnificativ. Studiile din domeniul psihologiei dezvoltării sugerează că stima de sine este una dintre nevoile psihologice de bază ale adolescentului, a cărei satisfacție duce direct la bunăstare psihologică și la auto-realizare, iar nemulțumirea duce la frustrare și agresivitate. Stima de sine a adolescentului este o nevoie umană fundamentală. Nevoia de stima de sine - dorința de a se simți valoros, semnificativ și respectat de către alți oameni, se referă la nevoile psihologice de bază, a căror satisfacere este o condiție pentru autoactualizarea și creșterea personală a adolescentului, iar nemulțumirea provoacă tensiune, anxietate, agresivitate. Rezultatele obținute la *Testul de măsurare a stimei de sine (Rosenberg)* sunt prezentate în figura 2.

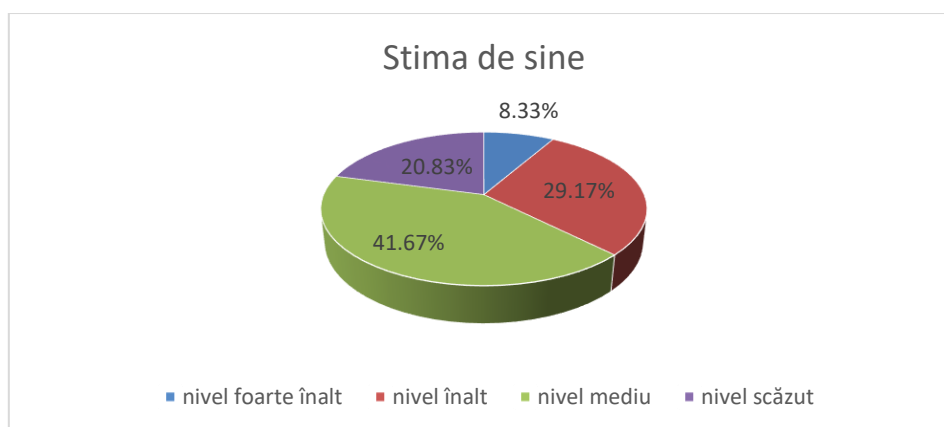


Figura 2. Frecvența rezultatelor cu privire la stima de sine a adolescenților din eșantionul cercetat

Distribuția rezultatelor obținute arată că din întreg eșantionul 12.5% (12 persoane) au demonstrat un nivel foarte înalt al stimei de sine, la nivel înalt s-au amplasat 35.42% (32 persoane), la nivel mediu 39.58% (38 persoane) și la nivel scăzut 14.58% (14 persoane).

Stima de sine este o componentă esențială a imaginii de sine, care suferă modificări semnificative în timpul adolescenței. Deci, în această perioadă, au loc schimbări semnificative ale nivelului stimei de sine generale - la această vârstă s-a atestat că 45.84% au demonstrat un nivel foarte înalt și înalt. Nivelul scăzut este prezent la 14.58% dintre adolescenți. Se poate presupune că adolescența, în ceea ce privește dezvoltarea, este importantă în formarea personalității. Neoformațiunea centrală a personalității adolescentului este un nou nivel de conștientizare de sine și imaginea durabilă a „Eu-lui”. Cea mai valoroasă achiziție psihologică a acestora este

descoperirea lumii interioare. La adolescenți crește gradul de conștientizare a experiențelor lor, precum și gradul de identificare ca persoană este mai clar conștientă de individualitatea sa, a lui diferență față de ceilalți și le oferă mai multă valoare. Deci imaginea lui „eu” devine una dintre atitudinile centrale, principale ale personalității. În adolescență foarte acută devine cunoașterea despre sine și respectul de sine ca expresie a sensului „eu” [1].

Stima de sine are o influență de reglementare asupra aproape a tuturor aspectelor comportamentului adolescentului, jucând un rol crucial în stabilirea relațiilor interpersonale, în stabilirea și atingerea scopurilor, în moduri de formare și rezolvare a condițiilor de criză, așa că poate fi considerat ca fiind principalul factor în autodezvoltarea adolescenților [4].

Nivelul stimei de sine în adolescență depinde de variabile precum experiența abilității și eficienței cuiva (cu cât se simte mai eficient și mai competent un adolescent, cu atât stima de sine mai mare) și tendința pentru comportamentul riscant (cu cât este mai mare este înclinația pentru comportamentul riscant, stima de sine mai scăzută). Tendința adolescentului de a-și asuma riscuri tocmai ca un predictor al stimei de sine, se poate presupune, de asemenea, că stima de sine scăzută declanșează un comportament riscant pentru a dobândi în mod similar de competența și deprinderea ce îi lipsește.

Prelucrarea statistică a datelor obținute ne-a permis să stabilim anumite relații între stima de sine și comportamentele agresive la adolescenți. Astfel, între stima de sine și comportamentele agresive se atestă *corelații semnificative indirecte, ceea ce confirmă că între stima de sine și comportamentul agresiv al adolescenților există relații invers proporționale.*

Tabelul 1. Coeficienții de corelație dintre stima de sine și agresivitatea adolescenților

Variabile	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Stima de sine /Agresiune fizică	$r = -0,664$	$p \leq 0,01$
Stima de sine /Agresiune indirectă	$r = -0,631$	$p \leq 0,01$
Stima de sine /Iritabilitate	$r = -0,711$	$p \leq 0,01$
Stima de sine /Negativism	$r = -0,446$	$p \leq 0,01$
Stima de sine /Resentiment	$r = -0,535$	$p \leq 0,01$
Stima de sine /Suspiciune	$r = -0,121$	$p \leq 0,01$
Stima de sine /Agresivitate verbală	$r = -0,736$	$p \leq 0,01$
Stima de sine /Sentimentul culpabilității	$r = -0,245$	$p \leq 0,01$
Stima de sine /IA	$r = -0,855$	$p \leq 0,01$
Stima de sine /IO	$r = -0,437$	$p \leq 0,01$

Rezultatele studiului relației dintre nivelul stimei de sine și agresivitate denotă că, pe de o parte, stima de sine scăzută poate fi asociată cu mai multă furie și ostilitate, deoarece amenințările la adresa stimei de sine deja scăzute sunt probabil să fie deosebit de sensibile. Pe de altă parte, asocierea puternică dintre stima de sine scăzută și depresie sugerează că atunci când stima de sine este amenințată, afectul depresiv poate trece peste furie. Dimpotrivă, stima de sine ridicată poate fi asociată cu o tendință mai mare spre un comportament empatic, prosocial. În plus, adolescenții cu stima de sine ridicată au mai multe șanse să contribuie la asigurarea securității psihologice a celor cu care interacționează [11]. În general, un răspuns agresiv la amenințările la adresa stimei de sine este adesea justificat și adaptabil. Limita cât de sănătoasă este o astfel de reacție trece, mai degrabă, în funcție de gradul de generalizare a acesteia (dacă apare în toate situațiile sau în unele) și în cât de mult o persoană este capabilă să accepte critica rezonabilă, adică să fie atentă nu numai de natura aprecierilor altora, ci și de calitatea propriilor activități. Capacitatea adolescentului de a-și controla emoțiile și comportamentul în diverse situații este un factor esențial pentru viața lui și

confortul, securitatea celor din jur. Aceasta determină adaptarea și integrarea lui în grupul de semeni, succesul său în relațiile cu colegii și adulții, precum și succesul individual, aspect important în formarea identității lui.

Deci, *în concluzie*, comportamentele agresive, sub diferite forme de manifestare, sunt prezente în rândul adolescenților de azi. Rezultatele studiului experimental ne-au condus spre ideea că aceste comportamente sunt influențate de nivelul de dezvoltare a stimei de sine la adolescenți. Stima de sine scăzută poate fi asociată cu mai multă agresiune și furie, comportamente care pot afecta securitatea celor cu care interacționează adolescenții. Adolescentul care se comportă agresiv obține totul, își realizează scopul personal în detrimentul celorlalți, nu ia în considerare drepturile, necesitățile și cerințele lor, subestimează și distruge încrederea celorlalți față de propria persoană. În felul acesta își realizează propriile dorințe, afectând securitatea celorlalți. Stima de sine ridicată poate fi asociată cu un comportament prosocial. În plus, adolescenții cu stima de sine ridicată au mai multe șanse să ia măsuri pentru a comunica asertiv, decât cei cu stima de sine scăzută.

Analiza nivelului de exprimare a agresivității și formele de orientare ale acesteia spre mediul exterior sau spre propria persoană ne oferă date importante privind organizarea măsurilor de asigurare a securității lor. Este important să luăm în calcul că adolescența, fiind caracterizată de însușirea și cristalizarea valorilor, este considerată perioada în care se formează bazele comportamentelor și ale obișnuințelor legate de modul sănătos de viață, iar acestea se dezvoltă și se stabilizează pe parcursul perioadelor ulterioare de vârstă. Rezultatele obținute ne permit să concluzionăm că în condiții experimentale special organizate se poate de influențat pozitiv dezvoltarea stimei de sine și de a diminua nivelul de agresivitate la adolescenți, asigurând astfel securitatea lor și a celor cu care interacționează.

Notă: Articol elaborat în cadrul proiectului de cercetare „*Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copiii*”, cu cifrul nr. 20.80009.0807.31.

Bibliografie

1. ADAMS, G., BERZONSKY, M. *Psihologia adolescenței: Manualul Blackwell*. Iași: Polirom, 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303- 8-1
2. ANDERSON, C. A., BUSHMAN, B. J. Human aggression. In: *Annual Review of Psychology*. 2002, vol. 53, pp. 27–51. ISSN 0066-4308
3. EFTIMIE, S. *Agresivitatea la vârsta adolescenței*. Iași: Institutul European. 2014. 254 p. ISBN 978-606-24-0080-4
4. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 832 p. ISBN 978-973-707-414-0
5. PĂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom. 2016. 312 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
6. LOSÎI, E. *Psihodiagnoza agresivității*. Chișinău: UPS I. Creangă, 2016. 135 p. ISBN 978-9975-46-269-3
7. LOSÎI, E., RACU, I.U. *Activitatea psihologului cu copiii și adulții*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018, 183 p. ISBN 978-9975-46-381-2.
8. MARIAN, C. *Agresivitatea în școală*. Cluj-Napoca: Editura Limes. 2011. 267 p. ISBN 978-973-726-635-4
9. NECULAU, A. *Manual de psihologie socială* (ediția a II-a revizuită). Iași: Polirom, 2004. ISBN 973-681- 759-8
10. ȘOITU L., HĂVĂRNEANU C. *Agresivitatea în școală*. Iași: Ed. Universitare 2001. 240 p. ISBN 973-611-168-7
11. БАЕВА, И. А. *Психологическая безопасность в образовании*. Монография. СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. 271 с. ISBN 5-94033-148-3
12. СЕМЕНИУК, Л.М. *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции* - Воронеж, 1996. 96 с. ISBN 5-89395-003-8

MANIFESTAREA ANXIETĂȚII ȘCOLARE LA ELEVII DIN DIFERITE TREPTE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

THE MANIFESTATIONS OF SCHOOL ANXIETY AT PUPILS FROM DIFFERENT LEVEL OF EDUCATION

LOSÎI Elena,

doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
email: lenadonica@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-5032-9993>

RACU Iulia

doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
email: racu.iulia9@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9096-7121>

CZU:159.942.072.4-053.2

Rezumat: Una din sursele anxietății la copii o reprezintă spațiul școlar. Cu regret, școala de astăzi a devenit un factor psihogen stresant pentru elevi. Sursele emoțiilor distructive din spațiul școlar sunt numeroase. Influența stresantă a școlii poate fi resimțită de către copil chiar de începutul carierei școlare, odată cu modificarea regimului zilei și a programului de activitate. O altă sursă de stres pentru elevi în mediul școlar generatoare de stări de anxietate o reprezintă interacțiunile atât cu profesorii cât și cu semenii, numărul mare de sarcini de învățare, teama de evaluare etc. astfel, mediul școlar tensionat pentru elev, generează o multitudine de emoții și comportamente, nu întotdeauna constructive, precum neliniște, anxietate, frică, frustrate, agresivitate, negativism etc. În articol sunt prezentate rezultatele investigaționale ale manifestării anxietății școlare la elevii din diferite trepte ale instruirii școlare. În studiul experimental au participat 548 de copii și adolescenți. Datele obținute relevă faptul că cel mai ridicat nivel de anxietate școlară se manifestă la elevii claselor primare. Cu referire la factorul gen, anxietatea școlară este mai mult specifică fetelor.

Cuvinte-cheie: anxietate, anxietate școlară, anxietate academică, factori stresori, elevii din clasele primare, elevi din clasele gimnaziale și elevi din liceu, diferențe de gen.

Abstract: One of the sources of pupils' anxiety is the school environment. Unfortunately, nowadays school became a psychogenic stressor for pupils. The sources of destructive emotions in school environment are numerous. The stressful influence of school can be felt from the beginning of school career with the change of the day's regime and activity schedule. Another cause of anxiety in school environment is social interactions with teachers and colleagues, the large number of learning tasks, the fear of evaluation, thus the tense school environment determines multitude of emotions and behaviours such as: restlessness, anxiety, fears, frustration, aggression, negativism. In article are presented the results of school anxiety manifestation at pupils from different stages of education. In experimental research participated 549 children and adolescents. The obtained results reveal the fact that the highest level of school anxiety is characteristic for primary school pupils. Depending on gender school anxiety is more particular for girls than boys.

Key-words: anxiety, school anxiety, academic anxiety, stressors, primary school pupils, middle school pupils, lyceum school pupils, gender difference

Școala, în paralel cu familia, reprezintă una din primele instituții care contribuie la deschiderea lumii vieții sociale pentru copil și contribuie la creșterea și formarea personalității copilului. Multe dintre trăsăturile de personalitate, caracteriale și calități personale se formează în această perioadă a vieții, iar de modul în care sunt dezvoltate depinde în mare măsură toată dezvoltarea lui ulterioară. Școala contemporană este marcată de transformări profunde în ceea ce privește misiunea și finalitățile educației, strategiile și tehnologiile instructiv-educative și formative, precum și climatul general din școli, ea trebuind să răspundă provocărilor impuse de procesele internaționalizării, dezvoltării tehnologiilor informaționale și de comunicare, evenimentelor stresante din societate etc.

Cu regret, școala de astăzi a devenit un factor psihogen stresant serios pentru elevi. Influența stresantă a școlii poate fi resimțită de către copil chiar de începutul carierei școlare, odată cu intrarea lui în școală. Unii dintre ei resimt foarte acut schimbarea programului de activitate, un altfel de regim decât a fost până acum, începând cu trezirea la altă oră, mai matinală, deplasarea la școală, care nu întotdeauna se află geografic în apropierea casei de locuit, program prelungit etc. O altă provocare pentru elev este acceptarea noilor figuri de autoritate și noi cerințe, care de cele mai dese ori sunt diferite de regulile pe care copilul le respectă în mediul familial. Aceste cerințe pot fi foarte diverse și pot include reprimarea unor necesități, acceptarea și răspunsul la stimuli nefamiliali, subordonarea dorințelor individuale față de cele de grup, etc. Totodată, copilul nimereste într-un alt mediu de comunicare, cu noi colegi, cu mai mulți copii cu care socializează și cărora copilul trebuie să se alinieze. Școala ca un spațiu de studiu poate genera probleme legate de activitățile de învățare. În special, copiii care nu au fost pregătiți pentru școală pot experimenta pentru prima dată gustul amar al eșecului. Dacă ei nu au avut parte de un program de pregătire pentru școală în perioada preșcolară consecințele pot marca evoluția activității de învățare, generând insuccese școlare sau probleme comportamentale dezadaptative (absenteism, fuga de la școală, abandon școlar etc.) și pot fi de lungă durată pentru unii copii. Probabil cea mai des întâlnită sursă de stres a copiilor de vârstă școlară este testarea sau anxietatea de performanță, care se referă la un set de răspunsuri la stimuli care au fost asociați cu experiența cuiva de evaluare sau testare.

Anxietatea este legată în mod special de sentimentul copilului că el nu face ceva „suficient de bine”. Părinții sunt principalele și cele mai importante persoane din viața copilului și el nu dorește să-i dezamăgească. Presiunea spusă sau percepută de a fi printre primii în clasă, de a lua note mari, de a participa la diferite concursuri, de a participa la diferite cercuri etc, poate fi o sursă de îngrijorare, nemulțumire și teamă pentru copil. Părinții își doresc ca copiii lor să reușească și deseori exagerează cu încărcarea programului de activitate al copilului: ore suplimentare zilnice la discipline, sport, hobby-uri etc. O altă cauzalitate a anxietății școlare alimentată de către părinți este teama de evaluare și apreciere. Un nivel înalt al anxietății de evaluare se manifestă atunci când performanțele copilului nu sunt la nivelul așteptării părinților. În general, părinții au expectanțe mari, ei consideră că astfel îi încurajează și le formează motivația de învățare. Ca urmare, judecățile părinților despre performanțele copilului tind să fie mai puțin pozitive la început. Copilul experimentând aceste emoții negative, dezvoltă păreri ostile față de respingerea din partea părinților. Aceste sentimente de ostilitate în mod gradual formează sentimentul de vinovăție la copil, care reacționează prin suprimarea emoțiilor negative față de părinți. Eventual, acesta poate duce la un comportament orientat spre satisfacerea expectațiilor părinților. Trebuie de menționat că anxietatea performanței poate începe în perioada vârstei preșcolare, în timpul interacțiunilor dintre copil și părinte. Elevul anxios față de testare poate dezvolta o dependență prea mare în ceea ce privește susținerea din partea unui adult în situațiile de evaluare. Unii copii pot evita situațiile de evaluare în cazul în care un adult familiar ei sau lui nu este prezent.

O altă sursă de stres pentru elevi în mediul școlar o reprezintă interacțiunile atât cu profesorii cât și cu semenii. În mod special, este vorba despre copiii cu nivel de reușită școlară scăzută pentru care comunicarea cu semenii și profesorii poate fi stresantă, deoarece ei sunt percepuți ca mai puțin inteligenți, în special în școlile unde este prezent un nivel înalt de competiție

între elevi. Presiunea de a te conforma și fi la nivelul așteptărilor altora este mereu o sursă semnificativă de stres la copii. Nivelul înalt de concurență, lipsa de acceptare din partea semenilor, sau poate chiar invidia față de reușita academică poate genera o paletă de emoții distructive. Unii copii pot fi percepuți ca fiind diferiți de ceilalți și astfel riscă să devin ținta ridiculizărilor, tachinărilor, bullying-ului. Abuzurile din partea semenilor pot duce la agresiuni de diferite forme de manifestare. Agresiunile pot lua forma violenței fizice, amenințări de violență, tachinare persistentă și răutăcioasă, extorsiune de bani sau bunuri, izolare deliberată a unei persoane, excluzând-o din grup. Copiii agresați pot manifesta probleme de adaptare în copilărie și mai târziu în viață și crește riscul de absentism, abandon școlar, riscând să fie implicați în comportamente deviante, crime juvenile și adulte.

Psihologul rus M. M. Bezrukih menționează că starea de anxietate școlară poate fi indusă de un șir de factori de natură pedagogică, precum: metode pedagogice stresante, supraîncărcarea cu teme și sarcini, organizarea irațională a activităților educaționale, nerespectarea metodelor și a tehnologiilor de predare în corespundere cu specificul vârstei, analfabetismul funcțional al profesorului etc. [7].

Deci, toate aceste aspect contribuie propice la crearea unui mediu școlar tensionat pentru elev, generând o multitudine de emoții și comportamente, nu întotdeauna constructive, precum neliniște, anxietate, frică, frustrate, agresivitate, negativism etc.

Una din formele de anxietate manifestată în spațiul școlar este **anxietatea școlară** [3]. Acest concept a trezit interesul investigativ al multor cercetători, care au întreprins diverse studii și au venit cu abordări explicative ale definiției și cauzalității apariției și menținerii acestei anxietăți: A. Adler, S. Freud, C. Rogers, R. Cattell, I. Holdevici, C. Ciofu, I. Mitrofan, G. Pănișoară, P. Popescu-Neveanu, V. Suvorova, U. Șchiopu, A. Zaharov ș. a. Anxietatea școlară are un impact negativ asupra elevilor, diminuând interesul pentru activitățile școlare. Necesitatea studierii complexe și aprofundate a anxietății școlare este foarte importantă, atât pentru elucidarea esenței acestui fenomen, cât și pentru înțelegerea ulterioară a particularităților de dezvoltare a sferei emoționale și a personalității copilului la diferite etape de dezvoltare. Anume anxietatea stă la baza multor dificultăți psihologice influențând negativ asupra dezvoltării armonioase a copiilor și adolescenților.

Autorii M. Boza, B. Кочубей, E. Новикова și A. Прихожан au studiat anxietatea școlară și au stabilit că această anxietate este strâns legată de situațiile din școală și de comunicarea cu învățătorul (procesul instructiv-educativ) [apud 3]. Elevii ce manifestă anxietatea școlară prezintă multiple trăiri emoționale negative ce pot fi condiționate de nevoia lor de a se adapta la exigențele și regulile școlii, liceului sau colegiului, calificative, note, învățător, profesori și cerințele exagerate față de sine, etc. [1, 2, 4, 5]. În plus, vom menționa că anxietatea școlară este un fenomen de natură psihologică complex ce include frica copilului în legătură cu ceva specific din cadrul școlii, fie legat de procesul instructiv-educativ, fie de natură socială [1, 6].

Este recunoscut și demonstrat faptul că anxietatea școlară este una dintre cele mai frecvente și comune probleme cu care lucrează psihologul sau consilierul școlar fiind una din prevestitorii nevrozei, de aceea, activitatea de diminuare a acesteia este o măsură de profilaxie a nevrozei [1].

Pornind de la cele expuse am întreprins un studiu experimental al anxietății școlare / anxietății academice la elevi din diferite trepte ale instruirii școlare (elevi din clasele primare, gimnaziale și liceale). Numărul total de elevi incluși în demersul experimental a fost de 548, dintre care: 78 de elevi din clasele primare, 320 de elevi din gimnaziu și 150 de elevi din liceu.

Pentru a studia manifestarea anxietății școlare / anxietății academice la elevii de la diferite trepte școlare am administrat *Testul de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips* și *Chestionarul de evaluare a anxietății academice de Alpert – Harber*.

Inițial vom prezenta și descrie nivelurile pentru anxietate școlară (AȘ) la elevii claselor primare examinate prin *Testul de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips*. Rezultatele pentru anxietatea școlară la elevii de vârstă școlară mică sunt ilustrate în figura 1.

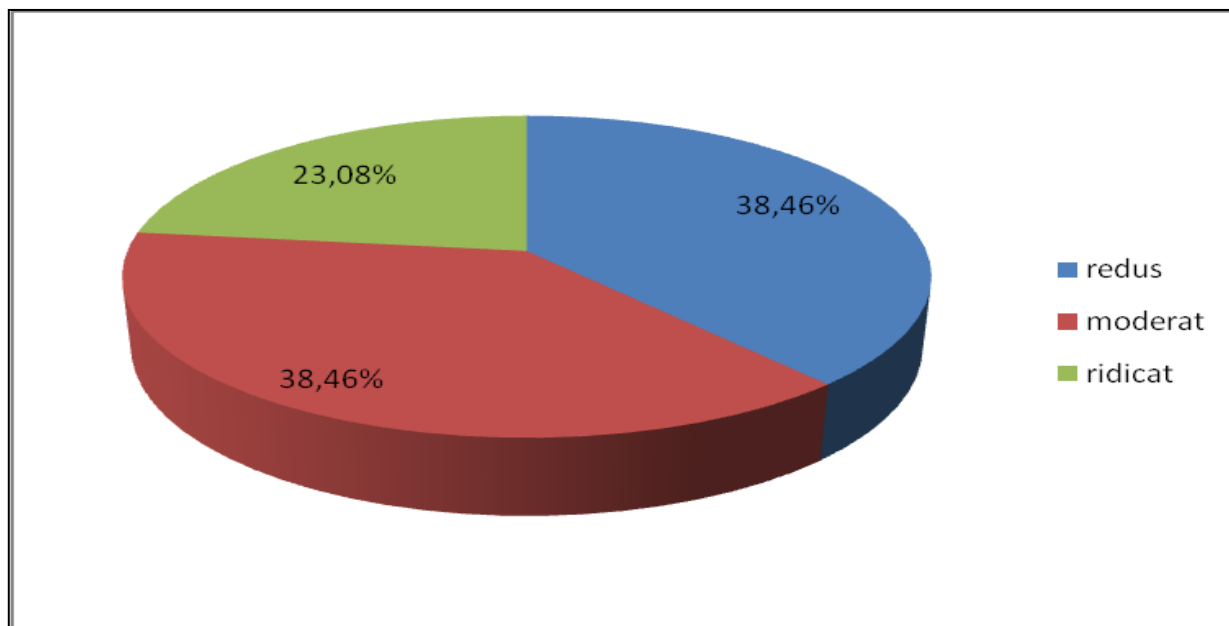


Fig. 1. Frecvențele pe nivele pentru anxietate școlară pentru elevii claselor primare

Vom menționa că elevii claselor primare prezintă toate cele trei nivele de intensitate a anxietate școlară. Același număr de elevi mici (38,46%) au nivel redus de AȘ și nivel moderat de AȘ. Elevii claselor primare cu nivel redus de AȘ sunt liniștiți, destinși, stăpâniți și echilibrați în procesul de studii. În situațiile de verificare, evaluare și apreciere a cunoștințelor aceștia reușesc să-și păstreze calmul și cumpătarea, își pot stăpâni emoțiile și sentimentele. În relațiile cu învățătorul și colegii de clasă manifestă tact în acțiune și vorbire. O caracteristică distinctivă pentru ei este încrederea în sine și în potențialul propriu, atitudinea pozitivă față de sine. Pentru elevii claselor primare cu nivel moderat de AȘ vom menționa faptul că în viața școlară frecvent simt neliniște, agitație și impaciță. În contextul comunicării cu învățătorul și colegii de clasă adesea exprimă temeri, sentimente de îndoială, rușine și prudență. Specific pentru acești elevi este și un nivel mediu al încrederii în sine, în capacitățile și posibilitățile proprii. În situația de verificare a cunoștințelor devin susceptibili și simt nevoia de a se sprijini pe grup. Copiii încearcă să rămână neobservați la lecții, nu manifestă inițiativă, nu doresc să răspundă din propria inițiativă, etc.

23,08% din elevii claselor primare manifestă nivel ridicat de AȘ. Ei se caracterizează prin faptul că în activitatea școlară permanent trăiesc o stare nedefinită de primejdie, anticipează nereușita și nerealizarea lor școlară, manifestă teamă față de posibilele evaluări sociale. În fața unei noi sarcini încearcă senzația de incapacitate, de inaptitudine pentru cerința atribuită și de aici apare tendința de a fugi de evidență și responsabilitate. Treptat acești elevi mici se simt tot mai nesiguri de propriile mijloace și posibilități, devin pesimiști. Ei trăiesc în forul lor interior experiențe umilitoare, care le creează un sentiment de autodispreț, se simt triști pentru simplul motiv că nu pot duce la îndeplinire o anumită activitate. Pun la inimă cele ce se întâmplă, se descurajează, la orice obstacole minore se simt depășiți. Au un sentiment de frustrare, de vid interior și de disperare urmată de o activitate tensionată de căutare, de găsire a unei rezolvări la problema care îi frământă. În clasă au relații mai dificile cu cei din jur și se lovesc de greutăți mai mari în activitatea de învățare. Acești copii mai sunt și: hipermeticuloși, hipercorecți, ordonați, cu zel excesiv în rezolvarea temelor școlare, cu tendință exagerată în privința ordinii și curățeniei. Ei sunt conformiști, perfecționiști, permanent stresați că nu vor avea o prestație perfectă care să corespundă exigențelor învățătorilor sau chiar propriilor standarde [3].

Am fost interesați să investigăm și diferențele de gen în manifestarea anxietății școlare la elevii claselor primare. Frecvențele pentru anxietate școlară la elevii claselor primare în dependență de gen sunt ilustrate în figura 2.

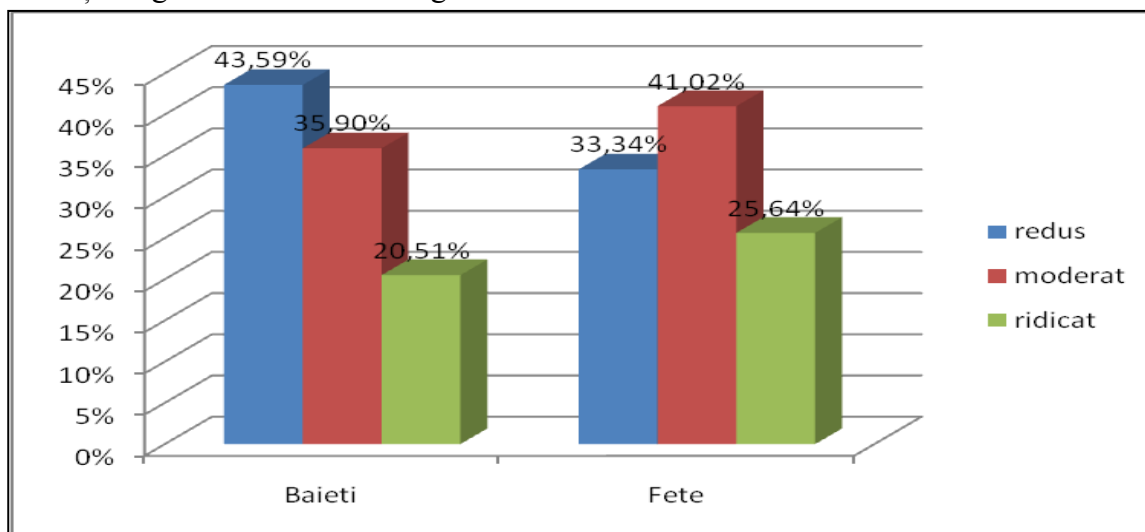


Fig. 2. Frecvențele pe nivele pentru anxietate școlară la elevii claselor primare în dependență de gen

Pentru băieți frecvențele s-au repartizat după cum urmează: 43,59% din băieți se caracterizează prin nivel redus de anxietate școlară, 35,90% din băieți dau dovadă de nivel moderat de AȘ și 20,51% din băieți trăiesc un nivel ridicat de AȘ. Pentru fete frecvențele pentru nivelele de anxietate școlară sunt distincte: 33,34% din fete au nivel redus de AȘ, 41,02% din fete prezintă nivel moderat de AȘ și 25,64% din fete exprimă nivel ridicat de anxietate școlară.

Comparând frecvențele elevilor mici pentru nivele AȘ vom consemna: nivelul redus de AȘ prevalează la băieți (43,59%) comparativ cu fetele (33,34%). Nivelul moderat de AȘ este mai pregnant la fete (41,02%) decât la băieți (35,90%). Aceeași tendință se păstrează și pentru cel mai intens nivel de AȘ, astfel nivelul ridicat de AȘ este mai evident la fete (25,64%) comparativ cu băieții (20,51%). Constatările surprinse pentru anxietate pot fi extinse și pentru AȘ, astfel fetele dezvoltă AȘ accentuată.

O altă categorie elevi la care am studiat anxietatea școlară au fost elevii din gimnaziu. AȘ la elevii din gimnaziu a fost măsurată prin *Testul de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips*. Nivelele anxietate școlară la preadolescenți sunt prezentate în figura 3.

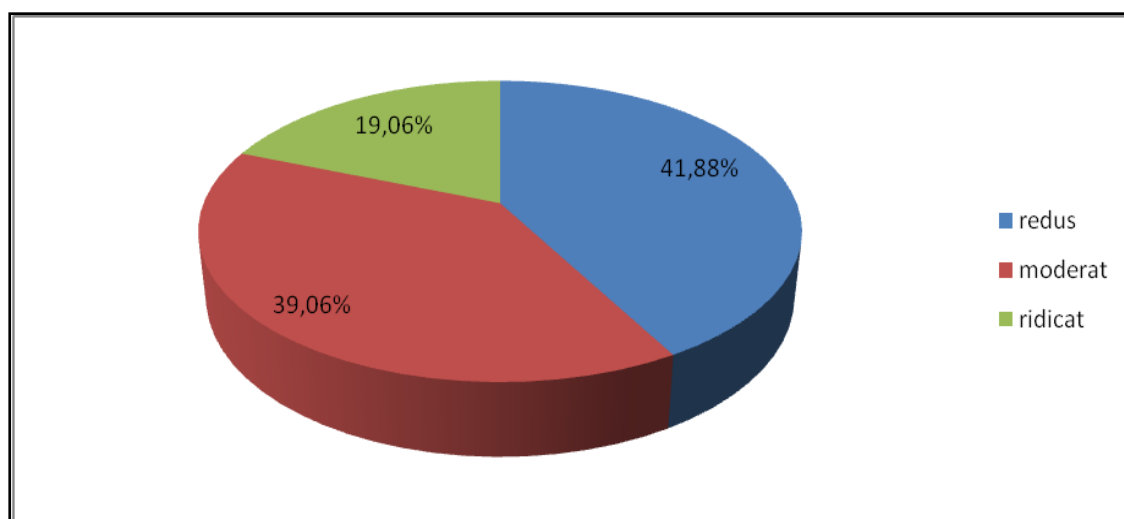


Fig. 3. Frecvențele pentru anxietate școlară la preadolescenți

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

Frecvențele pentru nivelurile anxietate școlară la elevii din gimnaziu în dependență de gen sunt reflectate în figura 4.

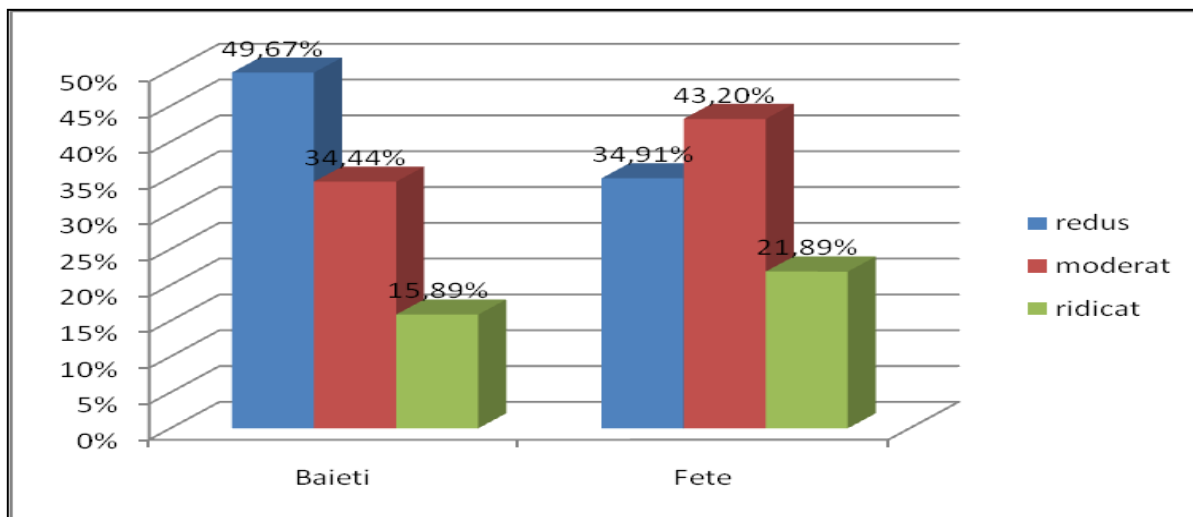


Fig. 4. Frecvențele pentru anxietate școlară la preadolescenți în dependență de gen

Preadolescenții prezintă: 49,67% din preadolescenți au nivel redus de anxietate școlară, 34,44% din preadolescenți manifestă nivel moderat de AȘ și 15,89% din preadolescenți arată nivel ridicat de anxietate școlară. Pentru preadolescente frecvențele sunt distincte comparativ cu cele ale preadolescenților. 34,91% din preadolescente au nivel redus de AȘ, 43,20% din preadolescente demonstrează nivel moderat de AȘ și la 21,89% din preadolescente identificăm nivel ridicat de AȘ.

Nivelul redus de anxietate școlară este mai vizibil la preadolescenți (49,67%) comparativ cu preadolescentele (34,91%). Nivelul moderat și nivelul ridicat de AȘ prevalează la preadolescente (43,20%, 21,89%) spre deosebire de preadolescenți (34,44% și 15,89%). Ca și în școlaritatea mică și în preadolescență se păstrează aceeași tendință, preadolescentele demonstrează o incidență mai mare pentru AȘ.

Distingem diferențe statistic semnificative după testul T-Student pentru nivelul ridicat de AȘ între rezultatele preadolescenților și rezultatele preadolescentelor ($T=4,4$, $p \leq 0,01$) cu rezultate mai mari pentru preadolescente. Preadolescentele prezintă nivel mai ridicat de AȘ. Fetele sunt acea categorie de preadolescenți care nu vor să dezamăgească profesorii, își fac temele la timp, scriu lizibil, studiază pentru teste, își organizează bine activitatea, sunt mai conștiincioase și experimentează teama de eșec mai intens. Când preadolescentele simt că nu corespund expectanțelor profesorilor sau expectanțelor proprii cu referire la activitatea de învățare ele pot resimți neliniște, îngrijorare și anxietate accentuată.

Cercetarea anxietății academice la elevii din liceu a fost posibilă prin administrarea *Chestionarului de evaluare a anxietății academice de Alpert – Harber*. Rezultatele pentru anxietatea care împiedică însușirea cunoștințelor (când anxietatea sau nivelul de excitație trece de limita optimă, rezultatul este declinul în performanță) și cea care facilitează însușirea cunoștințelor (nivel optim de excitație care este necesar pentru a îndeplini bine o sarcină precum un examen, o performanță sau un eveniment competitiv) la elevii din liceu sunt prezentate în figura 5.

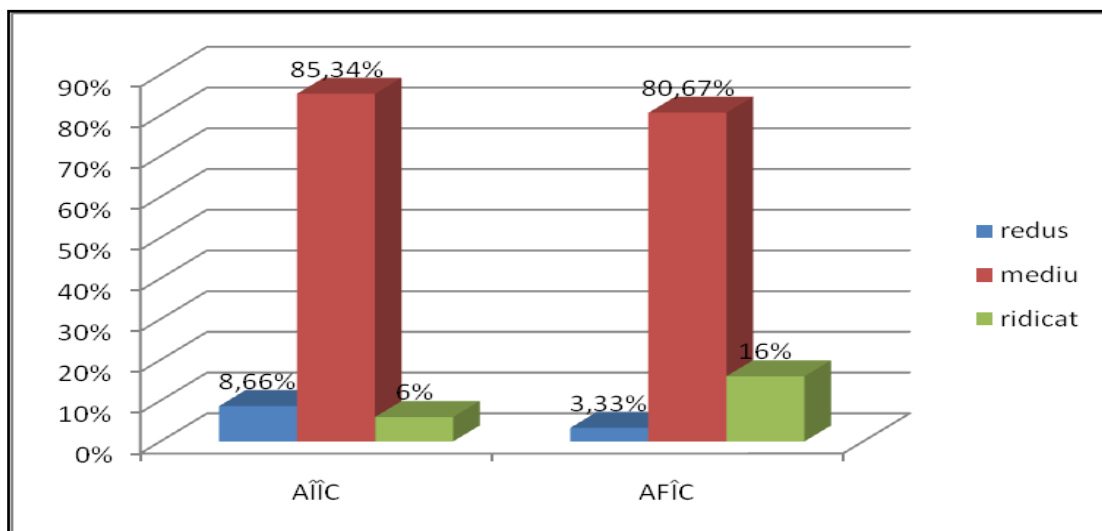


Fig. 5. Frecvențele pe nivele pentru anxietatea care împiedică / facilitează însușirea cunoștințelor la adolescenți

La *anxietatea care împiedică însușirea cunoștințelor la adolescenți (AÎC)* și *anxietatea care facilitează însușirea cunoștințelor la adolescenți (AFÎC)* atestăm toate cele trei nivele de intensitate: redus, mediu și ridicat. 8,66% din elevii din liceu exprimă nivel redus de AÎC. 85,34% din elevii din liceu demonstrează nivel mediu de AÎC și 6% din elevii din liceu au nivel ridicat de AÎC. 3,33% din elevii din liceu dau dovadă de nivel redus de AFÎC. 80,67% din elevii din liceu prezintă nivel mediu de AFÎC. Și 16% din elevii din liceu exprimă nivel ridicat de AFÎC. Evidențiem că elevii din liceu în număr mic demonstrează AA ridicată. Cei mai mulți din ei prezintă nivel moderat de AA. Vom specifica aici că AA de care dau dovadă elevii din liceu este distinctă de AȘ prezentă la elevii din clasele primare și cei din gimnaziu. Neliniștea și temerile elevilor din liceu sunt legate nu de toată activitatea de învățare cum am atestat la elevii din clasele primare și cei din clasele gimnaziale, dar au un anumit specific. AA la elevii din clasele liceale se manifestă în situațiile de îndeplinire a unor sarcini foarte importante, în contextul pregătirii pentru testări și examene și în situațiile de testări și examene.

Urmează frecvențele pe niveluri pentru *anxietatea care împiedică însușirea cunoștințelor la adolescenți (AÎC)* și *anxietatea care facilitează însușirea cunoștințelor la adolescenți (AFÎC)* pentru elevii din clasele liceale în dependență de gen.

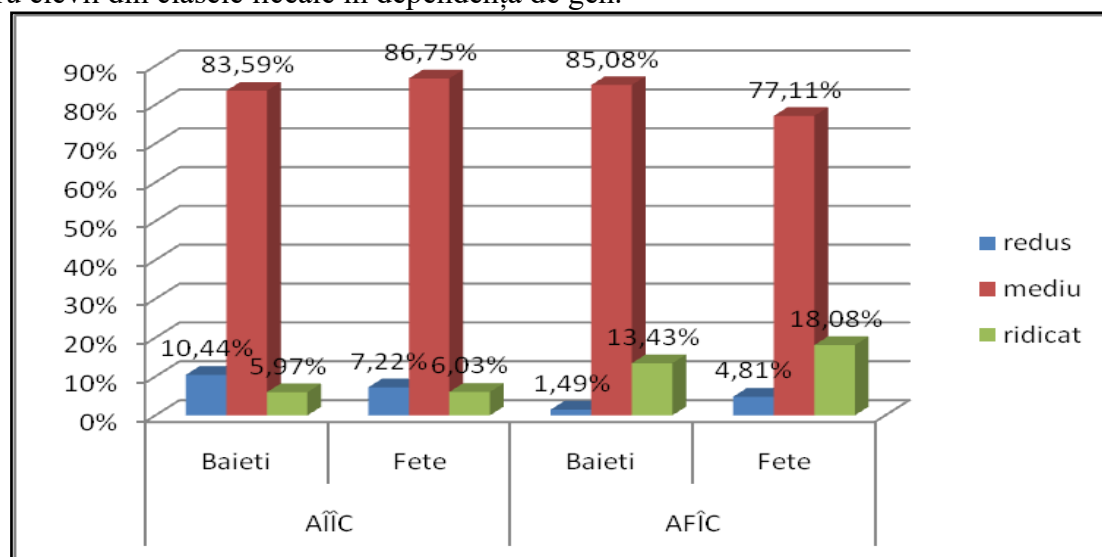


Fig. 6. Frecvențele pe nivele pentru anxietatea care împiedică / facilitează însușirea cunoștințelor la adolescenți în dependență de gen

Pentru adolescenți consemnăm următoarea distribuție: 10,44% din adolescenți prezintă nivel redus de AÎC, 85,59% din adolescenți dau dovadă de nivel mediu de AÎC și 5,97% din adolescenți experimentează nivel ridicat de AÎC. La adolescente rezultatele sunt similare cu cele ale adolescenților: 7,22% din adolescente exprimă nivel redus de AÎC, mult peste jumătate din adolescente (86,75%) arată nivel mediu de AÎC și 6,03% din adolescente înfățișează nivel ridicat de AÎC.

Analiza frecvențelor adolescenților și adolescentelor vom menționa că: nivelul redus de AÎC este mai frecvent reflectat la adolescenți (10,44%) decât la adolescente (7,22%). Nivelul moderat de AÎC îl observăm mai mult la adolescente decât la adolescenți (86,75% și 83,59%). Pentru nivelul ridicat de AÎC îl consemnăm în aceeași măsură la adolescenți și adolescente (5,97% și 6,03%). Atestăm la adolescente oarecum o înclinație mai mare de a resimți AÎC.

La adolescenți frecvențele pe nivele se repartizează: 1,49% din adolescenți manifestă nivel redus de AFÎC, 85,08% din adolescenți dau dovadă de nivel mediu de AFÎC și 13,43% din adolescenți prezintă nivel ridicat de AFÎC. Pentru adolescente pentru nivelele AFÎC se înregistrează următoarele frecvențe: cele mai multe adolescente manifestă nivel mediu de AFÎC (77,11%). Un număr de 4,81% și 18,08% din adolescente au nivel redus și ridicat de AFÎC.

Analiza comparativă a frecvențelor ne oferă următoarele tendințe: nivelul redus de AFÎC este mai particular pentru adolescente decât adolescenți (4,81% și 1,49%). Pentru nivelul mediu de AFÎC atestăm o tendință inversă: 85,08% din adolescenți și 77,11% din adolescente manifestă nivel mediu de AFÎC. Pentru nivelul ridicat de AFÎC avem aceeași tendință de repartizare a frecvențelor ca și în cazul nivelului redus de AFÎC. 18,08% din adolescente și 13,43% din adolescenți au nivel ridicat de AFÎC. Diferențele constatate dintre adolescenți și adolescente se încadrează în caracteristicile de gen. Adolescencele au o atitudine mai responsabilă și conștiincioasă față de activitatea de învățare precum și demonstrează o atitudine distinctă față de performanță.

În concluzii, studiul experimental întreprins de noi ne-a condus spre constatarea faptului că anxietatea școlară / anxietatea academică este un tip de anxietate comun pentru elevii din clasele primare, elevii claselor gimnaziale și elevii din clasele liceale, manifestându-se în diferită măsura la cele trei trepte școlare. Cel mai intens anxietatea școlară se manifestă la elevii claselor primare. Anxietatea școlară la elevii claselor primare este legată de presiunea cerințelor educaționale, de orarul uneori supraîncărcat, de teamă evaluării și aprecierii, de dorința de a corespunde așteptărilor învățătoarei și părinților și de rivalitatea dintre colegi. Anxietatea școlară a elevilor din clasele gimnaziale se explică și prin modificări în sistemul educațional și a extinderii cunoștințelor care devin din ce în ce mai complexe, precum și necesitatea unui efort sporit. Câteva surse generatoare care favorizează anxietatea școlară la elevii din gimnaziu sunt și temerile legate de a răspunde în fața clasei și nesiguranța privind propriile capacități de a îndeplini cu succes sarcinile. Anxietatea academică a elevilor din liceu se intensifică mai curând în situații de evaluare, testare și examinare. Anxietatea școlară este caracteristică pentru copiii și adolescenții cu o responsabilitate accentuată și cu un simț dezvoltat al îndatoririi. De asemenea evidențiem diferențe de gen în manifestarea anxietății școlare. Diferențele de gen se explică prin modul în care fetele sunt afectate de unele experiențe sau evenimente din contextul educațional.

Deși anxietatea este o emoție firească ce cuprinde îngrijorare, neliniște, tensiune, sentimente de insecuritate, etc., ea influențează autoaprecierea, stima de sine, comunicarea, relațiile cu colegii și profesorii, comportamentul și succesul școlar. Astfel, diminuarea anxietății școlare a elevilor reprezintă unul din obiectivele importante ale activității psihologului școlar. Este necesar să fie identificate la timp sursele generatoare ale anxietății școlare și să se intervină pentru anihilarea, reducerea lor și formarea resurselor interne pentru diminuare stărilor emoționale disfuncționale.

Bibliografie

1. PĂNIȘOARA, G. *Psihologia copilului modern*. Iași: Polirom. 2011. 224 p. ISBN 978-973-46-2126-2
2. PĂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom. 2016. 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2
3. RACU I.U. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți: Monografie*. Redactor științific: Racu Ig., – Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”. 2020. 331 p. 978-9975-46-433-8
4. КОЧУБЕЙ, Б., НОВИКОВА, Е. *Детские тревоги в школе и дома*. В: *Семья и школа*. 1988. №7. с. 15 – 16.
5. ПРИХОЖАН, А. *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*. 2-е изд. Санкт – Петербург: Питер. 2007. 192 с.
6. ПРИХОЖАН, А. *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. Воронеж: НПО МОДЭК. 2000. 304 с.
7. <https://ik-ptz.ru/ro/russkijj-yazyk/stressy-v-shkolnom-obuchenii>

SECURITATEA COPILOR ÎN TRAFIC, DIN PERSPECTIVA CONDUCĂTORILOR AUTO AGRESIVI ÎN TRAFIC

THE SAFETY OF CHILDREN IN TRAFFIC, FROM THE PERSPECTIVE OF AGGRESSIVE DRIVERS IN TRAFFIC

Haidu Felicia, drd. UPS „Ion Creangă”, psihoterapeut
Orcid: 0009-0005-5409-4828

CZU:159.942:343.346-656.1-051

Rezumat: Siguranța copiilor în trafic este un subiect îngrijorător pentru oricine. Copiii se numără printre cei mai vulnerabili participanți implicați în traficul rutier și riscă să fie răniți sau uciși pe șosele din cauza comportamentului altora, inclusiv al șoferilor agresivi. Conducerea agresivă este un comportament care poate fi definit ca fiind conducerea deliberată, imprudentă sau neglijentă a unui vehicul care pune în pericol sau este susceptibilă de a pune în pericol alți utilizatori ai drumurilor. Acest comportament poate avea consecințe grave, în special atunci când vine vorba de siguranța participanților în trafic pentru copii. Acest eseu va explora siguranța rutieră a copiilor din perspectiva șoferilor agresivi, inclusiv riscurile asociate cu conducerea agresivă și modul în care șoferii agresivi pot contribui la îmbunătățirea siguranței rutiere a copiilor.

Cuvinte cheie: siguranță în trafic, copii, conducători auto, comportament agresiv

Abstract: Child safety in traffic is a concern for everyone. Children are among the most vulnerable participants in road traffic and are at risk of being injured or killed on the roads due to the behavior of others, including aggressive drivers. Aggressive driving is behavior that can be defined as the deliberate, reckless or negligent driving of a vehicle that endangers or is likely to endanger other road users. This behavior can have serious consequences, especially when it comes to the safety of child road users. This essay will explore child road safety from the perspective of aggressive drivers, including the risks associated with aggressive driving and how aggressive drivers can help improve child road safety.

Keywords: *safety in traffic, children, car drivers, aggressive behaviour*

1. Introducere

Din punct de vedere psihologic, conducerea agresivă poate fi văzută ca o manifestare a furiei, a frustrării și a nervozității din partea șoferului. Aceste emoții pot fi declanșate de o varietate de factori, inclusiv aglomerația din trafic, lucrările rutiere și comportamentul altor șoferi. Șoferii agresivi pot avea un sentiment de superioritate și cred că au dreptul de a conduce în orice mod aleg. De asemenea, aceștia pot avea o toleranță scăzută la frustrare și pot fi mai predispuși la un comportament agresiv atunci când se confruntă cu situații dificile.

În acest eseu, vom examina siguranța copiilor în trafic din perspectiva șoferilor agresivi și vom sublinia importanța adoptării unor intervenții bazate pe dovezi, concepute pentru a crea un mediu rutier sigur și incluziv pentru toți utilizatorii drumurilor, inclusiv pentru copii.

2. Ipoteza de cercetare

Articolul se concentrează asupra siguranței copiilor în trafic din perspectiva șoferilor agresivi. Scopul acestui eseu este de a crește gradul de conștientizare cu privire la amploarea, impactul și factorii de risc ai rănilor provocate la copii și adolescenți în traficul rutier, în special în țările cu venituri mici și medii. De asemenea, eseuul își propune să atragă atenția asupra posibilității de prevenire a acestor leziuni și să împărtășească strategiile de intervenție bazate pe dovezi pentru a reduce riscul de rănire a copiilor prin accidente rutiere. Eseul evidențiază faptul că majoritatea covârșitoare a vătămărilor rutiere ale copiilor se concentrează în țările cu venituri mici și medii și că utilizatorii vulnerabili ai drumurilor, cum ar fi pietonii, bicicliștii și motocicliștii, sunt mai expuși riscului în aceste țări din cauza lipsei de infrastructura necesară pentru a proteja siguranța tuturor participanților la trafic. .

3. Metoda de cercetare

Articolul discută siguranța copiilor în trafic din perspectiva șoferilor agresivi. Studiul a utilizat o abordare experimentală pentru a investiga relația dintre cognițiile/emoțiile negative, sexul, vârsta, mediul înconjurător, afilierea religioasă, starea civilă, trăsăturile de personalitate (deschidere, extroversie, conștiinciozitate, agreabilitate, stabilitate emoțională) și comportamentul periculos la volan. Eșantionul a cuprins 204 șoferi selectați aleatoriu care au participat la evaluări periodice anuale la o clinică de psihologie. Indexul Dula Dangerous Driving Index a fost utilizat pentru a măsura comportamentul agresiv la volan, inclusiv conducerea imprudentă, conducerea riscantă și cognițiile/emoțiile negative. Inventarul de personalitate DECAS pentru a evalua trăsături de personalitate. Lucrarea se încheie prin discutarea implicațiilor constatărilor pentru siguranța copiilor în trafic. [1]

4. Rezultatul cercetării

Dintr-o perspectivă psihologică, condusul agresiv poate fi văzut ca un comportament complex care este influențat de o varietate de factori, cum ar fi trăsăturile de personalitate, stările emoționale și procesele cognitive. Ostilitatea, impulsivitatea și goana după senzații sunt câteva dintre trăsăturile de personalitate care s-au asociat cu condusul agresiv. Persoanele care au un scor ridicat la aceste trăsături sunt mai predispușe să se angajeze în comportamente de conducere riscante, cum ar fi depășirea vitezei, depășirea neregulamentară și manevrele de intrare și ieșire din trafic.

Factorii situaționali, cum ar fi aglomerația din trafic, presiunea timpului și starea de anonim, pot contribui, de asemenea, la un comportament agresiv la volan. De exemplu, șoferii pot deveni frustrați și nerăbdători în condiții de trafic aglomerat, ceea ce poate duce la un comportament mai agresiv la volan. În mod similar, șoferii care se simt în anonim, cum ar fi cei care conduc într-un oraș mare sau pe timp de noapte, pot fi mai predispuși la un comportament agresiv la volan.

Factorii de mediu, cum ar fi proiectarea drumurilor, semnalizarea și poliția, pot juca, de asemenea, un rol în comportamentul agresiv la volan. Drumurile prost proiectate sau semnalizarea inadecvată pot duce la confuzie și frustrare pentru șoferi, ceea ce poate crește probabilitatea de a

conduce agresiv. În mod similar, aplicarea inadecvată a măsurilor de control sau a legislației rutiere poate duce la un sentiment de impunitate în rândul conducătorilor auto, ceea ce poate contribui și mai mult la un comportament agresiv la volan.

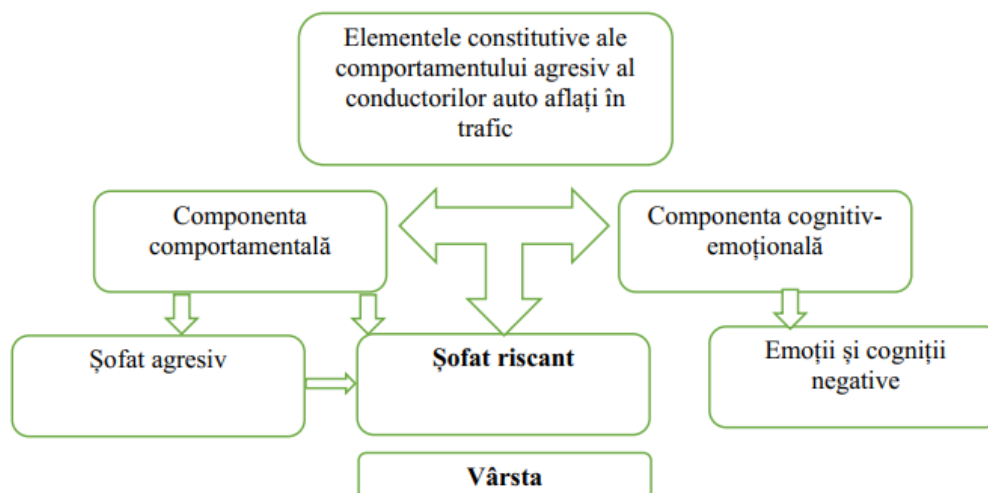


Figura 1. Modelarea comportamentului agresiv în trafic în funcție de expresia comportamentală și cognitiv emoțională a conducătorilor auto

Impactul condusului agresiv asupra siguranței rutiere a copiilor poate fi devastator. Copiii sunt mai vulnerabili la vătămări decât adulții și sunt mai puțin capabili să se apere împotriva acțiunilor altora. Șoferii agresivi pot fi mai predispuși la comportamente periculoase, cum ar fi depășirea vitezei, depășirea distanței sau trecerea pe culoarea roșie a semaforului, ceea ce poate pune în pericol copiii. De asemenea, este posibil ca aceștia să fie mai puțin predispuși să fie atenți la împrejurimi, ceea ce face mai dificil pentru șoferi să observe copiii care traversează strada sau se joacă pe marginea drumului. Aceste comportamente pot duce la accidente care se soldează cu răni sau decese. Copiii, în special, sunt vulnerabili la consecințele unui comportament agresiv la volan din cauza mărimii lor, a experienței limitate pe șosele și a incapacității de a estima cu ușurință distanțele și vitezele.

Deși este adevărat că este vorba de copii, care încă învață despre siguranța rutieră și că pot fi mai impulsivi decât adulții, aceasta nu este o scuză pentru șoferi de a fi imprudenți. Este posibil ca șoferii agresivi să nu considere copiii ca fiind utilizatori vulnerabili ai drumurilor, dar aceștia reprezintă unul dintre cele mai vulnerabile grupuri. Potrivit UNICEF, aproximativ 220.000 de copii cu vârsta sub 19 ani mor în fiecare an pe drumurile din lume, iar alte milioane sunt răniți. Majoritatea acestor decese au loc în țările cu venituri mici și medii, unde măsurile de siguranță rutieră sunt adesea inadecvate.[2]

Excesul de viteză este o formă comună de comportament agresiv la volan care poate avea consecințe devastatoare pentru copii. Copiii sunt adesea imprevizibili, iar comportamentul lor se poate schimba rapid, ceea ce face dificilă reacția șoferilor la schimbările bruște din mediul înconjurător. Viteza poate reduce capacitatea unui șofer de a reacționa la evenimente neprevăzute, ceea ce face mai probabil ca acesta să fie implicat într-un accident.

Nerespectarea distanței este o altă formă de comportament agresiv la volan care poate crește riscul de accidente în care sunt implicați copii, lăsând puțin loc de manevră în cazul în care șoferul din față trebuie să frâneze brusc sau să vireze. Acest comportament poate fi deosebit de periculos atunci când conduceți în apropierea școlilor, parcurilor sau zonelor rezidențiale, unde este mai probabil să fie prezenți copii. Este posibil ca un șofer care se află în spatele unui autovehicul să nu poată reacționa suficient de repede pentru a evita o coliziune cu un copil.

Neacordarea priorității de trecere este o altă formă de comportament agresiv la volan care poate reprezenta o amenințare semnificativă pentru siguranța rutieră a copiilor. Șoferii care nu cedează trecerea pot provoca accidente soldate cu răni severe sau chiar cu moartea. Este posibil

ca, în special copiii să nu cunoască regulile de circulație și să nu înțeleagă când au prioritate de trecere. Este esențial ca șoferii să fie conștienți de împrejurimile lor și să cedeze trecerea pietonilor, inclusiv copiilor.

Pentru a identifica trăsăturile de personalitate asociate cu comportamentul agresiv în rândul șoferilor, ipoteza operațională sugerează o relație între trăsăturile de personalitate și comportamentul agresiv în trafic. Pentru a verifica ipoteza, a fost utilizat inventarul de personalitate DECAS pentru a evalua trăsături de personalitate precum deschiderea, extraversiunea, conștiinciozitatea, agreabilitatea și stabilitatea emoțională. Indicatorul Dula a fost utilizat pentru a măsura nivelul de comportament agresiv în trafic. Rezultatele arată că majoritatea conducătorilor auto au scoruri peste medie la toate trăsăturile de personalitate măsurate, cu excepția conștiinciozității și a agreabilității, unde un procent semnificativ a obținut scoruri sub medie. [3]

Identificarea trăsăturilor de personalitate ale conducătorilor auto relevă faptul că majoritatea conductorilor auto au un nivel peste medie la toate trăsăturile de personalitate măsurate, în afară de scala conștiinciozitate, unde (40,7%) din respondenți au un nivel sub medie. Un procentaj destul de mare se păstrează și la scala agreabilitate nivel sub medie (32,2%), situația e la fel destul de alarmantă și cu privire la stabilitatea emoțională a conducătorilor auto unde avem o marjă de (24,3%) sub mediu.

Tabelul 1. Frecvențele manifestării polarității trăsăturilor de personalitate la conducătorii auto.

	Deschidere	Extraversiune	Conștiinciozitate	Agreabilitate	Stabilitate emoțională
Sub medie	27.70%	23.70%	40.70%	32.20%	24.30%
Medie	11.90%	13.60%	21.50%	11.90%	10.70%
Peste medie	60.50%	62.70%	37.90%	55.90%	65%

Rezultatele sugerează că șoferii au o orientare predominant pozitivă a personalității, cu niveluri ridicate de stabilitate emoțională (65%), agreabilitate (55,9%), extraversiune (62,7%) și deschidere (60,5%), dar cu niveluri mai scăzute de conștiinciozitate (40,7%). Cu toate acestea, există o proporție semnificativă de șoferi cu scoruri sub medie la nivelul agreabilității (32,2%) și al stabilității emoționale (24,3%), ceea ce ar putea contribui la un comportament agresiv pe șosea. În general, șoferii manifestă atenție la viață și la sentimentele interne, independență în gândire și abilități analitice. Extraversiunea poate contribui la căutarea de emoții pozitive și la un comportament potențial agresiv, în timp ce conștiinciozitatea scăzută poate duce la o lipsă de datorie față de ceilalți șoferi sau la o lipsă de disciplină. Agreabilitatea ridicată poate duce la comportamente mai blânde, în timp ce stabilitatea emoțională ridicată poate minimiza incidența comportamentului agresiv pe șosea.

5. Discuții

Relația dintre trăsăturile de personalitate și comportamentul agresiv la volan poate avea consecințe negative pentru siguranța copiilor în trafic. Pentru a îmbunătăți siguranța copiilor, o abordare este aceea de a ne concentra asupra trăsăturilor de personalitate care contribuie la comportamentele agresive la volan. Îmbunătățirea educației și a sensibilizării în materie de siguranță în trafic, atât pentru șoferi, cât și pentru copii, reprezintă o altă abordare potențială. În cele din urmă, este nevoie de o mai bună aplicare a legilor și reglementărilor rutiere legate de siguranța copiilor. Punerea în aplicare a acestor strategii poate crea un mediu mai sigur pentru copii și alți utilizatori vulnerabili ai drumurilor.

6. Concluzii

Siguranța copiilor în trafic este o problemă critică care necesită o abordare colaborativă și multifacțată. Este esențial să se abordeze trăsăturile de personalitate care stau la baza

comportamentelor agresive la volan, să se îmbunătățească educația și conștientizarea în materie de siguranță în trafic și să se sporească aplicarea legislației rutiere legate de siguranța copiilor.

În plus, tehnologia poate juca, de asemenea, un rol vital în îmbunătățirea siguranței copiilor în trafic. De exemplu, mașinile inteligente echipate cu sisteme avansate de asistență pentru șoferi pot contribui la prevenirea accidentelor cauzate de comportamente agresive la volan. De asemenea, dispozitivele dotate cu GPS pot ajuta părinții să urmărească locația copiilor lor, asigurând siguranța acestora pe șosea.

În general, este esențial să recunoaștem importanța siguranței copiilor în trafic și să luăm măsuri concrete pentru a o îmbunătăți. Lucrând împreună, factorii de decizie legislativă și participanții la trafic, pot crea un mediu mai sigur și mai sigur pentru copii, reducând în cele din urmă numărul de accidente și răni cauzate de comportamente agresive la volan.

Bibliografie

1. East Tennessee State University, SUA
2. N.A. Technical Guidance for CHILD AND ADOLESCENT ROAD SAFETY. UNICEF 2022. Online la: [https://www.unicef.org/media/130721/file/UNICEF_Child_and_Adolescent_Road_Safety_Technical_Guidance_2022.pdf]
3. Willemsen J, Dula CS, Declercq F, Verhaeghe P. The Dula Dangerous Driving Index: an investigation of reliability and validity across cultures. *Accid Anal Prev.* 2008 Mar;40(2):798-806. doi:10.1016/j.aap.2007.09.019. Epub 2007 Oct 8. PMID: 18329435; PMCID: PMC23620

ASPECTE ALE SECURITĂȚII SĂNĂTĂȚII COPILOR

ASPECTS OF CHILDREN'S HEALTH SECURITY

SAVCA Lucia, dr., conf. univ.,
Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată
<https://orcid.org/0000-0001-6858-0011>

CZU: 37.015.3:159.922

Rezumat: *Securitatea sănătății tinerii generație este o prioritate a societății. Actualmente numărul copiilor cu diverse tulburări psihice, emoționale și comportamentale contractați în copilăria timpurie este în creștere.*

La astfel de copii de vârstă preșcolară și școlară se pot manifesta diverse abateri de comportament, dificultăți de memorare, atenție și gândire, temeri, fobii, anxietate crescută sub influența diferiților factori nocivi. Sarcina specialiștilor, a instituțiilor de învățământ preuniversitar și a familiei este de a evidenția cât mai devreme grupul de risc al copiilor cu abateri în dezvoltarea copilului la diferite vârste și organizarea promptă a măsurilor de compensare a acestora.

Cuvinte -cheie: *abateri în dezvoltare, aspecte ale sănătății, tulburări psihice, tulburări emoționale, tulburări de conduită, depistare timpurie.*

Abstract: *Health security of the young generation is a priority of society. Currently, the number of children with various mental, emotional and behavioral disorders contracted in early childhood is increasing. In such children of preschool and school age, various behavioral deviations, memorization, attention and thinking difficulties, fears, phobias, increased anxiety under the influence of various harmful factors can be manifested. The task of specialists, pre-university educational institutions and the family is to highlight as early as possible the risk group*

of children with deviations in the development of the child at different ages and the prompt organization of measures to compensate them.

Keyword: *developmental disorders, health aspects, mental disorders, emotional disorders, conduct disorders, early detection.*

Introducere. Un argument al necesității de a *aborda acest subiect* se desprinde din observațiile noastre asupra creșterii numărului de elevi cu abateri în dezvoltarea psihică, emoțională și comportamentală, manifestarea mai frecventă a agresivității în rândurile minorilor și a bolilor somatice pe un fondal nevrotic. Actualmente crește numărul copiilor noi născuți cu sechele cerebralo - organice contractate în timpul nașterii sau în primii ani de viață. La așa copii din vârsta preșcolară și școlară se pot manifesta diverse abateri în conduită, dificultăți de memorare, de atenție și gândire, frici, fobii, anxietate sporită sub influența diferitor factori nocivi, astfel fiecare dintre acești copii se află *în grupul de risc*.

Analiza minuțioasă a mai multor subiecți cu diverse dificultăți de adaptare și reușită școlară indică la lipsa de înțelegere și susținere oportună în confruntarea cu diverse situații de către părinți și profesori.

Actualitatea problemei mai reiese și din necesitatea stringentă de informare a părinților și cadrelor didactice despre specificul minorilor din grupul de risc și elaborarea strategiilor de compensare a abaterilor în dezvoltare cu această categorie de copii.

Scopul studiului rezidă din necesitatea depistării cât mai timpurii a abaterilor în dezvoltarea minorului și compensarea lor cât mai timpurie.

Esența programului constă în depistarea cât mai timpurie a diverselor abateri de la normă în dezvoltarea minorilor (3-18 ani) și compensarea lor prin programul complex de intervenție psiho-medico-pedagogic. Obiectivul programului este și informarea cadrelor didactice, părinților despre simptomatologia abaterilor de la normă și necesitatea de a consulta un psiholog.

Calea de trecere la o anumită tulburare poate fi inopinată în unele cazuri, însă de cele mai dese ori este îndelungată, plină de confruntări și eșecuri ale subiectului din cauza anumitor deficiențe intelectuale, relaționale, emoționale etc.

Pentru prima dată în sistemul învățământului din Republica Moldova a fost abordată multidimensional problema menținerii sănătății copilului în școală în Centrul de Diagnosticare și Reabilitare „Armonie” al DGETS din Chișinău, fondat în 1990. Specialiștii Centrului au elaborat programul de menținere a sănătății elevului în școală, care include intervenția psihologică, pedagogică, medicală. Aspectul de profilaxie primară a programului include informarea despre simptomatologia abaterilor în dezvoltare a cadrelor didactice, psihologilor din instituțiile preuniversitare și a părinților. Cu specialiștii se organizează periodic seminare teoretico – practice, orientate la formarea cunoștințelor și abilităților de organizare a măsurilor de depistare timpurie și diagnostică primară. Minorii depistați cu abateri în dezvoltare beneficiază de consilierea și terapia complexă de specialiștilor din Centrul ”Armonie”; psihologi, psihiatru, psihoterapeut, jurist.

Sarcinile menținerii sănătății au fost formulate încă de Galen în sec. II în lucrarea ”*Igiena pasiunilor sau igiena moral - spirituală*”. El susținea că sănătatea psihică, fizică, emoțională, confortul sufletesc este în coeziune cu modul de viață al omului, abilitățile de a dirija pasiunile sale.

Un rol important în menținerea tuturor dimensiunilor sănătății fizice, mentale, emoționale, ocupaționale, spirituale, relaționale îl are evidențierea grupului de risc și organizarea măsurilor de protejare a fiecărei dimensiuni.

Dimensiunea *sănătății fizice* – stimulează flexibilitatea cardiovasculară și rezistența fiecărui organ. Dezvoltarea fizică încurajează cunoștințe despre alimente și alimentația sănătoasă, practicarea activităților ce contribuie la menținerea sănătății fizice, precum practicarea sportului și descurajând fumatul, consumul de alcool și droguri precum și altor adicții.

Dimensiunea sănătății mintale - OMS (Organizația Mondială a Sănătății) descrie sănătatea mintală ca fiind: „O stare de bine în care fiecare persoană își realizează propriul potențial, poate face față tensiunilor normale ale vieții, poate lucra cu folos și productiv și este capabilă să contribuie la randul ei la dezvoltarea comunității din care face parte“. O persoană sănătoasă din punct de vedere mental folosește resursele disponibile pentru a-și lărgi sfera de cunoștințe, crează bunuri pentru întreaga societate. O sănătate mintală optimă nu înseamnă doar să eviți bolile psihice, cât și să te îngrijești de fericirea și de starea ta de bine. O sănătate mintală pozitivă permite oamenilor:

- să își realizeze întregul lor potențial;
- să înțeleagă scopul și sensul vieții;
- să construiască cu ușurință relații sănătoase cu ceilalți;
- să - și aducă o contribuție semnificativă în cadrul comunității în care trăiesc;
- să facă față tensiunilor, stresului, eșecului occupational sau în viața personală;
- să se poată adapta ușor la situații noi;
- să activeze creative, să elaboreze proiecte noi;
- să aibă încredere în sine și să poată depăși unele dificultăți.

Dimensiunea *sănătății emoționale* prevede conștientizarea și acceptarea sentimentelor, abilitatea de a-și dirija sentimentele și comportamentele corelate cu acestea, inclusiv evaluarea propriilor emoții într-o manieră realistă, atitudinea pozitivă în raport cu propria persoană și cu propria viață în general, capacitatea persoanei de a face față stresului într-un mod eficient. O persoană sănătoasă din punct de vedere emoțional menține relații satisfăcătoare cu ceilalți.

Dimensiunea *sănătății sociale* - încurajează participarea la ambientul uman și fizic al unei persoane pentru bunăstarea generală a comunității din care face parte persoana respectivă. Ea pune accent pe interdependența cu alții și cu natura, cu crearea relațiilor armonioase în familie.

Dimensiunea *sănătății ocupaționale* este legată de atitudinea pe care o persoană o are față de alegerea profesiei și față de muncă, este implicată în pregătirea pentru muncă, în care o persoană poate dobândi satisfacție personală și bunăstare materială.

Dimensiunea *sănătății spirituale* presupune căutarea sensului și scopului existenței umane, dezvoltarea unui sistem de valori spirituale. Ea include dezvoltarea unei aprecieri profunde a duratei vieții și a forțelor naturale care există în univers.

Ținând cont de dimensiunile sănătății și abaterile posibile depistate se alcătuieste grupul de risc și se organizează intervenția psihologică în complex: cu subiectul cu probleme, părinții și cadrele didactice din instituția din care face parte subiectul.

Grupul de risc este alcătuit din subiecții cu anumite particularități individuale bio – psihosociale ce sporesc sensibilitatea lui la unul sau câțiva factori nocivi, influența cărora cu o anumită probabilitate după o perioadă de timp (4 - 6 luni) pot acutiza declanșarea anumitor tulburări în orice dimensiune a sănătății.

Organizând măsurile de profilaxie primară a tulburărilor psihice, emoționale și comportamentale, noi am ajuns la concluzia că majoritatea dintre minori din grupul de risc au în comun unele caracteristici psihologice specifice similare ca: neîncrederea în sine, autoaprecierea neadecvată (supraapreciere sau subapreciere), inițiativă școlară scăzută, anxietate sporită, suspiciune, închistare, abilități relaționale slab dezvoltate, motivație școlară scăzută etc. Pentru fiecare minor din grupul de risc are importanță unul sau câțiva factori nocivi, ce influențează negativ „locus rezistențial minoris”, iar în consecință pot evolua diverse tulburări. Un minor este afectat mai mult de relațiile interpersonale din familie sau din colectivul de copii, pentru alții este succesul în activitatea de bază. Pentru fiecare persoană e necesar de selectat măsurile de intervenție psihologică în funcție de particularitățile individuale [5],

La alcătuirea grupului de risc trebuie să ținem cont atât de factorul ereditar, cât și de factorii de risc pedagogic, psihologic, social, de condițiile de trai și educaționale din familie și din

colectivul de copii. O parte din responsabilitatea în menținerea sănătății copilului în școală îi revine nemijlocit dirigintelui și educatorului. Aceștea trebuie să includă în grupul de risc elevii cu:

- sechele organice ale SNC (înnăscute și căpătate în primii ani de viață) luând datele din fișa medicală sau din chestionarea părinților;
- diverse boli somatice cronice, handicap fizic;
- absentismul frecvent, chiul episodic de la lecții;
- insuccesul școlar la unul sau câteva obiecte, cu capacități intelectuale scăzute, cu delăsare pedagogică, retardare mentală ușoară, infantelism;
- inadaptarea școlară și socială;
- instabilitate emoțională, impulsivitate, timiditate, anxietate sporită, introversiune, cu tendințe de autoînvinuire;
- minorii noi veniți în colectiv, minorii izolați, cu dificultăți relaționale;
- elevii supuși violenței fizice, (psihice, sexuale) în familie sau în colectivul de copii;
- educație antisocială, patologică în familie;
- elevii din familii socialmente vulnerabile, din familii dezorganizate, dezintegrate, incomplete, pauperizate, cu comportament amoral și antisocial al părinților;
- tulburări comportamentale latente (minciuni, furt episodic);
- comportament dependent de fumat, (televizor, computer, alcool, droguri etc.);
- nedezvoltare ușoară a vorbirii;
- nervoși și agresivi situativ, cu reacții afective explozive;
- accentuații de caracter indezirabile;

Responsabilitatea în menținerea sănătății copilului de la naștere în primul rând o poartă familia. Cercetările mai multor savanți medici, psihologi, sociologi indică la importanța familiei în educarea unei personalități armonios dezvoltate. Însă cu părere de rău și în secolul al XXI - lea părinții rău își cunosc obligațiunile și au o pregătire superficială în educația copilului.

Puțini dintre părinții contemporani cunosc că *comunicarea* este activitatea dominantă a copilului în primul an de viață, iar insuficiența contactului emoțional la această vârstă deja poate lăsa amprente negative asupra formării caracterului sau a sferei afective. Limitarea contactului emoțional, comunicării cu adulții în copilăria fragedă duce la formarea sindromului de delăsare pedagogică. Așa copii nu au dezvoltate deprinderile de joc cu alții, se reține dezvoltarea vocabularului activ, vorbirii coerente, memoriei, este limitată motivația de a cunoaște ceva nou, este scăzut activismul cognitiv.

Jocul, în perioada copilăriei fragede, preșcolare, nu este doar o organizare a timpului liber. În timpul jocului cu obiectele copilul face cunoștință cu lumea înconjurătoare, percepe însușirile obiectelor. În jocul pe roluri în colectivul de copii se însușesc anumite norme de conduită și colaborare cu copii de aceeași vârstă, adulții, ceea ce îl pregătește pentru vârsta următoare – cea școlară.

Din observațiile efectuate de către noi asupra elevilor cu insucces școlar, cu inadaptare școlară acuză memorie scăzută, deficit de atenție, comportament agresiv etc. pe primul plan se atestă o competență scăzută a părinților în educația copilului. Peste 80 % dintre părinții chestionași nu s - au adresat la psihiatru, psiholog, în vârsta fragedă, cu toate că au observat că copilul lor are probleme de adaptare sau alte abateri în dezvoltare, nu s - au interesat să facă examenul funcțional repetat înainte de școală, fiind la curent că copilul a avut probleme neurologice în copilăria fragedă.

Școlarizarea părinților, informarea lor despre specificul particularităților psihice, emoționale, și fizice ce au loc la diferită perioadă de vârstă, ar facilita menținerea sănătății copilului, va contribui la crearea condițiilor de dezvoltare normală, păstrarea regimului de muncă și odihnă a minorului. Necunoașterea acelor fenomene ce au loc în viața copilului sau ignorarea lor pot provoca diverse tulburări în conduită, evoluarea stărilor depresive, reușită scăzută sau

abandonul școlar etc. Surmenajul, stresul, unele suferințe în plan personal, fără susținerea psihologică din partea celor apropiați, pot declanșa nevrozele.

Părinții trebuie să fie familiarizați cu specificul conduitei copilului la diferite perioade de vârstă, cu importanța respectului de sine și autoaprecierii în vârsta pubertară și adolescentină, să cunoască ce valoare are autoritatea profesorului pentru elevul din clasele primare și ce importanță are grupul de referință pentru preadolescent.

Un consilier de încredere în educația copilului devine psihologul de familie din Centrele psihologice specializate, în care activează mai mulți specialiști, care într-un mediu degajat poate da răspuns la toate întrebările părinților, legate de educație și de particularitățile individuale și de vârstă. De asemenea în caz de abateri de la normă poate un timp îndelungat, pe perioada școlară, să ajute părinții și minorul în compensarea lacunelor în dezvoltare.

Sarcinile de bază pentru părinții contemporani sunt:

- + comunicarea constructivă cu copilul său, fără critică și observații dureroase, etichetare, compararea propriului copil cu alții;
- + formarea sentimentului de siguranță a copilului în familie și în afara ei, ținându-se cont de satisfacerea trebuințelor elementare;
- + stabilirea regulilor în familie și repartizarea sarcinilor;
- + delimitarea drepturilor și responsabilităților;
- + construirea relațiilor cu copilul bazate pe încredere;

Instituțiile de învățământ au responsabilitate dublă în menținerea sănătății generației în creștere, atât în informarea părinților, crearea condițiilor maxime de dezvoltare pentru fiecare discipol. Un aspect de importanță majoră îl are organizarea activităților de profilaxie cu elevii din grupul de risc, informarea sistematică a elevilor și părinților în ce privește influența factorilor nocivi.

În acest sens cadrul didactic și psihologul are următoarele sarcini:

- crearea condițiilor optime congruent specificului de dezvoltare a fiecărui minor,
- respectarea regimului de muncă și odihnă al elevilor în vederea diminuării surmenajului;
- crearea climatului psihologic și a relațiilor interpersonale favorabile dintre elev – elevi, elev – profesori și lichidarea situațiilor stresante;
- utilizarea metodelor stimulatorii de predare – evaluare a cunoștințelor, ținând cont de capacitățile individuale ale fiecărui elev.
- organizarea examenului psihologic multiaspectual obligatoriu, inclusiv al minorilor în perioadele de criză (3, 7, 11-16 ani);
- efectuarea examenului psihologic multiaspectual al elevilor în perioadele de trecere: cl. I - i, a IV - a, a IX – a;
- efectuarea psihoconsilierii, psihocorecției, psihoterapiei cu copii din grupul de risc.

Conform studiilor realizate de către savanții psihologi de peste hotare (G Allport, K. Rogers, L.S. Vîgotski) în linii generale, la formarea personalității multilateral dezvoltate contribuie triada de factori: ereditatea - 40 %, grupul de referință - 25% și educația - 35%. Atunci când unul dintre acești factori are un impact nociv, este necesar de organizat intervenții psihologice complexe în diminuarea stresorului pentru o perioadă de timp sau de compensat cu alte activități care ar fortifica acțiunea celorlalți doi factori [4, 49].

G. W. Allport consideră că un indicator al personalității mature este dezvoltarea unui sistem de securitate emoțională, care oferă un echilibru emoțional față de cea imatură, care se preocupă de frânturi și secvențe emoționale cum ar fi dependențe, anxietate, frustrări, stres, stări de frică [1].

Riscul de contractare a uneia dintre tulburările psihice, emoționale, comportamentale etc., este condiționat de influența unui șir de factori nefavorabili, iar trecerea din categoria grupului de risc în categoria tulburărilor este destul de flexibilă. Spre exemplu: elevii cu capacități intelectuale

medii, cu părinți exigenți, din frică de notă rea încep să mintă, să chiulească de la orele la care au probleme, iar din plictiseală, în timpul așteptării următoarei ore, pot să înceapă să fumeze, să se familiarizeze cu informație din telefon ce nu corespunde vârstei, să joace în jocuri pe calculator devenind dependenți de internet, iar din lipsă de bani pentru achitarea taxelor la internet, încep să fure bani sau să mintă părinții, rudele etc.

În alt caz de exemplu un copil timid, cu neîncredere în sine, care muncește sistematic, învață cu sârguință temele, dar din cauza incapacității de a se exprima fluent în fața colegilor, profesorului exigent, va primi note scăzute așteptărilor sale și a părinților. Treptat, aceasta va scădea motivația învățării, dar pentru suferințele trăite sistematic, posibil, să devină brutal, să folosească un mecanism de apărare agresiv, sau să se închidă în sine, să chiulească lecțiile sau să adere la un grup neformal, unde va fi acceptat, susținut, înțeles. Lanțul probabilităților poate continua, dar spre regret, în știința psihologică autohtonă sunt prea puține cercetări fundamentale care urmăresc dinamica formării personalității supusă diferitor factori de risc. De aceea este dificil de prognozat ce tulburări posibile vor evolua la un elev, care un timp îndelungat continuă influența unui factor nociv: unul se izolează de grup, se închide în sine, altul devine agresiv, un tiran, alcoolic sau narcoman etc. Elevii cu delăsare pedagogică în familie, cei care nu au frecventat grădinița e necesar să fie luați la evidența unui control riguros, organizând cu ei măsuri psihologico - pedagogice suplimentare în compensarea lacunelor în dezvoltare, în special relaționale și de adaptare.

Pentru fiecare perioadă de vârstă diferiți factori nocivi influențează personalitatea copilului. Unul poate avea mai mare pondere în vârsta fragedă, iar altul - în vârsta pubertară .

Dirigintele clasei este obligat să cunoască dinamica dezvoltării elevului de la naștere până în ziua înmatriculării lui în clasa dată, să cunoască condițiile de viață și stilul educațional în familie și relațiile lui cu părinții și semenii. O cunoaștere mai bună a copilului este posibilă prin alcătuirea fișei de caracterizare a elevului [3, pp. 11-14], în care psihologul și dirigintele clasei includ toate succesele și eșecul copilului, face analiza dinamicii dezvoltării pentru perioadele de criză. Selectarea datelor pentru alcătuirea ei ajută dirigintele să cunoască trecutul și prezentul copilului, etapele de dezvoltare și relațiile lui cu ceilalți, acordarea asistenței necesare în compensarea lacunelor evidențiate.

Bibliografie

1. Allport G, W. Structura și dezvoltarea personalității. Ed. Didactică și Pedagogică București, 1991. 292 p.
2. Andreescu Ileana Sănătatea mintală în: Senior Medical Editor <https://www.reginamaria.ro/articole-medicale>, accesat la 22.01.2023
3. Savca L (coord.) Sănătatea copilului în școală. Ghid de lucru cu copiii din grupul de risc "Univers Pedagogic" Chișinău, 2008, 160 p. ISBN 978-9975-48-058-1
4. Savca L Psihologia personalității în dezvoltare. Tipografia SIRIUS, Ch 2003 152 p. ISBN 9975-921-35-3
5. Rogers Karl., Terapia centrată pe client. București, 2015, 480 p. ISBN: 978-606-719-142-4

MEDIUL ȘCOLAR ȘI SECURITATEA PSIHOLICĂ A ELEVULUI

THE SCHOOL ENVIRONMENT AND THE PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE STUDENT

CUCER Angela, dr.psihologie, conf.cercet.
ICITT, UPSC „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0001-9304-9791

CZU: 159.9:373.064-053.5

Rezumat: Comportamentul deviant al elevilor este ca o barieră în formarea identității personale a acestuia, o cauză ce împiedică crearea siguranței psihologice în mediul școlar. În articol sunt reflectate unele idei, concepte privind comportamentul deviant, securitatea psihologică a elevului în mediul școlar, unele măsuri de profilaxie ale comportamentului deviant.

Cuvinte cheie: mediul școlar, securitate psihologică, comportament deviant.

Summary: The students' deviant behavior is like a barrier in the formation of their personal identity, a cause that prevents the creation of psychological safety in the school environment. The article reflects some ideas, concepts regarding deviant behavior, the psychological security of the student in the school environment, some preventive measures of deviant behavior.

Key words: school environment, psychological security, deviant behavior.

Conform opiniilor a mai multor savanți sursa dezvoltării persoanei sunt forțele sale motrice. Iar pentru ca mecanismele interne de creștere personală să fie actualizate, sunt necesare anumite condiții, care creează circumstanțe nu doar pentru învățare dar și pentru manifestarea și dezvoltarea abilităților, potențialului personal ale elevilor.

Principala caracteristică a mediului educațional, favorabilă pentru dezvoltarea elevului, este securitatea psihologică a acestuia. Despre securitatea psihologică în mediul școlar se poate de vorbit doar atunci când majoritatea participanților au o atitudine pozitivă, un nivel înalt de satisfacție față de caracteristicile mediului școlar și protecție împotriva violenței psihologice [7, 22].

Cercetătorii determină securitatea psihologică a personalității:

- prin gradul în care oamenii se simt confortabil să-și asume riscuri interpersonale pozitive, abilitatea de a menține stabilitatea într-un mediu cu anumiți parametri, inclusiv cei cu efecte psiho-traumatice, experiența securității/nesiguranței în anumite situații [8].
- ca stare psihică echilibrată, motivată prin absența unor factori care să pună în primejdie viața, sănătatea, statutul social și profesional, regimul de apreciere echitabilă ect. Este o condiție fundamentală a existenței normale și a progresului [4].
- ca pace a spiritului datorită convingerii că individul nu are a se teme de nimic. Ea constituie una din trebuințele fundamentale ale omului, condiția esențială a sănătății sale mentale [3].
- drept un sentiment de siguranță, încredere și eliberare de teamă. [2].
- securitatea se referă la faptul de a fi la adăpost de orice pericol; sentiment de siguranță, încredere și de liniște pe care îl dă cuiva absența oricărui pericol [1].

Securitatea psihologică în mediul școlar este necesară pentru crearea unor relații de încredere, păstrarea sănătății mentale și satisfacerea trebuințele psihologice de bază la elevi.

Principiile de bază ale securității psihologice în mediul școlar sunt: principiul bazat pe dezvoltarea educației; principiul protecției psihologice a individului; asistență în formarea deprinderilor socio-psihologice [21].

Analiza componentei psihologice a mediului școlar a arătat că acesta poate fi privit ca o interacțiune pe mai multe niveluri între subiecții procesului educațional și care formează o

componentă psihologică în structura mediului educațional. Acest lucru face posibilă determinarea calității fenomenelor mentale care sunt mediate de această interacțiune și evaluarea calității psihologice a mediului educațional, care fie va contribui la dezvoltarea pozitivă a personalității subiecților săi, fie va genera deformații, abateri sau obstacole în calea realizării potențialului lor personal [7].

În unele lucrări dedicate bunăstării subiective a elevilor din diferite instituții de învățământ, s-a constatat că la baza structurii bunăstării elevilor din gimnazii se află satisfacția față de relațiile cu alte persoane, condițiile de învățare, relațiile cu părinții, viața în general [10].

Rezultatele studiului empiric elaborat de О.И. Елисеева au demonstrat, că nivelul de siguranță psihologică a mediului educațional al școlii poate afecta anumite componente ale bunăstării subiective, cum ar fi tensiunea și sensibilitatea, severitatea simptomelor psiho-emoționale, autoevaluarea sănătății, activitatea, capacitatea a reflecta, libertatea de alegere și responsabilitatea pentru aceasta, înțelegerea și acceptarea celuilalt [12].

Mai multe studii au demonstrat că serviciul psihologic școlar nu este pregătit pentru a rezolva toate problemele, impedimentele ce apar în educarea elevilor. De obicei atenția se concentrează asupra dezvoltării sferei intelectuale, asimilării cunoștințelor, formării competențelor și pregătirea elevilor pentru promovarea examenelor. Mai puțină atenție se atrage asupra problemelor psiho – socio - pedagogice a elevilor, dezvoltarea la ei a necesităților, capacităților, motivelor, sferei emoționale, sferei morale, a abilităților de comunicare, a unei atitudini respectuoase față de oameni.

Adesea, sentimentele și experiențele elevilor trec neobservate de profesori și psihologi. Din acest considerent apar multe probleme, agravate de „sărăcia” generală, de starea emoțională a multor copii etc. care duc spre un comportament deviant în relația cu semenii și adulții [11].

Există diverse definiții ale comportamentului deviant. Una din definiții definește comportamentul deviant ca: „acțiuni care nu respectă normele morale și legale stabilite oficial sau efectiv stabilite într-o anumită societate (grup social) și conduc pe infractor (deviant) la izolare, tratament, corectare sau pedeapsă” [9].

În opinia Б.Д. Карвасарский „Comportamentul deviant este un sistem de acțiuni sau acțiuni individuale care contrazic normele legale sau morale acceptate în societate... Comportamentul deviant sub forma actelor delictive ilegale și auto-agresive poate fi atât patologic, cauzat de diverse forme patologice a personalității, cât și non-patologic, adică psihologic.” [14].

Comportamentul deviant se manifestă ca un proces dezechilibrat, o încălcare a autoactualizării, o evaziune conștientă a autocontrolului asupra propriilor acțiuni și comportament. Un astfel de comportament se manifestă deosebit de acut în adolescență (din cauza contradicțiilor acestei vârste) și duce la încălcări grave ale proceselor de socializare, învățare și dezvoltare.

Pentru a ajuta elevul cu comportament deviant să-și depășească problemele sale de comportament, pedagogul, psihologul și părinții trebuie să creeze o echipă ce va contribui la crearea condițiilor specifice de dezvoltare. Luând în considerare particularitățile psihologice ale elevilor cu comportament deviant, este bine ca în cadrul orelor de psihologie ei să fie implicați în activități de training privind managementul timpului, stabilirea obiectivelor, autoprezentare, formarea capacității de a lua o decizie, orientare profesională. Astfel de activități ajută elevii să-și formeze o identitate personală și profesională, să-și revadă atitudinile sale față de lumea înconjurătoare. Totodată, aceste activități au ca scop și dezvoltarea memoriei, gândirii și imaginației, care ajută la însușirea cu succes a disciplinelor școlare, la rezolvarea diferitor probleme și găsirea soluțiilor. În cadrul orelor practice se desfășoară jocuri psihologice și de rol care vizează dezvoltarea socială a elevilor, contribuind la formarea echipei, la formarea încrederii în sine și la corectarea comportamentului nedorit în cadrul grupului însuși. Fiecare situație din grup necesită o abordare individuală.

Este cunoscut faptul că activitatea de bază la vârsta adolescentă este comunicarea, care nu este doar schimbul de informații, gânduri, idei, ci și înțelegere reciprocă, empatie, simpatie, dorința

de a fi înțeles și de a înțelege alte persoane etc. Dar de cele mai multe ori dezvoltarea abilității de a comunica la elevi, ca cea mai importantă condiție pentru dezvoltarea unei personalități, este lăsată la voia întâmplării, provocând adesea probleme majore în educație.

N.V. Kulagina, atragând atenția asupra carențelor în abordarea specialiștilor privitor la prevenirea comportamentului deviant în rândul adolescenților, a indicat că lipsa abilităților de comunicare constructivă, fără conflicte cu copiii are importanță și influențează pozitiv asupra rezultatelor consilierii psihologice [16].

S-a constatat că elevii adolescenți preferă mai mult comunicarea pe internet decât comunicarea vie. Astfel ei pierd dorința, capacitatea de a comunica și a interacționa cu cei din jur. De asemenea relațiile negative existente între semenii, ne fiind controlate de adulți, provoacă dezvoltarea comportamentului extrem, în special a unor forme de relații precum bullying, kiberbullying. Cel mai adesea, adolescenții cu un nivel scăzut de conștiință morală, nedezvoltare emoțională și alienare socială devin inițiatorii și „aliați” ai bullyingului. Totodată lipsa relațiilor de prietenie cu semenii îi împinge pe elevi să comunice cu persoane aleatorii, cu diverse grupuri de tineri. Participarea la astfel de grupuri este de obicei percepută de către ei ca o distracție foarte interesantă și plăcută. Cu toate acestea, rolul unor astfel de grupuri în viața unui adolescent poate fi diferit: benefic sau distructiv. Conform unor studii unele organizații moderne de tineret poartă trăsăturile unei subculturi criminale [23].

Studiind problema securității psihologice a adolescenților Ю.В. Смык, a demonstrat că tendința spre comportament deviant este asociată cu componentele personale și sociale ale securității psihologice. Adolescenții predispuși la comportament deviant demonstrează o scădere a indicatorilor sociali ai siguranței psihologice. Ei mențin siguranța psihologică datorită componentei personale destul de pronunțate. Ю.В. Смык, atrage atenția asupra faptului că în situații sociale reale, protecția psihologică a acestor copii se realizează printr-un comportament defensiv agresiv, care are o pondere redusă de responsabilitate socială [24].

Majoritatea autorilor consideră că conceptele de siguranță psihologică și securitate psihologică sunt sinonime [6,13]. Atenția altor autori se concentrează asupra siguranței personale ca factor important în prevenirea comportamentului deviant al minorilor [15].

Nivelul de securitate psihologică a copiilor este determinat de diverși factori, dar securitatea individului în ansamblu este determinată de trei factori principali: *factorul psihologic* diverse reacții ale persoanei: pentru unii conflictul este supărare și lacrimi, iar pentru altul - pumni și amenințări; *factorul de educație și socializare* - capacitatea de a comunica cu semenii și adulții; *factorul de mediu* - semnificația lui pentru copil, satisfacție, protecție de influențele negative [18].

În ciuda conceptualizării, asistența adolescenților cu comportament deviant, ținând cont de specificul acestora, necesită o serie de abilități profesionale pentru a asigura soluții eficiente în rezolvarea problemele lor [19].

Т. Милушева subliniază că în activitatea cu adolescenții cu comportament deviant, motivația sporită pentru schimbare este rezultatul specificului și calității interacțiunii cu specialistul [20]. Este necesar să se țină cont de participarea reciprocă a mediului și a persoanei, deoarece: pe de o parte, mediul social formează particularitățile psihologice ale individului și influențează dezvoltarea proceselor mentale; iar pe de altă parte, „o persoană nu este doar un obiect al diverselor influențe, ci și un subiect care, prin schimbarea mediului extern, își schimbă și propria personalitate, care îi reglează în mod conștient comportamentul” [17].

În opinia Sanduleac S., securitatea psihologică a individului este strâns legată de securitatea întregii societăți, a instituțiilor și presupune existența unei responsabilități reciproce atât a statului, cât și a individului în toate sferile sociale. Iată, de ce în procesul de interacțiune cu mediul, copilul are nevoie de sprijinul adulților, atât în mediul familial, cât și în mediul școlar. Totodată, ca persoană integră, el are nevoie de încurajare pentru a depăși de unul singur și cu încredere limitele sale și să-și lărgască orizonturile în drum spre viața de adult [5].

În final suntem de părere că pentru a mări eficacitatea securității psihologice a elevilor în școală și a preveni comportamentul deviant în fiecare an trebuie să fie evaluat confortul psihologic și siguranța mediului educațional.

Este important de a atrage atenție asupra elevilor din clasele absolvente din ciclul primar, gimnazial sau liceal, de oarece ei având la final examene sunt în tensiune și anxietate.

Evaluarea securității psihologice în școală oferă informații relevante administrației de a lua la timp unele decizii adecvate (cursuri pentru profesori, seminarii orientate spre practică, în cadrul cărora se rezolvă eficient diverse probleme), pentru a preveni și depăși epuizarea emoțională a cadrelor didactice, care poate provoca nu doar dezadaptare socială, ci și comportamente agresive față de elevi, care la rândul lor declanșează agresiune la aceștia.

Bibliografie

1. Dicționarul explicativ al limbii române (ediția a II-a revăzută și adăugită, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”). București: Ed. Univers Enciclopedic Gold, 2016.
2. Dicționar „American Psychological Association” (APA) In: <https://dictionary.apa.org/>
3. Dictionnaire de la psychologie, Norbert Silamy Larousse, 1995, pentru traducerea în limba română toate drepturile aparțin Editurii UNIVERS ENCICLOPED
4. POPESCU-NEVEANU., P., Dicționar de psihologie, Editura Albatros, București, 1978.
5. SANDULEAC, S. Securitatea psihologică a copiilor abuzați fizic și neglijați: Monografie / Sanduleac Sergiu, Bodiu Ludmila; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Laboratorul de cercetare a securității psihologice. – Chișinău: S. n., 2022 (CEP UPSC). – 215 p.
6. БАЕВА, И.,А. Психологическая безопасность и психологическая безопасность современного человека [Электронный ресурс] // РГУ. СП: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Режим доступа: [http // www.ruscenter.com/netcat_files / multifile / 2416 / Психологическая_защищенность_психологическая_безопасность_современного_человека_text_i_audiozapis_vystuple_niya_Baeva_I._A.201.\(201\).](http://www.ruscenter.com/netcat_files/multifile/2416/Психологическая_защищенность_психологическая_безопасность_современного_человека_text_i_audiozapis_vystuple_niya_Baeva_I._A.201.(201).)
7. БАЕВА, И.,А., ВОЛКОВА, Е.,Н., ЛАКТИОНОВА, Е.,Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / Под ред. И.А. Баевой. М.: Изд-во «Нестор-история, 2011, 272 с.
8. БАЕВА, И.А., ГАЯЗОВА, Л.А. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи. Психологическое благополучие | Psychological well-being 2020. Том. 25, № 6. С. 5–18 <https://doi.org/10.17759/pse.2020250601>
9. Большой психологический словарь/ Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П.Зинченко, – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с
10. ГРИГОРЬЕВА, М., В. Субъективное благополучие личности как результат школьной адаптации в разных условиях обучения // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 2. – С.41-46.
11. ДУБРОВИНА, И.,В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования. – М., 2017.
12. ЕЛИСЕЕВА, О., А. Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды// Психологическая наука и образование PSYEDU.ru.2011. №3. – С.1-10.
13. ЗАХАРОВА, Т., Н., АНДРОСОВА, М., И. Психологическая безопасность образовательной среды студентов. [Электронный ресурс] // Научно-методический

- электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 26. – С. 67-70. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/770714.htm> (дата обращения: 12. 05. 2019).
14. Клиническая психология: Учебник. 3-е изд. / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб: Питер, 2007. – 960 с.
 15. КОВРОВ, В.,В., МИРИМАНОВА, М.,С., ОГАНЕСЯН, Н.,Т. Образовательная система образовательного учреждения как ресурс психологической безопасности. Учебное пособие. – М.: Эконом-информ, 2012. – 181 с.
 16. КУЛАГИНА, Н., В. Девиантное поведение подростков: современное состояние и проблемы. // Психология и Психотехника. – 2016. – № 2. – С. 174-178. DOI: 10.7256 / 2070-8955.2016.2.18823.
 17. ЛАКТИОНОВА, Е., Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: монография. / Е.Б. Лактионова. - СПб.: Изд-во «Книжный Дом» , 2013. – 283 с.
 18. МИРИМАНОВА, М., С. Технологии обеспечения психологической безопасности дошкольного образовательного учреждения. – М.: Экон-Информ, 2012. – 146 с.
 19. МЕДВЕДЕВ, А., М., ПРОКОФЬЕВ,Т., В., Юнда А.В., Зиновьева Д.М., Панкратова Е.В. Психологическая работа с девиантными подростками: проблемы и возможности: монография / ФГОУ ИДП Волгоградская академия государственной службы. – Волгоград: Издательство Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования ВАГС, 2009. – 316 с.
 20. МИЛУШЕВА, Т. Социальная работа с молодежью с девиантным поведением. Методы повышения мотивации к изменениям. // Социальная работа. – 2014. – 1. – С. 48-79.
 21. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / под. Ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.
 22. ПАНОВ, В., И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.: ил. – (Серия «Практическая психология»).
 23. СОЧИВО, Д., В., ПОЛЯНИН, Н., А. Молодежь в России: образовательные системы, субкультура, исправительные учреждения. – М., МПСИ, 2009.
 24. ТОДОРОВА, К. Поведение в отношении себя, других и общества – уточнение понятий. // Журнал Софийского университета образовательных исследований, 2014 / 3. – С. 41-55.

DEZVOLTAREA SOCIALĂ A COPIILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ÎN VEDEREA SECURIZĂRII PSIHOLOGICE

SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF SMALL SCHOOL AGE WITH A VIEW TO PSYCHOLOGICAL SECURITY

GUȚUL Aliona, doctorandă,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova,
Facultatea Științe Sociale și ale Educației
ORCID: 0009-0007-8864-6795

CZU: 373.3.017.4+159.9

Rezumat: Acest articol se va concentra pe evoluția socială a copilului cu scopul de a aborda câteva aspecte fundamentale. Procesul de dezvoltare socială nu se termină odată cu copilăria, ci continuă să se desfășoare în toate etapele vieții. Dezvoltarea socială devine și mai complexă pe măsură ce indivizii învață că anumite comportamente sunt necesare în anumite circumstanțe sau medii, dar nu sunt permise sau posibile în altele. Prin urmare, dezvoltarea socială este deosebit de importantă pentru a fi studiată și înțeleasă, astfel încât școlarul mic să poată naviga cu succes în situațiile sociale. Comportamentul social al copiilor este dobândit în principal prin modelare și prin învățare explicită, cu sprijinul părinților și al cadrelor didactice. Asigurarea securității psihologice în procesul de dezvoltare socială este esențială pentru dezvoltarea completă, menținerea și consolidarea sănătății psihologice a copiilor mici. În calitate de subiect creativ al activității pedagogice profesionale, profesorii moderni din clasele primare ar trebui să acorde o atenție deosebită factorilor de bază care determină și asigură securitatea psihologică în procesul educațional.

Cuvinte-cheie: școlarul mic, dezvoltare socială, competențe sociale, comportament social, securitate psihologică

Abstract: This article aims to examine the social progress of children and tackle some fundamental concerns. Social progress does not stop at childhood but continues throughout life. As people grow, social development becomes more intricate as they learn that certain actions are necessary in certain situations or surroundings, but not permitted or feasible in others. Therefore, it is important to comprehend and study social development so that young learners can efficiently handle social circumstances. Children's social behavior is mainly acquired through imitation and explicit instruction, with the guidance of guardians and educators. To guarantee psychological well-being during social development is necessary for the thorough growth, maintenance, and reinforcement of the mental health of young children. As a creative element of professional pedagogical practice, contemporary primary school educators should pay special attention to the fundamental factors that determine and ensure psychological well-being in the educational process.

Keywords: primary school young children, social development, social skills, social behavior, psychological security

Dezvoltarea socială și de personalitate a școlarului mic

Învățarea comportamentului social la copii este realizată mai ales prin modelare și instruire explicită, cu ajutorul părinților și profesorilor. Ce înseamnă modelarea? Copiii urmăresc și reproduc comportamentul adulților. Prin urmare, dacă dorim să îi învățăm pe copiii noștri abilități sociale și emoționale, care sunt esențiale pentru o viață independentă și echilibrată, trebuie să fim modele prin comportamentul nostru ca părinți și ca educatori/profesori. Este important să le oferim copiilor un comportament adecvat. Copilul învață din ceea ce facem și predăm noi, adulții.

Acțiunile noastre ca mentori, profesori și formatori se reflectă în comportamentul social al tinerilor noștri, în modul în care gestionăm problemele sociale și ne confruntăm cu propriile emoții. Mesajul este simplu. Dacă dorim să-i ajutăm pe tineri să-și dezvolte abilitățile sociale și emoționale, trebuie mai întâi să ne analizăm propriul comportament. Ce opinie avem despre sentimente și despre acțiunile sociale fundamentale, cum ar fi empatia, colaborarea, rezolvarea problemelor și dialogul? Cum ne comportăm atunci când suntem furioși sau triști? Ce deprind tinerii din propriile noastre comportamente?

Abilitățile sociale și emoționale reprezintă resurse valoroase pe care încercăm să le dezvoltăm la copii, astfel încât aceștia să poată face față cu succes vieții. Aceste abilități se dezvoltă în contextul relațiilor pe care copiii le construiesc cu persoanele importante din viața lor. Mediul principal în care aceste abilități sunt învățate este reprezentat de atitudinile și comportamentele adulților, indiferent dacă aceștia sunt părinți sau educatori. Atitudinile și comportamentele adoptate de copii sunt modelate de modul în care ne raportăm cognitiv (prin gândire), emoțional (prin sentimente) și comportamental (prin reacționare).

Începerea procesului școlar reprezintă o schimbare fundamentală în viața copilului. Aceasta este o situație socială cu totul nouă pentru dezvoltarea personală. Începutul vieții școlare este asociat cu o schimbare de activitate: Activitățile de joacă sunt înlocuite de cele academice. Copilul devine conștient de faptul că are un rol important din punct de vedere social - acela de a învăța - iar semnificația noului rol este evaluată de cei din jurul său. Dacă jocurile anterioare ale preșcolarilor erau complet inutile și părinții le puteau întrerupe în orice moment din diverse motive, crezând că este suficient să se joace, procesul de învățare este o activitate obligatorie, pe care adulții o tratează cu un anumit respect [12].

Perioada școlarității este identificată ca fiind a treia etapă a copilăriei, cuprinsă între vârstele de 6/7 ani și 10/11 ani. Conform teoriilor lui J. Piaget, această perioadă corespunde cu perioada dezvoltării operațiilor concrete și poate fi considerată o etapă semnificativă în dezvoltarea psihologică a copilului. Micul școlar își îmbunătățește constant abilitățile și trece printr-o dezvoltare fizică care îl ajută să se maturizeze. Înălțimea băieților se situează între 113 și 132 de centimetri, în timp ce fetele au între 111 și 131 de centimetri. Înlocuirea dentiției temporare cu cea permanentă are un impact semnificativ asupra imaginii de sine, precum și asupra vorbirii și alimentației. „Dezvoltarea și maturizarea continuă și la nivelul sistemului nervos. Creierul cântărește aproximativ 1200 de grame la 7 ani, iar ceea ce trebuie subliniate este că se produce o creștere la nivelul lobilor frontali și a conexiunilor neuronale implicate în activitatea de citit-scris.”[4].

Dezvoltarea intelectuală este semnificativă deoarece inteligența reprezentativă se concentrează pe o decentrare bazată pe coordonările generale ale acțiunii, permițând astfel constituirea sistemelor operatorii de transformare și a invarianțelor sau conservărilor.

În prezent, gândirea utilizează criterii, analogii, simetrii, deducții și negații, crescând astfel calitatea strategiilor gândirii. Datorită progreselor gândirii și consolidării construcțiilor logice, copilul înțelege noțiuni precum conservarea, scrierea, clasificarea, numărul, spațiul, timpul, viteza și greutatea. În același timp, se evidențiază creșterea capacității memoriei, apariția strategiilor de memorare, îmbogățirea cunoștințelor de bază pe diferite teme și accentuarea metamemoriei. Micii școlari înțeleg mult mai bine decât cei preșcolari procesul de reamintire și își evaluează cu mai multă acuratețe propriile capacități de memorare. Obținerea abilităților de scriere și citire în perioada miciei școlarități reprezintă achiziții esențiale, care vor influența succesul învățării ulterioare. Fiecare dintre aceste abilități are propriile etape specifice ce trebuie parcurse pentru a le perfecționa.

La începutul școlarității, copiii cunosc aproximativ 3000 de cuvinte, însă prin intermediul lecturii, vocabularul lor se poate extinde la 5000 de cuvinte.

Aceste abilități dezvoltă capacitatea de a pronunța corect și permit exprimarea literară. “Spre sfârșitul perioadei școlare mici se constituie o mai mare fluentă a vorbirii orale și scrise, deoarece

se însușesc algoritmi de decodificare analitică ai descrierii, narațiunii, conferirii de sensuri, ordinii în observație”.[8]. Dezvoltarea personală și socială în această etapă este influențată de o serie de factori, printre care se numără mediul școlar și performanțele școlare, influențele familiale, care includ stilurile și atitudinile părintești, precum și grupul de prieteni.

Procesul de formare a personalității la copiii mici este caracterizat de succesiunea unor etape cu o fluctuație semnificativă, deoarece apar evoluții spectaculoase, stagnări și chiar involuții. În această perioadă, se consolidează nevoia de afirmare de sine și apartenența la sine. În același timp, apartenența la un grup stimulează spiritul de imitație, iar noțiunea de prieten capătă alte conotații. Un element important al personalității copilului este sexul, care se bazează pe comportamentul adoptat în anii preșcolari. Interacțiunea cu cercul de prieteni este caracterizată de acceptarea opiniilor celorlalți, se cultivă sentimente de colaborare și cooperare, iar persoanele se simt mândre că fac parte dintr-un grup.

În ceea ce privește fenomenul imitării, se poate observa că, înainte de a imita comportamentul grupului, copilul imită comportamentul adulților. Făcând referire la prietenia lor, aceasta este înțeleasă într-un mod diferit în prezent. “ prieten nu este doar copilul pe care îl place copilul sau cineva cu care se joacă și face schimb de jucării, ci prietenul este persoana cu care își împărtășește dorințele, sentimentele, gândurile, visurile, persoana pe care o ajută în situațiile dificile.”[4].

De obicei, copiii își doresc să își găsească prieteni cu care sunt compatibili din punct de vedere psihologic, care au aceleași interese și preferințe ca ei, urmând ca mai apoi să accepte faptul că relațiile de prietenie implică adaptare reciprocă. Prin urmare, în formarea prietenilor, încrederea și loialitatea celor implicați joacă un rol foarte important. J Piaget observă că interacțiunea cu alți copii are o importanță majoră. “există un proces de socializare care este progresiv și nu regresiv, în așa fel încât în pofida aparențelor, individualizarea copilului de 7 ani și mai mare, deși tinde spre autonomie, este mai sociabilizată decât eul copilului mic aflat în interdependență și, în pofida tuturor aparențelor, aceste interdependențe sociale inițiale din perioada dintre 2 și 7 ani sunt în realitate mărturia unui minimum de socializare, fiind insuficient structurate.”[6].

Pentru fiecare copil, intrarea în școală reprezintă un moment crucial în viața socială. Această etapă inițială a procesului educațional aduce cu sine o schimbare radicală în stilul de viață al copilului. În această situație socială complet nouă, dezvoltarea personală este esențială. Începutul vieții școlare înseamnă renunțarea la jocuri și concentrarea pe activități academice. Copilul devine conștient de importanța noului său rol social - acela de elev - și este evaluat în consecință de cei din jurul său. În timp ce jocurile preșcolarelor pot fi considerate inutile și pot fi întrerupte în orice moment de către părinți, procesul de învățare este obligatoriu și este tratat cu respect de către adulți [12].

În procesul educațional, copilul este introdus într-o nouă dinamică cu adulții și colegii săi, ceea ce îi poate schimba percepția de sine și poate reconstrui relațiile din cadrul familiei.

Copiii aflați în etapa școlară primară încep să își regleze în mod conștient starea mentală, trecând de la o reglare involuntară la una volitivă. În școală, copilul trebuie să respecte o serie de reguli și să le urmeze sistematic. Acestea includ să ajungă la timp la școală, să respecte regulile de comportament în clasă și să îndeplinească sarcinile date, atât la școală, cât și acasă. În plus, copilul trebuie să fie capabil să depășească dificultățile întâmpinate în procesul educațional. Îndeplinirea acestor reguli necesită capacitatea de a-și regla propriul comportament și de a-și stabili obiectivele în mod conștient [14].

Noul angajament social al copilului, care implică noi datorii, cu siguranță afectează relațiile cu colegii și cu profesorii. Inițial, copilul este preocupat doar de studiu și aproape nu interacționează cu colegii săi, astfel încât, într-un timp foarte scurt, se simte ca un străin într-un context necunoscut, deși nu demult în grădiniță era în contact permanent cu ceilalți copii. Legătura dintre elevii mai tineri și colegii lor se bazează mai mult pe normele morale "adulte", și anume: performanța la învățătură, respectarea cerințelor părinților și profesorilor. O trăsătură distinctivă a

relațiilor dintre studenții mai tineri este că prietenia se stabilește de obicei pe baza unor circumstanțe de viață întâmplătoare și a intereselor comune. (băieții stau la același birou, sunt vecini sau locuiesc în același cartier etc.).

Elevul începe să fie din ce în ce mai curios cu privire la opinia altora, micuțul începe să îi perceapă pe ceilalți ca fiind diferiți de el și dezvoltarea gândirii are ca rezultat reducerea egocentrismului. Îmbogățirea vocabularului conduce la dezvoltarea abilităților de comunicare mai eficiente și conflictele sunt mai ușor rezolvate prin dialog decât prin violență sau lacrimi. În această perioadă, copiii se poartă frumos cu prietenii lor nu pentru că le este impus sau simt o presiune în acest sens, ci pentru că altfel riscă să își piardă prietenii, ceea ce îi doare. Un alt aspect specific claselor primare este formarea grupurilor de prieteni, cu o compoziție destul de stabilă pe o perioadă îndelungată. În ceea ce privește apartenența sexuală, se observă o uniformitate a grupurilor: acestea sunt alcătuite exclusiv din băieți sau din fete. De obicei, grupurile de fete sunt mai mici și sunt întreținute prin confesiuni reciproce, împărtășirea secretelor și păstrarea acestora, pe când grupurile de băieți sunt, în general, mai mari, iar coeziunea lor este susținută de activitățile desfășurate împreună, în special prin jocurile sportive.

Deși cele două categorii de grupuri nu interacționează decât accidental și, de cele mai multe ori interacțiunile apar sub forma de „hărțuiri”, „cicăliri”, atât băieții, cât și fetele încep să cheltuiască din ce în ce mai multă energie în încercarea de a demonstra cât de „dezinteresată” sunt de ceilalți. Astfel încep să se contureze primele semne ale preadolescenței.

O trăsătură specifică grupurilor de elevi o reprezintă normele care stau la baza lor. Încercarea de a încălca regulile impuse de membrii grupului atrage după sine sancționarea celui vinovat prin excluderea din grup. Această formă de pedeapsă este extrem de dureroasă, iar importanța ei crește odată cu înaintarea în vârstă, atingând apogeul pe la mijlocul adolescenței. Este extrem de important ca părinții să conștientizeze relevanța grupurilor și să evite greșelile de atitudine care apar adesea, cum ar fi ignorarea importanței pe care copilul o acordă grupului sau forțarea integrării copilului în cadrul grupului respectiv. Este de mare ajutor ca părintele să înțeleagă suferința pe care copilul o simte dacă, de exemplu, nu a fost invitat la o petrecere și să accepte faptul că nu poate umple golul creat, dar poate ajuta copilul cu sfaturi care îl vor ajuta să se reintegreze în grupul dorit. “Copilul învață cum să relaționeze cu complexitatea lumii sociale atât în interiorul familiei, cât și în afara ei, învață să înțeleagă sentimentele celorlalți, să fie empatic, învață regulile interacțiunilor sociale, face inferențe, își dezvoltă idei despre gândurile, emoțiile, intențiile celorlalți.”[4].

Influențele din familie joacă un rol extrem de important în dezvoltarea micilor școlari. Majoritatea experților sunt de acord că o atitudine parentală adecvată, care combină democrația cu doze strategice de control, poate duce la rezultate pozitive. În ceea ce privește influențele negative, cum ar fi tensiunile, certurile, divorțul și abuzurile de orice fel, acestea pot determina apariția unor trăiri interioare de teamă, tensiune și sentimente de culpabilitate, care vor continua să afecteze pe termen lung acești "supraviețuitori" ai violenței familiale. Două dintre dimensiunile caracteristice ale perioadei de a treia copilărie sunt imaginea de sine și stima de sine, care sunt prezente la micul școlar. În această fază se dezvoltă percepția de sine cu cele trei aspecte ale sale: Eul fizic, Eul spiritual și cel social.

Eul fizic are la bază o imagine corporală stabilă, identitatea sexuală este deja destul de clară, copilul își dă seama de asemănările și deosebirile sale față de ceilalți membri ai familiei. La începutul etapei, nu acordă o mare atenție propriei sale imagini fizice, dar spre sfârșit va fi mai preocupat să aibă grijă de ea și să își recunoască anumite calități fizice.

Eul spiritual devine mai evident în contextul școlar, al performanței școlare, al evaluării și aprecierii sale. Elevul începe să înțeleagă legătura dintre rezultatele sale și capacitățile sale. El devine mândru de achiziționarea unor cunoștințe și devine mai sensibil la evaluările externe. Experiența școlară este strâns legată de personalitatea dascălului. Atitudinea acestuia față de elevi este complet diferită de cea a părinților cu un educator de grădiniță, care a fost, de asemenea, un

părinte part-time. Interacțiunea dintre elevi și profesori este limitată la procesul de învățare, fiind clar definită organizarea vieții școlare, ceea ce înseamnă că aceștia sunt mai competenți și mai rezervați. Responsabilitatea profesorului este de a sprijini elevul cât mai prompt posibil încă de la primele zile de studiu [13].

Interacțiunea dintre elevul de clasă mică și profesor este extrem de esențială, chiar și capacitatea elevului de a-și evalua obiectiv propriile abilități depinde de relația pe care o are cu acesta. “Referitor la evaluarea competențelor elevului prin procesul de învățământ, din această perspectivă, școala poate deveni un loc unde școlarul se valorizează și își confirmă calitățile în urma aprecierilor exterioare, iar în acest caz stima de sine crește”. [11]. Desigur, pentru mulți copii poate avea loc și inversul acestui fenomen.

Eul social al copilului este influențat semnificativ de viața de grup din școala primară, care este mult mai bogată decât cea din perioada preșcolară, și de noul său statut de elev, care îi schimbă poziția chiar și în cadrul familiei. Colegii de clasă sunt un model, iar copilul care se simte apreciat, care are o poziție de popularitate și stabilește relații de prietenie cu ceilalți, va experimenta un sentiment de integrare, cu efecte pozitive asupra stimei de sine. Perioada de mica școlaritate este o etapă de tranziție care poate aduce cu sine și semnele unor crize, precum tulburări emoționale și comportamentale, cum ar fi instabilitatea comportamentală, izolarea, agresivitatea, un anumit retard în dezvoltarea structurilor cognitive sau imaturitate motivațională și afectivă, timiditatea.

Problemele comportamentale și de personalitate pot fi considerate consecințele și cauzele refuzului de a accepta realitatea școlară și responsabilitățile aferente acesteia. Printre comportamentele întâlnite la elevi se numără și timiditatea. Cauza cea mai frecventă este reprezentată de modul în care copilul percepe evaluarea din partea adulților, urmată de atitudinea sa față de propriile acțiuni și de lipsa de încredere în adulți. Uneori, apare și nevoia de a proteja spațiul interior. “Copilul timid își trăiește acut eul propriu. Tot ceea ce face se refractă prin nucleul imaginii de sine, în care trăiește un altul, care supune îndoii valoarea înaltă a personalității sale.” [10]. Principalii termeni care definesc acest copil timid sunt reflexivitatea, hipersensibilitatea, interiorizarea și experiența puternică a vulnerabilității sale. În astfel de situații, este necesar un tratament psihopedagogic special, chiar terapeutic, bazat pe încurajări, laude și aprecieri, prin care copilul va putea să își schimbe atitudinea și comportamentul pentru a depăși timiditatea cu succes. Retardul școlar sau întârzierea în învățare se manifestă prin incapacitatea temporară de a face față activităților școlare, incapacitatea sau refuzul de a învăța. Retardul poate fi real sau poate fi cauzat de lipsa motivației. Există și un tip de întârziere de scurtă durată, cauzat de oboseala, starea de boală, perioada de după vacanța sau evenimente stresante din viața personală sau familială, existând astfel șanse mari de redresare, dar există și un tip de întârziere de lungă durată, care se apropie de o formă de eșec. În continuare, hiperactivitatea cu deficit de atenție este una dintre cele mai frecvente afecțiuni comportamentale, caracterizată prin lipsa de concentrare, distrageri ale atenției, evitarea activităților care impun un efort intelectual susținut, etc. Există și tipul hiperactiv-impulsiv și tipul mixt, care include simptome combinate.

Fobia de școală și anxietatea de separație se exprimă în diverse moduri, cum ar fi refuzul de a merge la școală, atacuri de panică, insomnii, crize de isterie, dependență de familie, precum și simptome somatice, cum ar fi greața, durerile de cap și de stomac. Toate acestea sunt cauzate de frica de eșec, relațiile conflictuale cu profesorii sau colegii, tranziția la o școală sau clasă nouă și altele. Aceste reacții apar, de obicei, din cauza lipsei de maturitate și pregătire psihologică pentru școală. Comportamentele antisociale care apar adesea la copiii de vârstă școlară sunt minciuna și furtul, cu o frecvență mai mare la băieți decât la fete. Aceste comportamente fac parte din procesul de dezvoltare, având în vedere că distincțiile dintre adevăr și minciună, dintre bine și rău, se formează treptat prin învățare.

Având în vedere toate aceste aspecte, trebuie menționat că intrarea în școală reprezintă o etapă crucială, care implică multe aspecte psihologice importante și care marchează adaptarea la mediul școlar și orientarea generală a întregii perioade petrecute în școală. Un factor esențial în

succesul adaptării copilului la viața școlară este modul în care adulții, în special părinții, prezintă școala. Ideal ar fi ca micul elev să înțeleagă că școala nu reprezintă o modalitate de constrângere, de oprire a jocului sau de limitare totală a activităților libere pe care le-a îndrăgit în grădiniță, ci dimpotrivă, ea reprezintă o continuare firească a activității copilului, care a evoluat și care acum este capabil să se joace jocuri mult mai complexe decât cele din grădiniță, să înțeleagă sarcini mai complexe și să exploreze noi posibilități.

Securitatea psihologică a școlarului mic

Siguranța psihologică este o preocupare crucială în ceea ce privește capacitatea de rezistență a ființei umane și face parte din cunoașterea umană atribuită nevoilor expuse în ierarhia lui A. Maslow. Autorul a definit securitatea psihologică ca fiind „un sentiment de încredere, siguranță și libertate care se separă de frică și anxietate și, în special, sentimentul de a-ți satisface nevoile acum (și în viitor)”[9].

Potrivit Dicționarului Explicativ al Limbii Române (DEX) securitatea se referă la faptul de a fi la adăpost de orice pericol; sentiment de siguranță, încredere și de liniște pe care îl dă cuiva absența oricărui pericol [3].

Atitudinea învățătorului reprezintă un factor semnificativ pentru adaptarea copilului la universul școlar și va avea un impact considerabil în creionarea succesului sau insuccesului viitor. Încă de timpuri, Platon amintea în scrierile sale de existența unor diferențe înnăscute ale aptitudinilor umane, ce trebuie luate în considerare în creșterea și educarea copilului. La fel, de o importanță majoră îl are mediul în care se dezvoltă copilul și nivelul de securitate psihologică de care are parte acesta, acasă, la școală și societate. Odată cu dezvoltarea societății moderne, impactul asupra securității psihologice a copiilor îl au mai mulți factori atât pozitivi, cât și negativi, iar formarea armonioasă a copilului depinde de trăsăturile sale de personalitate și de felul în care acestea pot fi stimulate în interacțiunea sa cu mediul [5].

Baza formării personalității este reprezentată de securitatea psihologică, iar capacitatea de a face față a unui copil este influențată de un număr de factori atât interni, cât și externi. Un copil care se bucură de securitate psihologică se remarcă prin echilibru emoțional, capacitatea de a gândi critic, încredere în sine și respect de sine, precum și prin interacțiunea sănătoasă cu mediul înconjurător.

Conform opiniei cercetătorului S. Sanduleac, securitatea psihologică include mai multe aspecte legate de: reziliență, capacitatea de a face față stresului, anxietății, singurătății, actelor de agresiune, abuzului, atacurilor emoționale etc. Conceptul de securitate psihologică are un conținut destul de amplu ce conține comportamente, emoții, sentimente, comunicare, atitudini, mecanisme psihologice de adaptare etc., toate acestea având ca scop orientarea personalității spre bunăstare individuală [7].

B. Harihgton citat de L. Coman afirmă că securitatea psihologică și socializarea copiilor poate fi dezvoltată numai în familie. Familia stimulează acest proces [2].

Cercetătoarea A. Bolboceanu referă securitatea psihologică la contextele sociale, în care „oamenii au încredere în persoanele care alcătuiesc cercul lor de relații, simt că nu există amenințări reale sau potențiale, sunt deschiși pentru alții, au încredere și așteaptă același lucru de la cei din jurul lor”; „oamenii se simt în securitate psihologică atunci când nu le este amenințat Eul, imaginea proprie, nu sunt criticați cu răutate, când există condiții de viață necesare pentru echilibrul sufletesc și dezvoltare”[1].

În concluzie este foarte important să existe o armonizare între cele două influențe pregnante pe care le resimte copilul: mediul familial și mediul școlar, în așa fel încât să contribuie la formarea unei personalități pozitive. Securitatea mentală a procesului educațional - cea mai importantă condiție pentru promovarea, menținerea și îmbunătățirea sănătății psihice a celor mai tineri elevi. Îngrijirea sănătății mintale a studenților, în special la nivelul școlii primare, devine o prioritate pentru toate instituțiile de învățământ. Atitudinea învățătorului reprezintă un

factor semnificativ pentru adaptarea copilului la universul școlar și va avea un impact considerabil în creionarea succesului sau insuccesului viitor.

Prin urmare, școala primară modernă trebuie să devină nu doar un loc în care copiii învață și cresc, ci și un spațiu psihologic sigur și confortabil pentru dezvoltarea sănătoasă a copiilor în toate aspectele. Acest lucru este posibil numai într-un mediu de bunăstare și un climat socio-psihologic favorabil.

Aspecte legate de securitatea școlară și obiective strategice ale instituțiilor educaționale amintesc de importanța unei școli sigure. Elaborarea unui plan de acțiuni referitor la aspectele fizice, sociale și emoționale ale securității în școli subliniază necesitatea abordării unei securități complete în cadrul instituțiilor de învățământ.

Prin urmare, școala primară modernă trebuie să devină nu doar un loc în care copiii învață și cresc, ci și un spațiu psihologic sigur și confortabil pentru dezvoltarea sănătoasă a copiilor în toate aspectele. Acest lucru este posibil numai într-un mediu de bunăstare și un climat socio-psihologic favorabil.

Bibliografie

1. BOLBOCEANU, Aglaida, Stările afective ale elevilor și securitatea psihologică. Univers Pedagogic. Nr. 1 / 2014 / ISSN 1811-5470
2. COMAN, L. Educația parentală cu privire la socializarea copiilor de vîrstă timpurie. In: Practica psihologică modernă: conf. practico-șt. cu parteceparea intern., 26-28 sept.2014: Program / com. șt. Perjan Carolina [et al.]; com. org.: Kornienko Pavel [et al.]. – Chișinău: S. n., 2015 (TipogrUPS «I. Creangă»). – 135 p
3. DICȚIONARUL explicativ al limbii române (ediția a II-a revăzută și adăugită, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”). București: Ed. Univers Enciclopedic Gold, 2016.
4. GOLU,Florinda, Psihologia dezvoltării umane, Editura Universitară, București, 2010, pg. 145,171-172)
5. GOLU, Florinda, Psihologia dezvoltării umane. Polirom 2015. p-344
6. PIAGET, J., Inhelder, B., Psihologia copilului, Editura Cartier polivalent, Chisinau, 2005, pg.51)
7. SANDULEAC, S. et all, Aspecte psihosociale ale securității psihologice : monografie / Sergiu Sanduleac, Elena Losîi, Carolina Perjan, pag.240 ISBN 978-9975-3342-8-0.
8. ȘCHIOPU U., Pișcoi V., Psihologia generală și a copilului, EDP, București, 1982, pg.228)
9. MASLOW, A. The dynamics of psychological security-insecurity. Journal of Personality, 1942, Volume 10, Issue 4, p.
10. Ibidem, pg.175
11. Idem, pg.177
12. БОРИСОВА Т. В. Условия формирования коммуникативной культуры младших школьников в информационном пространстве // Вестн. Томского гос. пед. ун-та 2011.- Вып. 2.- 5 с.
13. ДАВЫДЕНКО Т. М. Сущность и функции адаптивной школы // Психол.-пед. журнал «Гаудеамус». 2002.- No 1.- 125 с.
14. КОЛОМИЙЧЕНКО Л. В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Челябинск: ЧГПУ, 2008.-44 с.

IMPLICAȚII ALE INTERNETULUI ASUPRA PSIHOLOGIEI COPILULUI

IMPLICATIONS OF THE INTERNET ON CHILD PSYCHOLOGY

SABĂU Lidia, *doctoranda, Științe ale Educației,*
sabaulidia05@gmail.com,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,
Chișinău, Republica Moldova
ORCID iD: 0000-0002-2858-7232

CZU: 159.922.7:004.738.5

Abstract: The rapid social change, the rapid evolution of technology that we are witnessing, the education carried out in the online environment due to the conditions imposed by the pandemic period came together with the multitude of case studies assumed by the online environment. In order to continue training, teachers had to look for digital solutions both for organizing the instructional-educational act and for the effective realization of the teaching-learning-evaluation process. On the other hand, students were mobilized to continue their studies, even if this process no longer took place in the classroom. The transition from the physical environment of the act of education to the online environment represented a psychological shock for both the trainers and the trained. The multitude of virtual information and temptations raises many questions regarding the effects of massive technology on children. These digital materials can affect the act of training, if there is not a concise sorting of the digital resources necessary for learning, but also a rigor in spending time in the online environment. This is why there is a need for coherence and speed in the effective organization of learning in the digital environment, but also practical solutions for personal development outside the virtual environment.

Keywords: psychological implications, digital environment, social networks, psychological safety.

Rezumat: Schimbarea socială rapidă, evoluția tehnologiei în ritm alert la care asistăm, educația desfășurată în mediul online datorită condițiilor impuse de perioada pandemică au venit la pachet cu multitudinea de cazuistici presupuse de mediul online. Pentru a continua instruirea, profesorii au fost nevoiți să caute soluții digitale atât de organizare a actului instructiv-educativ, cât și de realizare efectivă a procesului de predare-învățare-evaluare. Pe de altă parte, elevii au fost mobilizați să-și continue studiile, chiar dacă acest proces nu mai avea loc în sala de clasă. Trecerea din mediul fizic al actului de educație în mediul online a reprezentat un șoc psihologic atât pentru formatori, cât și pentru cei formați. Multitudinea de informații și tentații din virtual ridică numeroase întrebări vizavi de efectele tehnologizării masive asupra copiilor. Aceste materiale digitale pot afecta actul instruirii, dacă nu se face o triere concisă a resurselor digitale necesare învățării, dar și o rigoare în petrecerea timpului în mediul online. Iată de ce este nevoie de coerență și de celeritate în organizarea eficientă a învățării în mediul digital, dar și de soluții practice de evoluție personală în afara mediului virtual.

Cuvinte-cheie: implicații psihologice, mediu digital, rețele sociale, siguranță psihologică.

1. Introducere

Segmentul de interes al articolului de față îl reprezintă copiii și adolescenții „nativi digitali” [9], deoarece ei se dezvoltă integrând tehnologia în procesul creșterii și maturizării lor, tehnologie care își pune amprenta în formarea personalității.

Accesul copiilor în lumea digitală a fost favorizată în ultimii ani de pandemie și de necesitatea continuării învățării. În prima fază a trecerii de la învățarea din sala de clasă în mediul online, toți actorii procesului instructiv-educativ, atât profesorii, cât și elevii, au accesat cu timiditate varianta învățării de acasă, mai ales pentru că nu au fost pregătiți în prealabil pentru o

astfel de schimbare. Profesorii au fost nevoiți să-și adapteze actul predării, iar elevii au fost nevoiți să adopte noua variantă de școală, astfel încât să continue educația.

Conform Raportului de cercetare evaluativă „Școala Online”, *elevul are acces la informația digitală, dar nu are obișnuința de a învăța în acest sens*, device-urile fiind mai degrabă utilizate pentru socializare, muzică și entertainment [2]. Problema pe care o ridicăm în articolul de față este eficiența dispozitivelor electronice în formarea și dezvoltarea copiilor, prin expunerea unor beneficii și a unor aspecte negative presupuse de accesarea internetului. Suntem de opinie că, dacă accesul la mediul online se face în mod controlat și conform unui program clar stabilit, educația și formarea copilului nu ar trebui să aibă de suferit.

2. Accesul copiilor la internet și rețele sociale

Plecăm în cercetarea noastră de la „Studiul privind utilizarea Internetului de către copii”, publicat de organizația „Salvați Copiii” și „Ora de net” în luna februarie 2022, studiu realizat în perioada iulie-august 2021 [13]. Conform datelor înregistrate, principalele trei activități desfășurate online sunt urmărirea conținutului online postat de alți utilizatori, jocurile și navigarea pe rețelele sociale. Ca activități online cu procente mai mici ar fi căutarea și folosirea de informații pentru școală, urmărirea filmelor online, a tutorialelor, descărcarea de filme, aplicații, instrumente utile, informarea despre situații și fenomene de actualitate, publicarea de conținut propriu, distribuirea de conținut către alți utilizatori.

Conform studiului amintit, vârsta la care copiii susțin că au început să acceseze mediul online se situează în jurul vârstei de 8 ani. Dispozitivele pe care le utilizează copiii pentru a intra pe Internet sunt telefonul (în marea majoritate a cazurilor), laptopul, tableta, computerul și alte dispozitive [3]. Băieții, copiii sub 12 ani și cei din mediul urban își petrec timpul online pentru a se juca. Rețelele de socializare sunt folosite mai ales de către adolescenți și de către fete. În comparație cu băieții, fetele se informează despre fenomene de actualitate, distribuie conținut propriu sau urmăresc persoane publice online [Idem].

În fața ecranelor, pe toate dispozitivele, într-o zi obișnuită, majoritatea copiilor, indiferent de vârstă, gen sau mediu de proveniență, petrece peste 3 ore online. Foarte puțini sunt cei care afirmă că navighează pe Internet mai puțin de o oră într-o zi obișnuită. Ca platformă agreată de copiii peste 14 ani, atât din mediul urban, cât și din cel rural, s-ar afla Facebook. Instagram și Tiktok sunt utilizate de copiii peste 14 ani, preponderent de fete și de cei din mediul rural. Whatsapp și Youtube sunt utilizate de toți copiii, în mod similar, fără diferențe de gen, vârstă sau mediu [Idem].

Conform raportului de țară DESI 2019 și 2020a, internetul este utilizat cu preponderență pentru comunicare, accesarea rețelelor sociale, segment în care România se află pe primul loc în Uniunea Europeană, cu 86% dintre utilizatorii de internet din România prezenți pe rețelele de socializare, față de 65% din media europeană. La alte aspecte de interes (știri, muzică, educație online, servicii bancare, cumpărături) România se află pe ultimele locuri [4],[5].

3. Avantaje ale mediului de informare digital

Internetul presupune o imensitate de resurse și instrumente benefice actului de instruire. Toate informațiile se află la un click distanță și e foarte facilă cunoașterea, din orice domeniu. Internetul **eficientizează**, astfel, logistica vieții cotidiene și oferă soluții la toate căutările: sănătate, educație, cumpărături, sfaturi practice din orice domeniu, călătorii etc.

Modalitățile de utilizare a tehnologiei digitale determină avantajele pe care le oferă, pentru că pe măsură ce tehnologia avansează, și oportunitățile se diversifică.

Un aspect pozitiv foarte apreciat al digitalizării este **conectivitatea**: mediul digital oferă o variantă rapidă de conectare și interacționare direct cu cei dragi - familia, prietenii, colegii. Totodată, se accesează informații, educație sau divertisment, oricând și de oriunde.

Internetul permite oricui posibilități nelimitate atunci când este vorba despre **creativitate**, **inovație**, de a crea rețele de oameni, de a crește din punct de vedere financiar, de a socializa sau relaționa cu persoane cu interese asemănătoare.

Nu în ultimul rând, internetul oferă **asistență și ajutor medical**, prin informații, rețele suport, care pot influența viața în mod decisiv.

4. Implicații negative ale utilizării internetului

Accesarea mediului online de către copii într-un mod nevinovat, naiv sau nesupravegheat, poate avea consecințe negative pe termen lung. Exemplele pe care copiii le vizualizează în online pot influența dezvoltarea personală, gândirea, imaginația, conduita, scara de valori.

Copiii imită pe cei mari mai ales, fără să aibă putere de discernământ, așa cum bine puncta în studiile sale Albert Bandura [1]. Observăm comportamente ale adulților foarte bine reproduse de către cei mici, mai ales dacă e vorba despre aspecte negative ale vieții cotidiene: **apostrofare, bârfă, injurii, prejudecăți, bullying, conflicte, violență, atitudini și comportamente deviate**. Dacă adulții prezintă propriilor copii comportamente defectuoase atunci când e vorba de timp petrecut pe dispozitivele electronice, vom regăsi în comportamentul copiilor destule elemente din ceea ce văd că fac cei mari: vorbire necuviincioasă, acte de violență, atitudini nepotrivite în diverse situații cotidiene. Problema celor mici este, de fapt, problema celor mari: atitudinile negative se copiază, timpul petrecut pe dispozitive este nelimitat, nu există control parental, copilul are libertatea de a explora orice zonă care îi este interzisă, în mod normal, de pe internet. Marea majoritate a adulților este conectată la internet și rețele de socializare în marea majoritate a timpului, ceea ce înseamnă o mai puțină vigilență în supravegherea și educația copiilor, o mai slabă concentrare și o conexiune redusă cu mediul real.

După perioada pandemică, foarte mulți părinți se plâng de problemele psihice ale propriilor copii: **însingurare, autoizolare, comportamente deviate** față de alte persoane sau față de propria persoană, precum și accese de furie. Cine se face vinovat de o astfel de situație din viața copiilor? Vorbim aici de probleme psihologice și de construcție a identității, întrucât **scade încrederea în sine și în ceilalți**, se adoptă o **imagine negativă asupra lumii și vieții**, are loc o **distanțare socială în viața reală**, se instaurează **frustrări** de diferite naturi, precum și inducerea în eroare din cauza unor **știri false** etc.

Cum toate informațiile se află la un click distanță, elevii, în formarea lor, nu mai știu să exploreze natura, să caute informații, să lucreze colaborativ împreună cu alți colegi, pentru a face echipă, devenind, astfel, niște terminații ale dispozitivelor electronice. Iată că de aici rezultă o **scădere a atenției** față de ceea ce contează, față de ceea ce este important, diminuându-se capacitatea de atenție, gândirea în profunzime și chiar concentrarea pe termen lung.

Adăugăm aici că pe internet copiii sunt jigniți, amenințați, deranjați, primind mesaje supărătoare de la persoane cunoscute online, **cyberbullying-ul** fiind un alt fenomen foarte des întâlnit în rândul copiilor și tinerilor care accesează internetul.

Un alt dezavantaj al digitalizării este **conectivitatea excesivă**, pentru că accesarea la orice, oricând și de oriunde produce stres, insomnii, anxietate, epuizare, pierzând contactul cu realitatea. Platformele de internet care atrag și mențin atenția utilizatorilor generează dependență și duc la scăderea încrederii în organizarea socială.

5. Metode de ameliorare ale efectelor negative ale platformelor sociale digitale

Digitalul are marele avantaj că este accesibil tuturor oamenilor, indiferent de vârstă. De la cele mai fragede vârste, copiii primesc dispozitive electronice și au acces la diverse materiale conforme vârstei, în speranța părinților că astfel copilul va sta liniștit și nu va deranja. Unii părinți permit accesul, ba chiar încurajează accesul copiilor la digital, înaintea vârstei de un an. Un astfel de copil va avea probleme de comunicare cu ceilalți, se va autoizola, va considera că virtualul este o existență confortabilă la care poate avea acces oricând: la un click distanță.

Un **control parental** induce copiilor sentimentul de control din partea părinților, constrângând copiii să aibă un program de acces la dispozitive, precum și o verificare a platformelor și informațiilor accesate de către cei mici. Fără un program clar stabilit și o restricționare a accesului copilului la anumite site-uri, cel mic va avea tendința să se aventureze și să se piardă în virtual din punct de vedere psihic, considerând online-ul o a doua lui natură.

Pe de altă parte, părinții trebuie să ofere copiilor un **exemplu personal** atunci când este vorba despre utilizarea dispozitivelor electronice. Dacă adultul stă toată ziua conectat, cu telefonul în mână sau în imediata lui apropiere, copilul va considera această stare o normalitate. Dacă adultul accesează jocuri cu violență sau joacă astfel de jocuri online împreună cu copilul, acesta din urmă va duce în viața reală elemente de violență din mediul digital, creând situații neplăcute conflictuale în grupurile de copii. Uneori copiii nu pot face diferența între ceea ce e bun și ceea ce e rău decât cu ajutorul adulților, ei învățând prin **descoperire și explorare**, cum bine observa J. Piaget.

Iată de ce **educația primită în familie** este foarte importantă în formarea copiilor. Cei mici ar trebui implicați în treburile casnice, ar trebui responsabilizați cu diverse activități necesare în gospodărie, pentru că timp de calitate părinte-copil nu înseamnă că fiecare este conectat la propriul dispozitiv, cu pierderea noțiunii timpului, ci realizarea de acțiuni concrete în mod fizic, în natură, fără acces la dispozitive.

Școala joacă un rol important în formarea elevilor pentru viață și trebuie să îi facă pe elevi să conștientizeze că dispozitivele electronice trebuie să fie niște instrumente care să ajute în dezvoltarea personală, și nu niște acaparatori de energie personală și timp.

Timpul petrecut în online, dacă nu e timp de instruire, este o acțiune cronofagă, or acest aspect trebuie conștientizat de fiecare individ în parte, indiferent de vârstă. Petrecerea **timpului în natură, realizarea de activități fizice și sportive în aer curat** sunt tot atâtea soluții pentru o deconectare temporară de la dispozitive și ecrane.

Pentru incidentele petrecute pe Internet, copiii trebuie să discute cu cineva. **Discutarea cu un adult** despre violența psihologică din zona cyberbullying-ului conduce la soluții care să protejeze copilul de situații neplăcute create în mediul virtual.

Consilierul școlar și psihologul școlar sunt persoane cu expertiză în domeniu care pot furniza soluții de reconectare cu realitatea.

Considerăm că implicarea celor mari (părinți și educatori) în educația celor mici reprezintă soluția cea mai la îndemână pentru a diminua influențele negative ale digitalului în formarea personalității.

6. Concluzii

Timpul alocat în mediul online poate afecta comportamentul, vorbirea și gândirea copiilor. Personalitatea poate fi afectată în mod dramatic, dacă lipsește discernământul celor mici sau supravegherea lor de către adulți.

Studiile realizate asupra avantajelor și dezavantajelor utilizării internetului de către copii au reliefat faptul că există o *determinare reciprocă între acestea, iar soluția pentru minimizarea efectelor negative și potențarea celor pozitive este formarea competențelor lor digitale și a capacității de reziliență, cu rol protectiv în gestionarea riscurilor* [10].

Cercetările în domeniu nu oferă un răspuns concis legat de efectele tehnologiei asupra copiilor. Se conturează, totuși, două mari direcții: pe de o parte, susținerea avantajelor tehnologiei digitale prin varietatea experiențelor educative și creative destinate copiilor [8], [7], [12], pe de altă parte, atragerea atenției asupra riscurilor din punct de vedere psihologic, social sau fiziologic, derivate din prezența în online, precum și faptul că utilizarea internetului afectează dezvoltarea și starea de bine a copiilor [12], [6], [11].

Medierea digitală școlară devine, astfel, un imperativ, întrucât școala ocupă o poziție strategică în educația tinerelor generații și trebuie să ofere șanse egale tuturor copiilor în formarea competențelor digitale, atât de necesare în societatea de mâine. Un elev instruit din punct de vedere digital trebuie să știe să își aleagă informațiile din media, trebuie să aibă un program clar stabilit, precum și o disciplină personală, dar trebuie să cunoască și riscurile pe care le presupune mediul virtual.

Bibliografie

1. BANDURA A, Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986, ISBN 978-0-13-815614-5
2. BOTNARIUC P, CUCOȘ C, GLAVA C, IANCU D, ILIE M, ISTRATE O, LABĂR V, PÂNIȘOARĂ O, ȘTEFĂNESCU D, VELEA S, Școala Online. Elemente pentru inovarea educației. Raport de cercetare evaluativă, București, mai 2020, Editura Universității din București, ISBN online 978-606-16-1164-5, disponibil la https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/sc_onl_rap_apr_2020.pdf, accesat în aprilie 2023
3. CUTURELA A, GHEORGHE A.M, et al., Accesul populației la tehnologia informațiilor și comunicațiilor în anul 2019, INS, 2019, disponibil la <https://insse.ro/cms/ro/tags/accesul-populatiei-la-tehnologia-informatiei-si-comunicatiilor>, accesat în aprilie 2023
4. DESI 2019, Indicele economiei și societății digitale (DESI). Raportul de țară din 2019, România, disponibil la https://romania.representation.ec.europa.eu/index_ro, accesat în aprilie 2023
5. DESI 2020a, Indicele economiei și societății digitale (DESI). Raportul de țară din 2020, România, disponibil la <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi-romania>, accesat în aprilie 2023
6. DICKSON K, RICHARDSON M, KWAN I, MACDOWALL W, et al., Screen-based activities and children and young people's mental health: A Systematic Map of Reviews, London, 2018, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, UCL Institute of Education University College London, disponibil la <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=3748>, accesat în aprilie 2023
7. LIVINGSTONE S, DAVIDSON J, BRYCE J, Children's online activities, risk and safety, A literature review by the UKCCIS Evidence Group, October 2017, disponibil la https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/759005/Literature_Review_Final_October_2017.pdf, accesat în aprilie 2023
8. PEREIRA I, RAMOS A, MARSH, The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent Research. Proceedings of the first Training School of COST Action IS1410, University of Minho, Braga, Portugal, 6th-8th June, 2016, Braga: Centro de Investigação (CIEd), disponibil la https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.660127!/file/1st_TrainingSchool.pdf, accesat în aprilie 2023
9. PRENSKI M, Digital Natives, Digital Immigrants, From On the Horizon (MCB University Press, Vol.9 No.5, October 2001), disponibil la <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, accesat în aprilie 2023
10. RODIDEAL A, Avantaje și riscuri ale internetului pentru copii și adolescent, Strategii de mediere digital parentală și școlară, 2021, Editura Presa Universitară Clujeană, ISBN 978-606-37-0975-3, disponibil la http://www.cmbrae.ro/2017/wp-content/uploads/2021/07/Avantaje-si-riscuri-ale-internetului_Anda-R.pdf, accesat în aprilie 2023
11. SPITZER M, Dementia digitală, 2020, Editura Humanitas, ISBN 978-973-50-6713-7
12. STRAKER L, ZABATIERO J, DANBY S, Conflicting Guidelines on Young Children's Screen Time and Use of Digital Technology Create Policy and Practice Dilemmas, disponibil la <https://www.jpeds.com/action/showPdf?pii=S0022-3476%2818%2930912-0>, accesat în aprilie 2023
13. Studiu privind utilizarea Internetului de către copii, disponibil la <https://oradenet.ro/docs/Raport-Utilizarea-Internetului-de-catre-copii-V5.pdf>, accesat în aprilie 2023

ISTORIA GÂNDIRII LATERALE ȘI O INCURSIUNE A NECESITĂȚII ACESTEIA ATÂT ÎN PREZENT, CÂT ȘI ÎN VIITOR

THE HISTORY OF LATERAL THINKING AND A FORAY INTO THE NEED FOR IT BOTH IN THE PRESENT AND IN THE FUTURE

STANCIU Carmen, profesor de limba și literatura română, gradul I,
Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoită” Sascut,
județul Bacău, România
geo.karmen@yahoo.com
ORCID: 0000-0002-0601-4250

CZU: 37.015.3:159.955

Rezumat: *Articolul vizează modul în care a luat naștere gândirea laterală și rolul acesteia atât în problematica prezentului, respectiv a viitorului, cât și a găsirii unor soluții în adaptarea permanentă la tot ceea ce e nou, în rezolvarea de situații-problemă. Se constată că gândirea laterală reprezintă o nevoie stringentă pentru a putea să ne adaptăm deci la ritmul acestor schimbări contemporane, dorindu-se să devină o rutină în activitatea didactică și nu numai. Se focalizează, de altfel, contribuția specialiștilor în decursul anilor pe importanța gândirii laterale în rândul activităților derulate, mai ales în cele educative. De altfel, se concluzionează că profesorii și școala pot realiza în clase o cultură a gândirii, modelând și direcționând comunicarea, stârnindu-le curiozitatea copiilor, dar mai ales predând-o direct, devenind în acest mod operativă.*

Cuvinte-cheie: *gândirea laterală, idei noi, schimbare, soluții, rezolvare de probleme, creativitate, elevi, cercetări.*

Abstract: *The article aims at the way in which lateral thinking was born and its role both in the issues of the present, respectively of the future, and of finding solutions in the permanent adaptation to everything that is new, in solving problem-situations. It is found that lateral thinking is a pressing need to be able to adapt to the rhythm of these contemporary changes, wanting to become a routine in the didactic activity and not only. In fact, the contribution of specialists over the years focuses on the importance of lateral thinking among the activities carried out, especially in the educational ones. In fact, it is concluded that teachers and the school can achieve in classes a culture of thought, shaping and directing communication, arousing the curiosity of children, but especially teaching it directly, becoming operative in this way.*

Keywords: *lateral thinking, new ideas, change, solutions, problem solving, creativity, students, research.*

Introducere

Omenirea se află în fața unui salt enorm, mai întâi izbîndu-se de transformările social-culturale și restructurări creatoare, deși există tendința de a construi **noul pe vechi, nu pe nou și prin nou.** [1, p. 23]

De altfel, cu toate că optimismul ne animă, nu putem să nu remarcăm criza prin care trece umanitatea, referindu-ne la criza gândirii și la goana sa spre necunoscut fără o direcție clară, astfel îndreptându-ne spre o distrugere biologică, spirituală și materială.

Astfel, Edward de Bono vede în gândire un factor central al devenirii umane, o soluție la problematica prezentului și a viitorului, preocuparea acestuia pentru *(re)gândirea gândirii* găsind-o din 1967, asociind gândirii verticale, ce are ca fundament cauzalitatea, conceptul de gândire laterală, astfel accentuând utilitatea primei gândiri, iar, adăugând creativitatea, se va estompa rigiditatea procesului.

De-a lungul anilor, numeroși cercetători și-au adus aportul în prezentarea rolului *gândirii*, descriind conceptul de *gândire laterală* în funcție de influențele și de nevoile vremii respective.

1. Scurtă istorie a gândirii laterale

Devenirea umană, deci și formarea elevilor, presupun o problematică ce vizează atât prezentul, cât și viitorul, iar după 33 de ani de la explicarea rolului gândirii laterale în identificarea soluțiilor, în anul 2000, Edward de Bono ajunge să se întrebe dacă e deja tardivă schimbarea modalității în care gândim, având în vedere nevoia de adaptare la nou, de a rezolva probleme în contexte diferite, de a ajunge la soluții rapide, prin demersuri proprii, prin modul propriu de a vedea lucrurile, indiferent de procedură, toate acestea fiind în corelație cu globalizarea economică, societatea informațională și revoluția științifică și tehnică. De altfel, asemenea gândirii logice, *gândirea laterală*, concept apărut în 1967, urmărește varianta utilizării minții ce depășește tiparele limitative ale gândirii logice. Printre obiective, se numără: *generarea de idei și modele noi*, restructurându-se și evitându-se modelele vechi și rigide. Prin conceptul *model*, se presupune orice idee, gând, imagine, o abordare a unei problem în mod repetat, un fel de a vizualiza lucrurile.

Prin urmare, *ideile noi* reprezintă variante noi de a prezenta lucrurile, idei noi despre alte percepții. **Clișeul** este, de asemenea, abordat în gândirea laterală, fiind un *mod stereotip* de a vedea lucrurile. Am putea spune că toate ideile reprezintă modele ce pot fi *restructurate*, contestându-se oricare presupuziție, dar negarantându-se corectitudinea acesteia. Gândirea laterală se străduiește să reorganizeze presupuzițiile, reprezentând, de fapt, modele care se sustrag procesului de reorganizare.

Ulterior, în 2003, văzând că sunt foarte multe schimbări privind tehnologia, știința etc, de Bono constată că gândirea laterală este indispensabilă pentru a putea să ne adaptăm la ritmul acestor schimbări contemporane. Dacă reușim ca acest tip de gândire să devină o rutină, să facă parte din viața cotidiană, schimbările ar fi mult mai facil de realizat, deci și educația. Dacă un copil ar fi de mic îndrumat spre un mod liber de a gândi, fiind încurajat spre organizarea unor situații fără a ține cont de **obișnuințe**, de reguli, ci vizând rezolvarea, soluțiile găsite, cu siguranță că lucrurile ar sta mult mai bine atât în sistemul educațional, cât și în toate celelalte domenii de activitate.

Conceptul „*obișnuințe*” menționat mai sus determină „*blocaje*”, subliniază Arthur Koestler, în 1964 (*The Act of Creation*), deoarece inhibă tendița firească de a aborda o situație, implicit de a o rezolva. S-a constatat astfel că în activitatea desfășurată nouăzeci și nouă la sută din acțiuni sunt *automatism* sau făcute din obișnuință.

În decursul anilor, s-a constatat că gândirea verticală este constantă în toate demersurile întreprinse, dar schimbările rapide și nevoia de a face față acestora, a determinat și apariția gândirii laterale, 1967, ce a devenit de la un an la altul mai necesară, fiind colacul de salvare pentru generațiile de azi și de mâine.

De ce? Ei bine, pe scurt, pentru că: gândirea verticală vizează corectitudinea, iar cea laterală afluența; gândirea verticală alege o cale, eliminându-le pe celelalte, iar gândirea laterală nu alege, ci caută să deschidă căi noi; gândirea verticală folosește informația pentru o soluție, iar cea laterală pentru a restructura modele; cea verticală este secvențială, iar cea laterală face salturi; gândirea laterală generează cât mai multe abordări, iar cea verticală abordează o singură problemă; gândind vertical, experimentăm pentru obținerea unui efect, iar gândind lateral, experimentăm pentru oportunitatea de a schimba ideile, fără vreo direcție anume etc.

Și William James, în 1880, evidențiază influența negativă a *obișnuinței* în sfera gândirii, din cauza convențiilor, a standardelor colective, fiind considerată singura stare a omului.

În 1969, tot Edward de Bono prezintă în cartea *The Mechanism of Mind* cele două sisteme informaționale: pasiv- informația este receptată și stocată în momentul folosirii, iar în sistemul activ, informațiile sunt active și se reorganizează automat. Cele din urmă generează noi pattern-

uri, reprezentând baza creativității. De altfel, deslușirea funcționării sistemelor, determină și înțelegerea receptării creativității. Apoi, în anul 2000, Edward de Bono definește pattern-urile drept „câi foarte bine cunoscute, ce formează gândirea alternativă. [1, p. 32] Creierul nu a fost programat pentru a gândi creativ, ci pentru a-și fixa modele perceptiv și comportamentale de la care nu deviază” susține, de altfel, în continuare. De aici reiese și că, de regulă, copiii sunt de mici creativi, deoarece nu dețin informații, astfel fiind liberi în gândire, în abordarea unor soluții inovative.

În 2003, Edward de Bono menționează că atunci când informația este realizată de către minte printr-o procesare *perceptivă și distribuită în pachet de informație*, intervine gândirea laterală, *pentru a nu accepta de-a gata pachetele sortate de alegerea perceptivă care este decisivă pentru conținutul fiecărui proces.* [1, p.32]

Așadar, conceptul de „gândire laterală” a fost inventat pentru a evidenția o metodă de gândire ce încurajează creierul să formeze idei noi, utilizând o abordare ușoară și normală a gândirii creative, printr-o modalitate diferită de gândirea *logică* sau de cea *verticală*.

De la Aristotel încoace, gândirea logică a fost promovată drept unica modalitate de a ne utiliza mintea, dar, din cercetările realizate, s-a dedus și faptul că gândirea logică nu stă la baza ideilor noi, simple și eficiente, ci, din contra, acest tip de gândire poate avea un rol inhibitor.

De asemenea, trebuie avut în vedere și faptul că inventatorii și oamnei de știință renumiți produc de regulă o multitudine de idei noi, nu doar una singură. Prin urmare, rezultă că unora li se dezvoltă mai bine capacitatea de a produce idei noi decât altora. Această capacitate nu pare să fie legată de inteligență, ci de o dispoziție particulară a minții, de un mod specific de a gândi. [2, p. 25]

Cu toate acestea, dacă gândirea ar fi predată în școli, cu siguranță că s-ar putea dezvolta modul de a gândi și, ajunși la maturitate, vom avea alte percepții. Trebuie însă accentuat și rolul celor două tipuri de gândire, ce sunt, de fapt, complementare, deoarece gândirea verticală nu poate să găsească soluții la o problemă, iar gândirea laterală nu are o direcție sigură.

O capacitate sporită de a gândi este un instrument de bază pentru succesul profesional, personal și la îndemâna tuturor, mai cu seamă gândirea laterală, ce se află în corelație cu *intuiția, creativitatea și dispoziția*.

De Bono, în anul 2000, susține că gândirea laterală este strâns legată de *creativitate*, diferența constând în faptul că gândirea laterală vizează procesul, ce poate fi învățat, în timp ce creativitatea prezintă un produs, un rezultat.

Gândirea creativă reprezintă deci ceea ce realizăm când suntem creativi, iar creativitatea este rezultatul acestui demers. Activitatea creativă este făcută intenționat și determină originalitate actului creator. În relație de interdependență cu creativitatea, se află receptarea literaturii în școală ce are printre obiective și: *dezvoltarea gândirii, formarea orizontului intelectual-cultural, a concepției despre lume și viață*, [4, p. 22] conform savantului Constantin Parfene, idee menționată de prof. dr. Constantin Șchiopu în cartea „Opera literară: receptare și interpretare”.

De altfel, această modalitate de gândire reprezintă activitatea socială, fiind *o replică la o situație-problemă*.

Cei mai mulți cercetători au identificat începuturile creativității în lucrările lui J.P. Guilford, la mijlocul secolului trecut, 1950, acesta sugerând că există două tipuri de gândire: *convergentă, atunci când îți vine o idee bună, și divergentă, care vizează generarea de soluții multiple.* [3, p. 17]

De altfel, Ellis Paul Torrance, în 1970, a descoperit patru subcategorii ale gândirii: *fluență, flexibilitate, originalitate și elaborare*.

Mai recent, Robert Sternberg, în 1996, a menționat despre creativitate că este tridimensională, în dobândirea acesteia, fiind nevoie de: *sintetizare*- abilitatea de a vedea probleme în moduri inovative și de a elimina gândirea convențională; *analiză*- capacitatea de a evidenția ce

idei merită urmate și care idei nu merită; *contextualizare*- vizând abilitate în moduri diverse, astfel convingându-i și pe alții de valoarea oricărei idei specifice.

Respectatul organism internațional de testare PISA a luat hotărârea să analizeze rezolvarea problemelor, colaborând în 2015, aspectul gândirii creative primind un impuls determinant (OCDE, 2013). PISA a menționat că există un interes din ce în ce mai dezvoltat în lume pentru învățare, ce presupune cercetare și pentru *rezolvarea problemelor*, că și angajatorii susțin capacitatea de a rezolva probleme, implicit că acest gen de capacitate este necesară. Mai mult decât atât, în mai multe țări din întreaga lume, de exemplu: Singapore și Australia, au demarat introducerea acestui gen de gândire în programele naționale.

Tot legat de acest demers, cum precizam și mai sus, gândirea creativă, fiind o activitate socială și venind ca răspuns la o problemă cu care se confruntă un individ sau un grup, are ca impact *rezolvarea creativă a problemelor*, împreună cu engleza, matematica etc, ce sunt susținute pentru a fi predate în școli.

De altfel, gândirea critică este tot mai importantă, rădăcinile sale putând fi remarcate și la Socrate. În plus, în Europa, lucrările lui Francis Bacon „Despre excelența și progresul cunoașterii divine și umane, 1605 și ale lui Rene Descartes cu „Reguli pentru îndrumarea minții”, 1701, au determinat abordarea *gândirii sistemice și disciplinate*.

În secolul trecut, John Dewey a afirmat că gândirea critică se află în centrul educației, considerând-o „examinare activă, persistentă și cu atenție a unei credințe sau a unei presupuse forme de cunoaștere în lumina motivelor ce o susțin și a concluziilor ulterioare la care tinde”. (21, Predarea gândirii creative).

De remarcat este și faptul că în anii 1990 și la începutul secolului al XXI-lea, a căzut accentul pe *gândirea bună*, prin urmare, pe abilitățile de gândire și pe rutinele de gândire.

Apoi, Art Costa și Bena Kallick, în 2000, în Statele Unite, au contribuit la un grup de șaisprezece obiceiuri privind mintea, ce vizează atributele gânditorilor inteligenți. Astfel sunt o multitudine de obiceiuri de gândire critică, respectiv *gândire despre gândire, chestionare și punerea problemelor, gândirea interdependentă, aplicarea cunoștințelor din trecut unor noi situații* etc.

Cercetări au fost și în Marea Britanie, unde s-a dorit dezvoltarea competențelor de învățare și de gândire în școli, având însă *doar rol consultativ*, nu și obligatoriu.

Ulterior, în Australia, Declarația de la Melbourne din 2008 a prezentat în mod explicit obiectivul ca „toți tinerii australieni să devină elevi cu succese, indivizi încrezători, respectiv creativi și cetățeni implicați, mai exact informați.” În acest mod s-a determinat realizarea *unui curriculum raportat la capacitate în toate școlile australiene, accentul căzând pe gândirea critică și creativă*.

Cercetările au indicat și că abilitățile gândirii pot fi îmbunătățite: Feuerstein, R, în 1980; Sternberg R.J., în 1984; Perkins, D.N., în 1989, prin programe unice, cum ar fi cel al lui Feuerstein (1980) și de Bono, în 1983, *ori prin includerea acestor abilități în curriculum*.

Alec Fisher prezintă și el în 1990 îmbunătățirea potențialului gândirii fiecărui individ, în educație, urmărindu-se *realizarea unor deprinderi de bază* și nu potențialul ce poate fi creionat.

În 1991, Sigel Irving E. diferențiază inteligența de gândirea laterală, menționând că primul concept vizează abilitatea sau competența, iar cel de-al doilea comprimă deprinderi pentru analiză, sinteză, evaluare, rezolvarea de probleme, diverse feluri de raționament.

În 1993, Perkins D.N., Jay E, și Tishman S. afirmă că profesorii și școala pot realiza în clase o *cultură a gândirii*, modelând și direcționând comunicarea, stârnindu-le curiozitatea copiilor, dar și că mai indicat ar fi să se predea gândirea, astfel realizându-se *operativitatea* acestui concept în clasele de elevi.

De altfel, generarea de idei noi fiind cercetată, după cum am menționat în cadrul acestui articol, și din perspectiva creativității, teoreticienii Stenberg și Lubart, 1991, 1992, 1995, au evidențiat *probele ca investiție*, una din multele tehnici studiate și aplicate în capitolele ce

gravitează în jurul gândirii laterale: nuvele cu titluri neobișnuite, desene cu teme neobișnuite, reclame originale la produse neinteresante, rezolvându-se inclusiv unele situații- problemă bizare etc.

După cum am observat, nenumărate cercetări s-au realizat pe acest concept stringent atât în prezent, cât și în viitor, câștigându-și, de altfel, *binemeritul loc în Dicționarul Oxford și o reputație mondială de metodă infailibilă de creștere a productivității și de obținere a unor soluții inovatoare optime la orice problemă.*[5, p.1]

Concluzii

Gândirea presupune un proces psihic uman esențial, viitorul fiind determinat de calitatea modului nostru de a gândi.

În concluzie, criza gândirii prin care trece umanitatea, de la un an la altul, de la o generație la alta, cu o direcție trasată încă de la naștere, bazată fiind pe informații, cu etichete, clasificări fixe, categorii, blocând astfel noi abordări, găsirea de idei noi în rezolvarea de probleme, are ca soluție gândirea laterală ce poate fi inclusiv studiată la clasă, inclusă în curriculum.

Cercetările au dovedit și că este un mod util de a gândi în orice profesie, gândirea bună, constructivă fiind esențială, întrucât contribuie la rezolvarea de probleme, în luarea deciziilor, în adaptarea la schimbările ce survin constant și implicit în obținerea rezultatelor dorite.

Bibliografie

1. FLUERAȘ, Vasile. Gândirea laterală și scrisul creativ. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2008, pp. 23- 32.
2. DE BONO, Edward. Gândirea laterală, Cluj-Napoca: Curtea Veche, 2019, p. 25.
3. LUCAS, Bill și SPENCER, Ellen. Predarea gândirii creative. București: Didactica Publishing House, 2020, p. 17.
4. ȘCHIOPU, Constantin. Opera literară: receptare și interpretare, Chișinău, 2022, p. 22.
5. <https://inteligence.sri.ro/gandirea-laterală/> - Revista Intelligence (sri.ro), p.1 [Accesat 14.03.2023].

SECURITATEA PSIHOLAGICĂ LA COPII DE DIFERITE VÂRSTE

PSYCHOLOGICAL SECURITY IN CHILDREN OF DIFFERENT AGES

LUGOJ Adela, profesor

Colegiul Național "Tudor Vladimirescu" Târgu Jiu

e-mail: adalgj@gmail.com

ORCID iD: 0009-0006-2558-0955

CZU: 159.922.7

Rezumat: În acest articol am încercat să prezint principalele probleme cu care se confruntă copiii în zilele noastre, precum și modul în care aceștia reacționează și interacționează. Am selectat și abordări științifice ale cercetătorilor din domeniul psihologiei.

Cuvinte-cheie: securitate psihologică, psihologia copilului, abuz, comportament

Abstract: In this article I have tried to present the main problems that children face nowadays, as well as how they react and interact. We have also selected scientific approaches by researchers in the field of psychology.

Keywords: psychological security, child psychology, abuse, behavior

Copilăria e cadoul pe care ni-l dă viața. – Horațiu Mălăele

Vorbele maestrului Mălăele reprezintă un cadou pe care ni-l face Viața, cadou pe care trebuie să îl prețuim și de care trebuie să avem grijă! Copiii reprezintă oglinda în care privim... dacă ne place ceea ce vedem, înseamnă că vom lăsa ceva în urma noastră, ceva care să merite!

Pentru un părinte, copilul rămâne copil toată viața! Educația pe care le-o dăm se reflectă în acțiunile și atitudinile acestora.

Copilăria este o parte a vieții în care ne definim ca Oameni, în drumul spre maturitate! Unii se maturizează mai devreme alții mai târziu, în funcție de copilăria pe care a trăit-o fiecare.

Copilăria

Psihologia copilului este una dintre multiplele ramuri ale psihologiei și între cele mai frecvent studiate domenii din specialitate. Această ramură se concentrează asupra minții și comportamentului copiilor, de la perioada prenatală până la adolescență.

Neglijența, abuzul fizic, emoțional, sexual și consecințele acestora asupra dezvoltării copilului

Când vorbim de abuz, facem referire la fenomene frecvent întâlnite în toate păturile sociale, includem în această categorie: abuzul de tip fizic, abuzul de tip emoțional/psihologic, neglijarea și abuzul de tip sexual.

Noi, în calitate de părinți și dascăli, trebuie să fim foarte atenți la orice schimbare de atitudine și comportament a copiilor. Aceste schimbări pot reprezenta o traumă care poate crește și afecta dezvoltarea ulterioară a copilului cu consecințe psihologice și sociale ulterioare, ducând la o serie de problematice comportamentale.

Indiferent de vârsta la care se aplică abuzul la copii, apar două tipologii de comportamente:

- Comportamentul de victimă – comportament de supunere, toleranță ridicată, fără inițiative, etc;
- Comportamentul de agresor – comportament de agresivitate, delicvență, inadaptare, comitere de fapte antisociale, absentism, fuga de acasă, etc.

Copiii care trec prin orice tip de abuz sunt cei care vorbesc de la sine prin comportamentul lor. Studiile arată că, există o diferență de comportament între copiii neglijăți și cei abuzați. Copiii neglijăți au dificultăți de exprimare a emoțiilor, pe când copiii abuzați exprimă o singură emoție – furia, această emoție este prezentă atât în comportamentul lor cât și exteriorizat prin expresia lor facială [1].

Putem defini trăirile unui copil traumatizat în astfel: negarea, izolarea, mânia, negocierea, acceptarea. Etapele de integrare a pierderii, pentru o persoană care a trecut prin trauma de pierdere sunt:

- ✓ Acceptarea realității pierderii;
- ✓ Stăpânirea durerii pierderii;
- ✓ Adaptarea la noul mediu după pierdere;
- ✓ Îndepărtarea de persoana pierdută.

Toate acestea ne ajută să ghidăm cu blândețe și răbdare copilul spre acceptarea și asumarea realității. [1].

Securitatea psihologică este un construct de bază ce poate fi alcătuit din mai multe resurse cum ar fi: starea de bine și optimismul, atașamentul, auto-actualizarea, echilibru emoțional, deschidere. Toate aceste resurse fiind foarte bine accentuate deja la vârsta adolescenței permit persoanei să facă față agresiunilor, să adopte strategii de coping active, să fie rezilienți și auto eficienți și să acționeze corespunzător la factorii de amenințare din exterior prin acumularea capitalului psihologic necesar de a fortifica securitatea psihologică [2].

Factorii familiari au o importanță majoră asupra socializării copiilor și a adolescenților.

Ei au nevoie de mai multe resurse pentru o dezvoltare sănătoasă și rezilientă. Controlul parental este foarte important pentru copii și adolescenți fiindcă le furnizează limite în ceea ce privește acțiunile și comportamentele, precum și anumite granițe în relațiile interpersonale. Controlul le oferă părinților informații despre comportamentele copiilor și adolescenților și despre activitățile lor. Aceasta le oferă părinților să ia măsuri de prevenție și protecție. Specialiștii recomandă autocontrolul individual fiindcă acesta previne comportamentele deviante [3].

B. Harihgton citat de L. Coman afirmă că securitatea psihologică și socializarea copiilor poate fi dezvoltată numai în familie. Familia stimulează acest proces. Cristea S. accentuează că această învățare poate fi numai în familie [4].

Interacțiunile pedagogice și interpersonale din mediul educațional sunt sigure din punct de vedere psihologic dacă promovează un sentiment de apartenență; convinge participanții că sunt în afara pericolului și întăresc sănătatea mintală. Pentru ca procesul educațional să fie eficient, mediul în care are loc procesul trebuie să fie securizat. Un mediu sigur este unul care asigură securitatea emoțională. Emoțiile sunt expresii exterioare ale sentimentelor provocate de comportamente sau de evenimente. Dezvoltarea emoțională este corelată cu dezvoltarea fizică, cognitivă și socială și afectează toate aspectele vieții. Emoțiile sunt clasificate în două categorii: emoții plăcute precum bucuria, plăcerea, fericirea, râsul, încântarea, iubire, afecțiune, umor, amuzament, curiozitate; și emoții neplăcute, cum ar fi frica, furia, depresia, durerea, invidia, ura, gelozia și așa mai departe. Emoțiile plăcute facilitează creșterea, învățarea și sănătatea mintală, în timp ce emoțiile neplăcute inhibă sau împiedică creșterea, învățarea și sănătatea mintală pozitive facilitând învățarea, trezind atenția elevilor, motivația de concentrare, utilizarea strategiilor de învățare și autoreglarea învățării.

Cercetările afectivității, realizate de un șir de oameni de știință demonstrează că dezvoltarea psihică și afectivă a copilului e legată de atitudinea părinților față de copil, dinamica contactelor afective între membrii familiei, atmosfera emoțională în cadrul familiei [2].

"Un copil îl poate învăța pe adult 3 lucruri: să fie fericit fără niciun motiv; să fie întotdeauna ocupat cu ceva; să știe cum să ceară din tot sufletul lui ceea ce dorește." – Paulo Coelho

Bibliografie

1. Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2000) – Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental Psychology*, 36(5), 679-688.
2. SANDULEAC, S. et all, Aspecte psihosociale ale securității psihologice: monografie/Sergiu Sanduleac, Elena Losii, Carolina Perjan, pag.240 ISBN 978-9975-3342-8-0.
3. ABRIC J. C., Psihologia comunicării. Teorii și metode. Editura Polirom, Iași, 2002

4. COMAN, L. Educația parentală cu privire la socializarea copiilor de vîrstă timpurie. In: Practica psihologică modernă: conf. prfctico-șt. cu particeparea intern., 26-28 sept.2014: Program / com. șt. Perjan Carolina [et al.]; com. org.: Kornienko Pavel [et al.]. – Chișinău: S. n., 2015 (TipogrUPS «I. Creangă»). – 135 p

DISCIPLINAREA ȘI FORMAREA COMPETENȚELOR PARENTALE ECOLOGICE

DISCIPLINE AND TRAINING OF ECOLOGICAL PARENTING SKILLS

BÎTCA Lucia, *master în psihologie clinică și consiliere psihologică, grad didactic I, Youth Clinic Moldova*
<https://orcid.org/0000-0002-2801-4039>

CZU: 37.018.2

Abstract: *The formation of parental skills is essential to be able to provide children with an adequate education and harmonious development. These skills include communication skills, the ability to manage children's behavior, the development of empathy and healthy relationships, and the development of problem-solving and decision-making skills.*

Keywords: *discipline, training, parenting skills.*

Rezumat: *Formarea competențelor parentale este esențială pentru a putea oferi copiilor o educație adecvată și o dezvoltare armonioasă. Aceste competențe includ abilități de comunicare, capacitatea de a gestiona comportamentul copiilor, dezvoltarea empatiei și a relațiilor sănătoase, precum și dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și luare a deciziilor.*

Cuvinte-cheie: *disciplină, formare, competențe parentale.*

Disciplinarea parentală este procesul prin care părinții își învață copiii regulile, valorile și comportamentele acceptabile într-o manieră adecvată și eficientă. Disciplinarea poate include atât recompense pozitive (cum ar fi laudele și recompensele pentru comportamentul bun), cât și pedepse (cum ar fi retragerea anumitor privilegii sau aplicarea unor consecințe negative pentru comportamentul nepotrivit) [3].

O disciplină parentală adecvată își propune să îi ajute pe copii să își dezvolte autocontrolul, responsabilitatea și respectul față de ceilalți, fără a-i face să se simtă jigniți sau neglijați. Este important ca părinții să comunice clar așteptările lor și să ofere copiilor oportunități de a-și dezvolta abilitățile și competențele necesare pentru a îndeplini aceste așteptări.

Este de asemenea important să existe un echilibru între disciplinare și iubire și să se evite aplicarea pedepselor abuzive sau inutile, care pot afecta negativ relația dintre părinți și copii [8]. În general, disciplina parentală ar trebui să se bazeze pe o combinație de respect, comunicare și consistență, iar abordarea trebuie să fie adaptată în funcție de vârsta, personalitatea și necesitățile individuale ale copilului.

Există o varietate de metode prin care părinții pot învăța și dezvolta aceste competențe, cum ar fi participarea la programe de formare pentru părinți, lecturarea de literatură specializată, consultarea unui specialist în psihologie sau terapie de familie și observarea și învățarea din experiențele altor părinți.

Relațiile sănătoase în familie sunt esențiale pentru o dezvoltare armonioasă a copiilor și pentru menținerea unui mediu familial plăcut și productiv [2]. Iată câteva caracteristici ale relațiilor sănătoase în familie:

- Comunicarea deschisă și sinceră: membrii familiei ar trebui să fie capabili să vorbească despre probleme, gânduri și sentimente fără să fie judecați sau criticați.

- Respect și încredere reciprocă: membrii familiei ar trebui să se respecte unul pe celălalt și să aibă încredere în abilitățile și intențiile celorlalți.
- Empatie și sprijin emoțional: membrii familiei ar trebui să fie capabili să empatizeze cu problemele și sentimentele celorlalți și să ofere sprijin emoțional în momentele dificile.
- Responsabilitate și angajament: membrii familiei ar trebui să își asume responsabilitatea pentru acțiunile lor și să fie angajați în menținerea relațiilor și a funcționării familiei.
- Comportamente pozitive și constructive: membrii familiei ar trebui să încurajeze și să susțină comportamentele pozitive și constructive, cum ar fi respectul față de reguli și valorile familiei [7].
- Timpul petrecut împreună: este important ca membrii familiei să petreacă timp de calitate împreună, să își facă timp pentru activități comune și să își exprime afecțiunea unii față de ceilalți.

Este important să se înțeleagă că relațiile sănătoase în familie necesită efort și angajament din partea tuturor membrilor, dar că acestea pot fi construite și întreținute prin comunicare, respect și încredere reciprocă. Competența parentală se referă la abilitatea părinților de a îndeplini sarcinile și responsabilitățile asociate cu creșterea și educarea copiilor lor [1]. Această abilitate include un set de cunoștințe, abilități și comportamente care permit părinților să ofere copiilor lor un mediu sigur, susținător și stimulat pentru dezvoltare.

Competențele parentale ecologice în disciplinarea copiilor trebuie să țină cont de următoarele:

1. Abilități de comunicare eficientă cu copiii: părinții ar trebui să fie capabili să comunice cu copiii lor într-un mod clar, direct și cu empatie. Acest lucru ajută la dezvoltarea unei relații de încredere și deschidere cu copiii și îi ajută să se simtă confortabil să discute probleme sau grijiile cu părinții lor, să îi asculte și să îi înțeleagă, să ofere feedback pozitiv și să îi încurajeze să comunice deschis [9].

2. Dezvoltarea unui mediu sigur și susținător pentru dezvoltarea copilului: părinții ar trebui să ofere un mediu sigur și sănătos pentru copii, să le ofere suport emoțional și să îi încurajeze să exploreze lumea din jurul lor.

3. Abilitatea de a gestiona comportamentul copiilor: părinții ar trebui să fie capabili să gestioneze comportamentul copiilor într-un mod care este adecvat și eficient, folosind metode pozitive de disciplinare și recompensare pozitivă pentru comportamentul bun.

4. Capacitatea de a învăța copiii abilitățile necesare pentru a deveni adulți responsabili: părinții ar trebui să ofere modele de comportament adecvate și să îi învețe pe copii abilitățile necesare pentru a deveni adulți responsabili, cum ar fi abilitățile de a lua decizii informate și abilitățile de rezolvare a problemelor.

5. Abilitatea de a oferi empatie, susținere emoțională și înțelegere: părinții ar trebui să ofere suport emoțional și să arate înțelegere față de emoțiile și sentimentele copiilor lor, să dezvolte abilități de empatie și să încurajeze relații sănătoase cu copiii lor, oferind suport emoțional și construind încrederea și respectul reciproc [3].

6. Dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și luare a deciziilor: părinții trebuie să își învețe copiii să ia decizii informate, să identifice și să rezolve problemele și să ia responsabilitate pentru acțiunile lor [4].

7. Capacitatea de a colabora cu alte persoane pentru a susține dezvoltarea copilului: părinții ar trebui să fie capabili să lucreze împreună cu alte persoane, cum ar fi educatori, membri ai familiei sau specialiști, pentru a oferi suport în dezvoltarea copilului.

Este important să se înțeleagă că competența parentală este un proces continuu și că părinții trebuie să fie deschiși să învețe și să se adapteze în funcție de nevoile și cerințele copiilor lor. Totodată, deosebit de importante sunt competențele parentale esențiale:

Iubire și afecțiune - Acesta este un aspect fundamental al parentalității care ajută la dezvoltarea emoțională sănătoasă a copilului. Un părinte iubitor și afectuos ajută la construirea unei relații puternice între părinte și copil [6].

Înțelegerea și răspunsul la nevoile copilului - Un părinte eficient trebuie să fie capabil să înțeleagă și să răspundă la nevoile copilului său. Aceste nevoi includ atât cele fizice, cât și cele emoționale.

Stabilitatea emoțională - Părinții trebuie să fie stabili emoțional pentru a oferi un mediu sigur și liniștit pentru copilul lor. Acest lucru implică gestionarea stresului, rezolvarea conflictelor și exprimarea emoțiilor într-un mod sănătos.

Limite clare și consecințe - Un părinte eficient trebuie să stabilească limite clare pentru comportamentul copilului și să aplice consecințele adecvate atunci când aceste limite sunt încălcate [5]. Acest lucru ajută la învățarea copilului despre consecințele acțiunilor sale și la dezvoltarea auto-disciplinei.

Învățarea prin modelare - Părinții sunt primii modele de comportament pentru copiii lor. Prin urmare, este important să demonstreze comportamente pozitive și să fie modele pentru comportamentul pe care îl doresc de la copiii lor.

Comunicarea deschisă și sinceră - O comunicare deschisă și sinceră între părinte și copil ajută la construirea unei relații puternice și la dezvoltarea abilităților sociale și de comunicare ale copilului [8].

Încurajarea dezvoltării - Părinții trebuie să încurajeze dezvoltarea copilului lor în toate aspectele vieții, inclusiv educație, hobby-uri și relații sociale. Această încurajare poate ajuta la creșterea încrederii în sine și la dezvoltarea abilităților de viață importante.

În loc de concluzii. Competența parentală este un proces continuu de învățare și dezvoltare, deoarece copiii se schimbă și evoluează în permanență, iar părinții trebuie să se adapteze la nevoile lor în continuare. Este important să fim deschiși la noi abordări și metode de parenting, deoarece fiecare copil este unic și poate avea nevoi și cerințe diferite. Ceea ce funcționează pentru un copil poate să nu funcționeze pentru altul. Prin urmare, trebuie să fim deschiși să încercăm noi abordări și să ne adaptăm în funcție de nevoile și personalitatea fiecărui copil. Există o varietate de abordări de parenting care pot fi utile, cum ar fi parenting-ul pozitiv, parenting-ul autoritar, parenting-ul permisiv și multe altele.

În cele din urmă, este important să găsim o abordare care să funcționeze cel mai bine pentru copiii noștri și să fim consecvenți în aplicarea acesteia, să căutăm resurse și sfaturi atunci când avem nevoie și să fim dispuși să experimentăm și să facem ajustări în funcție de ceea ce funcționează cel mai bine pentru copiii noștri și pentru familia noastră în ansamblu.

Bibliografie

1. ALEGRE, A. *Is there a relationship between mothers' parenting styles and children's trait emotional intelligence?* Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 10, 2012. pp. 1696–2095.
2. ARNOLD, D. S., O'Leary, S. G., Wolff, L. S., & Acker, M. M. *The Parenting Scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations.* Psychological Assessment, 5, 1993. pp. 137–144. doi:10.1037/1040-3590.5.2.137.
3. BORNSTEIN, M.H., ZLOTNIK, D. *Parenting Styles and their Effects, Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development,* Academic Press, pp. 496-509, 2008. <https://doi.org/10.1016/B978-012370877-9.00118-3>.
4. CINA, A., BODENMANN, G., HAHLWEG, K., DIRSCHERL, T., & SANDERS, M. R. *TRIPLE P- Positive Parenting Program): Theoretischer und empirischer Hintergrund unterste Erfahrungen im deutschsprachigen Raum.* Journal of Family Research, 18(1), 2006. pp. 66-88. <https://doi.org/10.20377/jfr-329>.

5. COLEMAN, P. K. KARRAKER, K. H. *Self-efficacy and parenting quality: findings and future applications*. Developmental Review, vol. 18, 1997. pp. 47-85
6. FABER A., MAZLISH E. *How to Talk So Kids Will Listen & Listen So Kids Will Talk*. Publisher: Harper Perennial, 286 p. ISBN: 0380811960.
7. GLĂVEANU, S.M. *Competența parentală modele de conceptualizare și diagnoză (Parental Competence Questionnaire)*. București: Editura Universitară. 2012.
8. Kay KUZMA, „Înțelege-ți copilul”, Editura „Viață și sănătate”, București, 2003. ISBN: 973-9484-63-8.
9. SANDERS, M. R. *Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting*. Journal of Family Psychology, 22(4), 2008. pp. 506–517. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506>

SECURITATEA PSIHOLAGICĂ – CADRU DE REFERINȚĂ PENTRU SECURITATEA EMOȚIONALĂ A COPILULUI ÎN SISTEMUL COPARENTAL

PSYCHOLOGICAL SECURITY – REFERENCE FRAMEWORK FOR THE EMOTIONAL SECURITY OF THE CHILD IN THE CO-PARENTAL SYSTEM

DRAGOMIR Magdalena, psiholog, doctoranda UPS „Ion Creangă”
ORCID iD 0000-0002-4923-3775

CZU: 159.922.7/8

Rezumat: Problematika securității psihologice rămâne mereu actuală, în mod special prin prisma provocărilor ultimilor ani. Securitatea emoțională a copilului în sistemul coparental este o temă subsecventă conceptului general de securitate psihologică și se păstrează ca actualitate în același context al schimbărilor profunde intervenite la nivelul grupurilor sociale, dar mai ales al familiei. În mod special familia aflată în disoluție se confruntă cu provocări multiple în planul securității psihologice ale membrilor ei, dar în mod special cu amenințarea securității emoționale a copilului aflat în centrul acestei experiențe marcante.

Cuvinte cheie: Securitate psihologică, securitate emoțională, coparentalitate

Abstract: The issue of psychological security remains always current, especially in light of the challenges of recent years. The emotional security of the child in the coparental system is a theme subsequent to the general concept of psychological security and is kept current in the same context of the profound changes that have taken place at the level of social groups, but especially of the family. In particular, the family in dissolution faces multiple challenges in terms of the psychological security of its members, but in particular the threat to the emotional security of the child at the center of this remarkable experience.

Keywords: Psychological security, emotional security, co-parenting

La Conferința Internațională de Cryptologie din Africa în 2008 criptograful american Bruce Schneier afirmă în eseuul său *Psihologia Securității* : „Securitatea este în egală măsură un sentiment, dar și o realitate. Și nu sunt la fel.” Această alegație concentrează realitatea psihologică a minții umane atunci când analizăm obiectiv vs. subiectiv comportamentul individului în fața unui potențial pericol. Plecând de la această perspectivă duală, o paralelă între securitatea psihologică, abordată ca un concept psihologic larg, și securitatea emoțională a copilului în sistemul coparental, este un demers dezirabil.

Dicționarul APA definește securitatea ca un sentiment de siguranță, încredere și libertate de înțelegere. În psihologie, se crede că securitatea este generată de factori cum ar fi părinții și

prietenii calzi, aprobatori și experiențe care construiesc un sentiment de sine stabil. În contextul psihoterapeutic securitatea este văzută ca un scop mediator care incurajează explorarea deschisă a problemelor emoționale și comportamentale și este considerată a fi parte a unei relații puternice și sănătoase terapeut-pacient.

În paralel, securitatea emoțională este definită de APA ca fiind sentimentul de siguranță, încredere și eliberare de teamă. În abordarea lui Karen D. Horney, nevoia de securitate emoțională este determinantul de bază al personalității și comportamentului; în abordarea lui Harry Stack Sullivan, ea însăși este determinată în primul rând de relațiile interpersonale [5].

Securitate psihologică și securitatea emoțională pot fi astfel abordate ca un construct în egală măsură asemănător, dar aplicabil diferit. Securitatea psihologică cuprinde constructe cognitive, conative și emoționale care fac posibilă tratarea securității ca un fenomen psihologic cu o structură standard. Prin urmare, securitatea poate fi descrisă ca o stare interioară de pace, încredere, atitudine pozitivă, bunăstare subiectivă, deschidere și relaxare.

Multe teorii psihologice abordează problema securității, într-o măsură mai mare sau mai mică, încercând să răspundă la aceste întrebări: *Care este natura securității? Ce definește un pericol pentru om? Care sunt caracteristicile comportamentului omului în situații de risc?* În ciuda diversității răspunsurilor, o anumită concordanță a opiniilor poate fi identificată.

În primul rând un număr mare de autori sunt de acord că securitatea psihologică este un proces dinamic. În fiecare moment avem de-a face cu un nou tip de pericol și securitatea trebuie constant creată. În al doilea rând trebuie remarcat caracterul latent al securității psihologice. Individul este alertat oricând apare o amenințare pentru viața, sănătatea sau bunăstarea lui. În al treilea rând un sentiment sănătos de siguranță este o senzație de bază a unei persoane normale. Toate aspectele comportamentului uman, în toate sferele vieții pot fi tratate în contextul securității și majoritatea acțiunilor noastre sunt ghidate de nevoia noastră de securitate.[20]

Cong și An (2004) au definit securitatea psihologică conform viziunii lui Maslow din 1942 ca presentimentul care poate apărea din pericole sau riscuri la adresa fiziologiei sau psihologiei individului, precum și sentimentul de putere și neputință al unui individ în abordarea pericolelor sau riscurilor, în principal legate de sentimentul de certitudine și controlabilitate. [1][12] Formulată astfel, conceptul este utilizat pe scara largă de către cercetători [16][17][18]. Hart et al. (2005) și Hart (2014) consideră că insecuritățile psihologice se referă la anxietatea fiecărui individ față de răul potențial și amenințare.[5][6] Evident, prin analiză simțului comun psihologic, securitatea este o judecată subiectivă a individului în mediul său determinist și controlabil, iar starea sa de conștiență este bazată pe propriile trăsături de personalitate.

Conform celor de mai sus, caracteristicile securității psihologice pot fi rezumate după cum urmează:

- (1) Securitatea psihologică este o experiență subiectiv percepută de către individ. Această experiență emoțională este derivată din stimuli externi și este determinată atât de intensitatea stimulului, cât și de calitatea psihologică a individului.
- (2) Expresia securității psihologice este în principal certitudinea, controlul și premoniția riscului resimțite de individ.
- (3) Securitatea psihologică va afecta sănătatea fizică și psihică. Persoanele cu securitate psihologică mai mare vor experimenta mai multă încredere și libertate în timp ce indivizii cu nivel mai mic de securitate psihologică sunt mai predispuși la anxietate sau frică și chiar depresie.

Diferențele de personalitate și de percepție asupra mediului a indivizilor determină nivelul de încredere în lumea exterioară și este centrat pe sine. Individul evaluează constant și decide dacă este sau nu în siguranță în lumea exterioară și acest aspect se leagă de gradul de cunoaștere al acestei lumi exterioare, dar și de capacitatea individului de a contribui la aceasta și de a modifica comportamentul o serie de parametri. Prin urmare conotațiile securității psihologice individuale

sunt subsumate securității psihologice de grup și mai departe grupul este inclus într-un sistem din ce în ce mai larg.

Se creionează astfel un concept cu stratificare multiplă, în centru găsiindu-se individul inclus în grupul social primar - familia nucleară, care, urmând o mișcare centrifugă, este inclusă în sisteme din ce în ce mai largi și mai complexe (sisteme de educație, organizaționale, sociale, teritoriale etc.)

Modelul multilayer valorifică foarte sugestiv corespondența dintre securitatea psihologică și securitatea emoțională a copilului în sistemul coparental. Cercetătorul Sănduleac S. afirmă că securitatea psihologică și socializarea copiilor poate fi dezvoltată numai în familie, iar familia este un garant de apreciere și stimulare a acestui proces.[14]

Toate emoțiile umane sunt derivate din sentimente directe, iar certitudinea controlului este una dintre cele mai importante și larg utilizate dimensiuni ale securității psihologice [17][18]. Pierderea controlului nu schimbă doar percepțiile, convingerile și comportamentele individului, dar afectează și sănătatea lui fizică și psihică [21].

Cercetări realizate în perioada recentă au constatat că există o corelație semnificativă între relațiile interpersonale și sentimentul de Securitate [3][4][8]. Relațiile sociale sigure și de sprijin nu numai că sunt benefice individului, dar și promovează comportamentul prosocial.[9][13]. Evenimentele interpersonale negative pot determina indivizii să simtă anxietate sau alte emoții similare, în timp ce experiențele interpersonale pozitive vor avea ca efect reducerea atașamentului anxios [2][19]. Indivizii cu niveluri mai ridicate de încredere interpersonală și securitate interpersonală vor percepe mai puține evenimente negative și astfel vor avea un sentiment mai mare de Securitate psihologică.

Un alt plan de analiză este reprezentat de corelația dintre Securitatea psihologică și bunăstarea psihologică. Cele două concepte subsumează o mulțime de factori și primul este subiectivitatea. Acești factori aparțin acelor constructe care, ca și alte credințe și sentimente, sunt incorporate în mintea umană. Aceasta înseamnă că anumite persoane percep securitatea și bunăstarea prin prisma experiențelor personale sau din perspectiva grupului de care aparțin. Astfel, securitatea psihologică și bunăstarea reprezintă o experiență psihologică care poate fi măsurată sub rezerva realității dacă oamenii se simt în siguranță-nesiguranță, echilibrați-dezechilibrați etc.

Securitatea și bunăstarea nu pot fi evaluate obiectiv. Se poate doar estima relatarea subiectivă a celor evaluați. "Subiectivul" este ceea ce oamenii percep și simt. Factorul subiectiv implică atât aspecte cognitive cât și emoționale. Interrelațiile dintre aspectele cognitive și componentele emoționale ale securității psihologice mărturisesc faptul că, la nivelul cogniției, satisfacția este însoțită de un sentiment de seninătate interioară, în timp ce insatisfacția cognitivă este resimțită ca fiind un pericol. Când sunt expuși riscului, oamenii iau adesea decizii pe baza judecății subiective proprii. În consecință, reacțiile lor depend de modul în care percep aceasta situație.[7]

Următorul factor care leagă securitatea psihologică de bunăstare, ca fenomen socio-psihologic, este identitatea. În acest context, percepția de Securitate și bunăstarea subiectivă poate afecta convingerile sociale și poate servi ca factor care determină acțiunea socială. În acest caz, percepțiile contribuie la un sentiment de unicitate și identitate de grup. Aceste percepții sunt stocate în repertoriul cognitiv al membrilor grupului și apar în diferite produse sociale (de exemplu în context educațional, cultural etc.)

Un alt factor de corelare a securității psihologice cu bunăstarea este percepția de control personal asupra unei situații. M.Kreuter și V.Strecher au descoperit că oamenii au o probabilitate mai mare să evalueze o situație ca fiind mai puțin periculoasă dacă pot obține controlul acelei situații.[11]

Securitatea psihologică are o dimensiune multifacțată prin care individul poate analiza și acționa comportamental și poate aduce modificări în sensul urmărit. Securitatea emoțională a copilului este o dimensiune psihologică implicită, care crește treptat, alimentată de experiențele succesive, repetate, consolidate ale copilului în sistemul coparental, realitate pe care acesta nu o

poate modifica direct, ci doar potențial, prin reactivitatea proprie aproape exclusiv involuntară, determinată de imaturitate. Apare astfel o formațiune reactivă care se manifestă fie în sensul externalizării, fie în cel al internalizării.

Daniel Kahneman, care a câștigat un premiu Nobel pentru economie cu lucrările sale, vorbește despre oameni ca având două sisteme cognitive separate: unul intuitiv (Sistemul 1) și unul motivațional (Sistemul 2). Operațiunile Sistemului 1 sunt de obicei rapide, automate, fără efort, asociativ, implicit (nu este disponibil pentru introspecție) și adesea emoțional taxat; este deasemeni guvernat de obișnuință și deci greu de controlat și modificat. Operațiunile Sistemului 2 sunt mai lente, în serie, implică efort, mult mai supus monitorizării conștiente și controlului voluntar; este deasemeni relativ flexibil și potențial guvernat de reguli.[10]

Prin corelare putem conchide că securitatea emoțională este guvernată de Sistemul 1 cognitiv, așa cum este definit de Kahneman, în timp ce securitatea psihologică stă sub semnul ambelor sisteme cognitive, predominanța fiind dată de maturitatea individului și de experiențele anterioare ale acestuia.

Bibliografie

1. CONG, Z., and AN, L. (2004). Developing of security questionnaire and its reliability and validity. *Chin. Men. Health J.* 18, 97–99. doi: 10.3321/j.issn:1000-6729.2004.02.010
2. DAVILA J., SARGENT E. (2003). The meaning of life (events) predicts changes in attachment security. *Personal. Soc. Psychol. Bull.* 29 1383–1395. 10.1177/0146167203256374
3. DEMIR M. (2008). Sweetheart, you really make me happy: romantic relationship quality and personality as predictors of happiness among emerging adults. *J. Happiness Stud.* 9 257–277. 10.1007/s10902-007-9051-8
4. EDMONDSON A. C., LEI Z. (2014). Psychological safety: the history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* 1 23–43. 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305
5. HART, J., SHAVER, P. R., AND GOLDENBERG, J. L. (2005). Attachment, self-esteem, worldviews, and terror management: evidence for a tripartite security system. *J. Personal. Soc. Psychol.* 88:999. doi: 10.1037/0022-3514.88.6.999
6. HART, J. (2014). Toward an integrative theory of psychological defense. *Pers. Psychol. Sci.* 9, 19–39. doi: 10.1177/1745691613506018
7. HUANG, D., RAU, P. P., & SALVENDY, G. (2007). A survey of factors influencing people's perception of information security. In J. Jacko (Ed.). *Human-Computer Interaction, Part IV*. Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-73111-5_100
8. INOUE A., KAWAKAMI N., EGUCHI H., TSUTSUMI A. (2016). Buffering effect of workplace social capital on the association of job insecurity with psychological distress in Japanese employees: a cross-sectional study. *J. Occup. Health* 16 460–469. 10.1539/joh.16-0129-OA
9. KAGAN J. (2009). Loneliness: human nature and the need for social connection. *Am J. Psychiatry* 166 375–376. 10.1176/appi.ajp.2008.08091320
10. KAHNEMAN, D.: A Perspective on Judgment and Choice. *American Psychologist* 58(9), 697–720 (2003)
11. KREUTER, M.W. & STRECHER, V. (1995). Changing inaccurate perceptions of health risk: Results from a randomised trial. *Health Psychology*, 14, 55–63. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.14.1.56>
12. MASLOW, A. H. (1942). The dynamics of psychological security-insecurity. *J. Personal.* 10, 331–344. doi: 10.1111/j.1467-6494.1942.tb01911.x
13. MIKULINCER M., SHAVER P. R. (2007). Boosting attachment security to promote mental health, prosocial values, and inter-group tolerance. *Psychol. Inq.* 18 139–156. 10.1080/10478400701512646
14. SANDULEAC, S. et al. *Monografie ASPECTE PSIHO SOCIALE ALE SECURITĂȚII PSIHOLOGICE*, Chișinău, 2020 ISBN 978-9975-3342-8-0.
15. SCHNEIER, B. (2008). The Psychology of Security. In: Vaudenay, S. (eds) *Progress in Cryptology – AFRICACRYPT 2008*. AFRICACRYPT 2008. Lecture Notes in Computer Science, vol 5023. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68164-9_5

16. SUN, Q., AND YAO, B. X. (2009). Study on security, interpersonal trust and the related factors among college students. *Soft Sci. Health.* 3, 290–293. doi: 10.3969/j.issn.1003-2800.2009.03.018
17. YU Q., ZHAO Y. (2016). The influence of self objectification on appearance anxious among female college students—the mediating effect of security sense. *Adv. Psychol.* 6:452 10.12677/AP.2016.64060
18. ZHAO J., JING F. (2013). Antecedents and effects of extensive familism consciousness in online brand community. *Bus. Rev.* 27 88–98. 10.14120/j.cnki.cn11-5057/f.2015.12.009
19. ZHANG F. (2009). The relationship between state attachment security and daily interpersonal experience. *J. Res. Personal.* 43 511–515. 10.1016/j.jrp.2008.12.026
20. ZOTOVA O. YU., KARAPETYAN L. V. (2018). Psychological security as the foundation of personal psychological wellbeing (analytical review). *Psychology in Russia: State of the Art*, 11 (2), Psychology in Russia: State of the Art, 11 (2), 2-6..
21. WHITSON J. A., GALINSKY A. D. (2008). Lacking control increases illusory pattern perception. *Science* 322 115–117. 10.1126/science.1159845

ROLUL ȘI COMPONENTELE BUNĂSTĂRII PSIHO-EMOȚIONALE ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT

THE ROLE AND COMPONENTS OF PSYCHO-EMOTIONAL WELL-BEING IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION

ȘCHIOPU Ludmila, psiholog, profesor la disciplina Comunicare și psihologie medicală, grad didactic superior. ludmila_schiopu@mail.ru
ORCID iD: 0009-0003-8538-230X

CZU: 373.015.3

Rezumat: Bunăstarea psihologică poate fi înțeleasă prin modul în care noi ne raportăm la trăirile pe care le avem în urma experiențelor de viață, la modul în care percepem și înțelegem viața și prin modul în care suntem deschiși spre experiență. Există o legătură directă între bunăstarea psiho-emoțională a elevilor și a cadrelor didactice în carul instituției de învățământ și reușita academică și prestația profesională.

Cuvinte cheie: Bunăstarea psiho-emoțională, cadre didactice, elevi, succes academic.

Abstract: Psychological well-being can be understood by the way we relate to the feelings we have as a result of life experiences, the way we perceive and understand life, and the way we are open to experience. There is a direct link between the psycho-emotional well-being of students and teachers in the educational institution and academic success and professional performance.

Keywords: Psycho-emotional well-being, teachers, students, academic success.

Organizația Mondială a Sănătății descrie „bunăstarea“ ca fiind o „resursă pentru o viață sănătoasă“ și „o stare de sănătate pozitivă“, care este „mai mult decât absența bolii“ și care ne permite să funcționăm bine din punct de vedere psihologic, fizic, emoțional și social.

Una din cele mai actuale și de rezonanță teme în psihologia contemporană este bunăstarea psiho-emoțională. Noile realități în care trăim afectează din ce în ce mai mult sănătatea mintală.

Oamenii au tendința înăscută de a se dezvolta, de a crește. Nevoile noastre, fundamentale umane, prin sursele de motivație, sunt nutrienții specifici satisfacției în dezvoltarea psihologică, pentru integritate și bunăstare. Indiferent de statut, de sex, de religie, etc., noi ne dorim, și uneori reușim, să fim stăpâni pe sine, siguri de sine și mulțumiti, eficienți, satisfăcuți, trăind o stare de bine.

De-a lungul vieții, ne confruntăm cu evenimente, situații de viață diverse și provocări cărora trebuie să le facem față și care ne dezvoltă existența. Bunăstarea psihologică poate fi înțeleasă prin modul în care noi ne raportăm la trăirile pe care le avem în urma experiențelor de

viață, la modul în care percepem și înțelegem viața și prin modul în care suntem deschiși spre experiență. Aceste experiențe ne sunt proprii fiecăruia dintre noi și ne individualizează.

Bunăstarea este o stare de mulțumire sufletească determinată de factori precum dezvoltarea economică, venitul, credințele, relațiile personale, tendința spre asociere și grupare, cu ajutorul căreia ne găsim împlinirea, scopul sau sensul.

Starea de bine are multe componente: mentale, psihologice, sociale, emoționale și spirituale. Bunăstarea emoțională înseamnă să te simți bine. Să fii fericit, să experimentezi emoții pozitive precum dragostea, bucuria sau compasiunea și să te simți în general satisfăcut de viață.

În psihologia pozitivă, bunăstarea psihologică este un concept-cheie. Dar ce înseamnă această bunăstare și cum o putem dobândi? Se spune că oamenii au mai multe șanse să se bucure de bunăstare psihologică după ce își îndeplinesc nevoile de bază. A trăi într-o zonă sigură, a avea hrană suficientă și un adăpost adecvat, sunt toți factorii importanți pentru sănătatea emoțională.

Condițiile bune de viață (de exemplu, locuința și locul de muncă) sunt fundamentale pentru bunăstare. Cu toate acestea, mulți indicatori ce măsoară condițiile de viață nu reușesc să măsoare ce gândesc și ce simt oamenii despre viața lor, în zone cum ar fi calitatea relațiilor, emoțiile, realizarea potențialului personal sau satisfacția generală. Bunăstarea include, în mare măsură, judecăți globale privind satisfacția vieții și sentimentele, de la depresie la bucurie.

Studiile arată că, la nivel individual, factorii genetici, personalitatea și factorii demografici sunt legați de bunăstare. De exemplu, emoțiile pozitive sunt ereditare într-o anumită măsură, ceea ce sugerează că poate exista un punct de referință genetic determinat pentru emoții precum fericirea și tristețea. Unii factori de personalitate puternic asociați cu bunăstarea sunt optimismul, extraversiunea și stima de sine. Factorii genetici și factorii de personalitate sunt strâns legați și pot interacționa, în influențarea bunăstării noastre individuale. Tot studiile arată că, în general, bărbații și femeile au un nivel similar de bunăstare, dar acest nivel se schimbă odată cu vârsta: adulții mai tineri și cei mai în vârstă tind să aibă mai multă bunăstare, în comparație cu adulții de vârstă mijlocie. De regulă, corelarea dintre venituri și bunăstare este mai puternică pentru cei cu niveluri economice scăzute, dar studiile au găsit o legătură și în cazul celor cu niveluri mai mari de venit. A avea relații de susținere este unul dintre cei mai puternici predictorii ai stării de bine, având un efect pozitiv notabil.

Trăirea unei vieți cu sens și scop este esențială pentru creșterea bunăstării noastre psihologice. Cu toate acestea, scopul nu trebuie să implice schimbarea lumii sau găsirea unei cariere dedicate în exclusivitate întrajutorării celorlalți.

Bunăstarea psihologică înseamnă că viața merge bine. Este o combinație între a ne simți bine și a funcționa eficient. Dar o bunăstare durabilă nu necesită să ne simțim bine tot timpul. Experimentarea emoțiilor dureroase (de exemplu, dezamăgirea, eșecul, întristarea) reprezintă o parte normală a vieții, iar capacitatea de a gestiona aceste emoții negative sau dureroase este esențială pentru bunăstarea pe termen lung. Bunăstarea psihologică este însă compromisă atunci când emoțiile negative sunt extreme sau de lungă durată și interferează cu capacitatea de a funcționa în viața de zi cu zi.

Bunăstarea psihologică are o componentă cognitivă ce se referă la semnificația personală asupra sănătății mentale și a satisfacției în viață, și dimensiunea afectivă ce include experiența emoțională personală care poate fi plăcută sau neplăcută.

Dimensiunile bunăstării psihologice sunt:

Acceptarea de sine - Atitudinea pozitivă față de sine, recunoașterea și acceptarea numeroaselor aspecte ale propriei persoane, inclusiv trăsături plăcute și trăsături mai puțin plăcute; O părere pozitivă despre propriul trecut.

Relațiile pozitive cu alții - Relații calde, satisfăcătoare, de încredere cu alții; preocupare pentru binele altora; capabil de empatie, afecțiune și intimitate puternice; înțelegerea aspectului de compromis din relațiile umane.

Autonomia și independența - capacitatea de a rezista la presiunile sociale de a gândi și a acționa în anumite moduri; reglarea din interior a comportamentului; autoevaluare prin prisma standardelor personale.

Stăpânirea mediului - Sentimentul de competență și putere în gestionarea mediului; controlul unei game complexe de activități externe; folosirea eficientă a oportunităților din jur; capacitatea de a alege sau de a crea contexte adecvate nevoilor și valorilor personale.

Scopul în viață - Prezența obiectivelor în viață și a unui sentiment al direcției; sentimentul că prezentul și trecutul propriu au semnificație; nutrirea unei credințe care dă vieții un scop.

Dezvoltarea personală - Sentimentul unei dezvoltări continue; se vede crescând și extinzându-se; deschiderea față de experiențele noi; sentimentul de fructificare a potențialului; îmbunătățiri vizibile ale propriei persoane și ale comportamentului propriu de-a lungul timpului; schimbare în moduri care reflectă mai multă cunoaștere de sine și eficacitate.

În ultimele decenii a fost luată în considerare prognozarea succesului academic și cel pe parcursul vieții în dependență nu doar de factorii cognitivi, cum ar fi inteligența și abilitățile academice, ci și a bunăstării emoționale în perioada copilăriei și a vârstei adulte, a factorilor și abilitățile non-cognitive, precum și a inteligenței emoționale.

Cercetătorii din domeniul economiei, psihologiei și sociologiei consideră că în procesul educațional și în viață per ansamblu (angajare, bunăstare materială, realizarea potențialului etc.) aceste aspecte sunt la fel de importante sau chiar mai importante decât cele cognitive.

La nivel global se atestă o scădere a bunăstării emoționale și o creștere a tulburărilor de sănătate mentală. Astfel, se estimează că 75% din tulburări ale sănătății mentale (anxietate, depresie, fobii, atacuri de panică, adicții) încep să se manifeste până la vârsta de 18 ani; 50% din problemele psihoemoționale ale adulților se datorează trăirilor de până la vârsta de 15 ani; mai mult de jumătate de copii și adolescenți cu anumite tulburări sunt jenați că au aceste probleme și preferă să nu le semnaleze; 10% din copii și adolescenți cu anumite tulburări de sănătate mentală ajung să dezvolte boli mentale, diagnosticate clinic; 10-20% din copiii și adolescenții din întreaga lume au anumite probleme de sănătate mentală. Asemenea statistici îngrijorătoare au determinat organizațiile internaționale, guvernele unor țări și profesioniștii din domeniile conexe: să elaboreze și să pună în aplicare strategii pentru promovarea bunăstării emoționale și psihosociale, prevenirea tulburărilor mintale și promovarea drepturilor omului; să furnizeze servicii de sănătate mentală integrate și receptive la nevoile copiilor și adolescenților, servicii de asistență socială în cadrul comunităților pentru prevenire și intervenție timpurie și să asigure managementul bazat pe dovezi al tulburărilor psihice din copilărie pentru a consolida sistemele de monitorizare, dovezile și cercetarea în domeniu.

Elevii cu niveluri mai ridicate de bunăstare au tendința de a manifesta mai mult respect față de sine, mai multă satisfacție vizavi de școală și viața lor și relații mai sănătoase cu ceilalți. Programul OCDE pentru evaluarea internațională a studenților (PISA) menționează o relație pozitivă între sentimentul de apartenență la școală, satisfacția de viață și performanța academică. PISA constată că o amenințare majoră pentru sentimentul elevilor de apartenență la școală este percepția lor asupra relațiilor negative cu profesorii lor. Elevii mai fericiți au avut tendința de a raporta relații pozitive cu profesorii lor. Elevii din școlile "fericite" (școli în care satisfacția de viață a elevilor este mai mare decât media) au raportat un sprijin mult mai mare din partea profesorilor lor decât studenții din școlile "nefericite". Astfel, se elucidează faptul că elevii caută legături sociale puternice și acceptă valorizarea, grija și sprijinul din partea altora. În special, la vârsta adolescenței, elevii care simt că fac parte dintr-o comunitate școlară sunt mai predispuși să reușească din punct de vedere academic și să fie mai motivați la școală.

Pe parcursul anilor de școlarizare elevii petrec aproximativ 7,800 ore în cadrul școlii; instituția de învățământ devenind astfel un mediu ideal pentru trăirea unor experiențe plăcute, pentru socializare și cultivarea unor abilități și competențe sociale și personale, în măsură să-i ajute

să-și dezvolte inteligența emoțională (reziliența, auto-controlul, perseverența, etc.) pentru a putea face față stresului, ca copil și ca adult. Cercetările arată că nivelul înalt al bunăstării emoționale din perioada școlarității asigură un traseu ascendent în reușita școlară, nivel înalt de satisfacție în viață și realizarea potențialului (ca copil și ca adult). Evidențele din țările care au implementat programe adresate bunăstării emoționale și inteligenței emoționale în școli, au îmbunătățiri semnificative a sănătății mentale și competențe sociale și emoționale înalte. Totodată, prevederile asupra bunăstării emoționale în școli determină reducerea comportamentelor inadecvate în sala de curs și a bullying-ului.

În Moldova, obiectivele privind bunăstarea emoțională a elevilor au fost în mod tradițional considerate ca fiind parte din rolul general al profesorilor. Profesorii au fost considerați implicați în dezvoltarea cognitivă a elevilor, precum și în dezvoltarea personală, socială și emoțională a acestora.

Instituția de învățământ este cea care ar trebui să asigure bunăstarea profesorului care, la rândul lui, să o poată asigura la elevi. Este la fel de evident că bunăstarea profesorului nu poate fi asigurată exclusiv la nivelul instituției, și nici măcar la nivelul sistemului de învățământ. Ea depinde de mulți alți factori, cum ar fi: resursele financiare alocate, cadrul legal, serviciile de sănătate publică, mentalitățile și valorile promovate în societate, statutul social și prestigiul meseriei etc. Astfel, bunăstarea profesorilor depinde inclusiv de aspecte economice, sociale și culturale profunde, care nu pot fi rezolvate prin aceste standarde.

Cercetările arată că instituțiile de învățământ au o importanță majoră în ceea ce privește sănătatea emoțională a copiilor, bunăstarea și reziliența, precum și realizările lor academice. Efectele pot fi de lungă durată și pot constitui o parte importantă a proceselor de dezvoltare actuală și ulterioară. Cu toate acestea, studiile demonstrează că susținerea sănătății emoționale a copiilor, bunăstarea și reziliența eficientă în instituția de învățământ necesită reconceptualizarea cadrului de politici și aplicații practice care să abordeze sarcina respectivă în toată complexitatea sa.

Conceptul de ”bunăstare a elevului” nu este unul simplu, liniar, ci unul complex, cu peste 50 de factori constitutivi. Instituția de învățământ poate controla doar o parte dintre acești factori, neputând interveni, direct, asupra cauzelor. Pe de altă parte, instituția de învățământ poate atenua sau compensa influența unor factori, care țin de familie, comunitate, societate etc., și care influențează negativ bunăstarea elevilor.

Activitatea în grupul academic a profesorului este cea care generează calitate și, ca urmare, bunăstarea profesorului este o condiție a bunăstării elevilor. Aceasta poate fi asigurată numai printr-un management performant al învățământului, la nivel de sistem și de furnizor de educație și prin dialog permanent între partenerii instituției de învățământ.

Bunăstarea elevului nu înseamnă o stare de bine permanentă sau transformarea instituției de învățământ într-un ”spațiu al distracțiilor” ci, dimpotrivă ordine, disciplină, așteptări înalte, efort, dar și respect încurajare, empatie și sprijin

Pentru a promova cunoștințele privind bunăstarea emoțională a elevilor, în cadrul CEMF Raisa Pacalo au fost desfășurate diferite activități, inclusive Gonsiliu metodic și sedințe tematice de catedră.

Pentru a evalua nivelul de satisfacție a profesorilor privind procesul instructiv-educativ, climatul psihologic în colectiv a fost desfășurat un sondaj. Rezultatele demonstrează că majoritatea profesorilor au un grad de satisfacție înalt și mediu.

Pentru a evalua nivelul de satisfacție privind procesul instructiv-educativ și suportul de care au nevoie pentru a reuși a fost desfășurat un sondaj a elevilor anului I. În cadrul sondajului au participat 344 de elevi. Rezultatele confirmă faptul că 79% din intervievați au reușit să se adapteze la noile condiții de studii și trai, 19% au afirmat un nivel parțial de adaptare. Majoritatea celor intervievați se simt respectați și apreciați corect de către profesori. Participanții au afirmat în proporție de 96% că sunt încurajați de către părinți în procesul instructiv-educativ. Relațiile interpersonal în grupul academic a fost apreciat ca fiind constructive de 90% de participanți. Mai

puțin mulțămiți sunt participanții de reușita sa academică: 79%. Elevii au menționat că pentru a reuși mai bine au nevoie de : susținerea părinților și profesorilor; mai mult timp liber pentru a învăța/a se pregăti; susținere morală/psihologică; să se pregătească mai bine; liniște; mai mult timp pentru odihnă; motivație și încredere în forțele proprii.

Rezultatele sondajului confirmă faptul că atât profesorii cât și elevii au nevoie de susținere, încurajare pentru a realiza procesul instructiv-educativ cu succes.

Sistemul educațional din Moldova se află la o răscruce. Reformele importante inițiate în sector după declararea independenței (schimbarea curriculumului, evaluarea elevilor, formarea profesorilor, finanțarea și modul de conducere) par să nu fie suficiente pentru a îmbunătăți rezultatele în educație și a răspunde noilor cerințe față de capitalul uman al țării. Schimbările socio-economice globale, regionale și naționale reclamă o forță de muncă mai competitivă, cu noi competențe și calificări, cetățeni activi și implicați. Pentru satisfacerea acestor cerințe, e necesar de a ridica calitatea educației, în primul rând printr-o mai bună gestionare a resurselor umane. Cu acest scop se solicită:

- Să se mărească eficiența și echitatea educației în contextul descentralizării și optimizării rețelei școlare;
- Să se ofere mai multe posibilități de recalificare și de formare continuă a cadrelor didactice;
- Să se sporească eficacitatea prin elaborarea unei strategii coerente de reformare a sectorului.

Bibliografie

1. Muntean A., Psihologia dezvoltării, București, Polirom, 2006
2. Papalia D., Wendkos S., Dusckin Fieldman R. Dezvoltarea umană. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010.
3. Pănișoara G. Psihologia copilului modern. Iași: Polirom. 2011.
4. Racu Iu. Psihologia anxietății la copii și adolescenți. Monografie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2020.
5. Terzi-Barbăroșie Daniela, Bunăstarea emoțională în școală-contează?, Studiu de sinteză, Soros Moldova, 2018

ATAȘAMENTUL SECURIZANT PRIN PRISMA CERCETĂRILOR ÎN DOMENIUL NEUROȘTIINȚEI

SECURE ATTACHMENT THROUGH NEUROSCIENCE RESEARCH

GROZA Angela, conf. univ., dr. UPSC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7110-5561>

CZU: 159.94+615.85

Rezumat: Având o poziție cardinală în evoluția speciei *Homo sapiens*, teoria atașamentului, identifică și explică de ce interacțiunile timpurii cu figurile de atașament primar au un efect atât de pregnant și de durată asupra formării și dezvoltării personalității umane, amprentând întreaga existență, din momentul apariției individului și până la ultima conștientizare din preajma marii treceri. Atașamentul este legătura emoțională persistentă care se formează între doi indivizi, figura de atașament reprezentând o „bază sigură” din care individul poate explora relativ independent lumea înconjurătoare, fenomen ce-i oferă siguranță și încredere. Teoria atașamentului este în concordanță cu cercetările actuale din domeniul neuroștiinței, care este încă un domeniu de cercetare relativ recent explorat. Parcurgând etapele existențiale, omul, ființă eminent socială, simte nevoia de interconectare și atașament cu (și de) ceilalți, fapt ce îi construiește în mod specific structura neuronală, atitudinea în traversarea situațiilor stresante, precum și întreaga sa viață afectivă. Din multiplele ramuri ale neuroștiinței în cadrul acestui articol ne referim în mod special la două dintre acestea, și anume neuroștiința afectivă și cea socială. Neuroștiința afectivă are ca obiect de studiu mecanismele neuronale implicate în emoție, având ca fundament de plecare testări și experiențe pe modele animale. Neuronii-oglină, descoperiți în cortexul frontal premotor, ulterior constatându-se prezența lor și în lobul parietal inferior, sugerează a fi baza neuronală a comportamentelor imitative, esențiale în însușirea precoce (dar și mai tardiv ontogenetic) a unei largi plaje de abilități, de la cele elementare motorii la cele complexe, precum descifrarea expresiilor emoționale faciale sau prozodice, în contextul intenționalității și empatiei, sugerând prezența unui rol de prim rang în apariția și cultivarea atașamentului securizant. Neuroștiința socială este orientată spre înțelegerea relației dintre experiențele sociale și sistemele biologice. Studiile în acest domeniu demonstrează că activitatea în hipotalamus a fost corelată pozitiv cu nivelurile periferice de oxitocină în cadrul interacțiunii mamă-copil, fiind, în general, mai scăzută la mamele cu atașament evitant și mai crescută la mamele cu atașament securizant.

Cuvinte cheie: teoria atașamentului, stil securizant, neuroștiință afectivă, neuroștiință socială, neuroni-oglină.

Abstract: Having a cardinal position in the evolution of the *Homo sapiens* species, attachment theory identifies and explains why early interactions with primary attachment figures have such a significant and lasting effect on the formation and development of the human personality, imprinting the entire existence, from the moment of the individual's appearance and until the last awareness around the great pass. Attachment is the persistent emotional bond that forms between two individuals, the attachment figure representing a "safe base" from which the individual can relatively independently explore the surrounding world, a phenomenon that provides security and confidence. Attachment theory is consistent with current research in neuroscience, which is still a relatively recently explored area of research. Going through the existential stages, man, an eminently social being, feels the need for interconnection and attachment with (and by) others, a fact that specifically builds his neural structure, his attitude in dealing with stressful situations, as well as his entire emotional life. Of the many branches of neuroscience in this article, we specifically refer to two of them, namely affective and social neuroscience. Affective neuroscience is the object of study of the neural mechanisms involved in emotion, based on tests and experiences on animal models. Mirror neurons, discovered in the premotor frontal cortex, and subsequently

found in the inferior parietal lobe, suggest that they are the neural basis of imitative behaviors, essential in the early (but even later ontogenetic) acquisition of a wide range of skills, to elementary motor ones to complex ones, such as deciphering facial or prosodic emotional expressions, in the context of intentionality and empathy, suggesting the presence of a first-rate role in the emergence and cultivation of secure attachment. Social neuroscience is oriented toward understanding the relationship between social experiences and biological systems. Studies in this area demonstrate that activity in the hypothalamus was positively correlated with peripheral oxytocin levels in mother-infant interaction, being generally lower in avoidantly attached mothers and higher in securely attached mothers.

Key words: attachment theory, secure style, affective neuroscience, social neuroscience, mirror neurons.

Introducere

Atașamentul, în viziunea autorului teoriei John Bowlby, definește legătura emoțională persistentă care se formează între doi indivizi (Bowlby, 1969, 1973) [3, 4]. În virtutea acestei teorii, sistemul de atașament reprezintă un mecanism evolutiv adaptogen, cu rol pregnant în supraviețuirea speciei umane și, în acest context, identificăm trei caracteristici specifice.

În primul rând, se remarcă intensitatea relației binomiale copil - mamă (de obicei) în care s-a stabilit atașamentul (cunoscută și sub numele de figura de atașament). Datorită acestei mențineri a proximității, situațiile în care apar separările involuntare de figura de atașament stabilită sunt trăite cu mare intensitate, generând disconfort și adesea, proteste în forme diferite de manifestare.

A doua caracteristică se referă la identificarea figurii de atașament cu un „adăpost sigur” în perioadele de expunere la disconfort și suferință, menit să ofere securitate, sprijin și protecție. În al treilea rând, figura de atașament reprezintă o „bază sigură” din care individul poate explora relativ independent lumea înconjurătoare, fenomen ce-i oferă siguranță și încredere.

Atașamentul securizant oglindește încrederea pe care copiii o au în figurile de atașament implicate direct în creșterea și îngrijirea lor. În acest context, copiii cu un istoric de relații de atașament sigur vor maximiza rezultatele oportunităților ivite, vor fi acceptați și apreciați de ceilalți, vor face dovada capacităților de lider și abilităților sociale, manifestând mai multă încredere în forțele proprii comparativ cu ceilalți. Pe cale de consecință, atașamentul securizant oferă oportunități în identificarea propriilor limite de confort afectiv, concomitent cu marcarea lor în spectrul vizibil pentru cei din jur dublată de menținerea propriei ființe în aceste coordonate acceptabile, ceea ce înseamnă a avea „bariere sănătoase” care pot funcționa ca fundament pentru relații echilibrate și firești [10, p. 46]. Persoanele cu atașament sigur/securizant nu au reticențe în a depinde de alții sau invers;ele consideră că sunt demne de acceptare, afecțiune și apreciere, manifestându-și încrederea în semenii, acceptând, ca bază de plecare, bunele intenții ale celorlalți. Au o construcție afectivă elastică și caldă, stabilesc rapid contacte echilibrat ambivalente cu ceilalți, amprentă valabilă și în relaționarea intimă, unde nu manifestă temeri legate de abandon sau sufocare afectivă, acceptând firesc și perioadele de solitudine.

Teoria atașamentului este în concordanță cu cercetările actuale din domeniul neuroștiinței. Parcurgând etapele existențiale, omul, ființă eminentă socială, simte nevoia de interconectare și atașament cu și de ceilalți, fapt ce îi construiește în mod specific structura neuronală, atitudinea în traversarea situațiilor stresante, precum și întreaga sa viață afectivă (Johnson, 2020) [12, p.19].

Neuroștiința este studiul științific al sistemului nervos (conform Merriam-Webster Medical Dictionary). Conform dicționarului explicativ al limbii române neuroștiințe (după fr. neurosciences) „termen apărut la începutul anului 1970, care definește ansamblul științelor creierului (neurobiologia, psihofiziologia, psihobiologia, neuroetologia, neuropsihologia, neurofilozofia etc.)” [6, p. 423]. Real, este o știință pluridisciplinară în care se accesează concomitent cunoștințe din fiziologie, anatomie, biologie moleculară, biologie de dezvoltare, citologie, știința calculatoarelor și modelarea matematică pentru a identifica și proiecta în matrici

funcționale proprietățile fundamentale și emergente ale neuronilor concomitent cu stabilirea și studierea traseelor neuronale (Kandel, 2012; Ayd, 2000; Shulman, 2013; Ogawa & Oka, 2013; Tanner, 2006 [13, 2, 26, 17, 28]).

Abordarea științifică a sistemului nervos a fost posibilă cuantificabil abia în a doua jumătate a secolului trecut, grație noilor descoperiri permise de capacitățile tehnice în biologia moleculară, electrofiziologie și neuroștiințe computaționale. Noile structuri accesate le-au oferit posibilitatea specialiștilor neurologi să abordeze cercetarea sistemului nervos în modul cel mai complex: sub aspect structural, funcțional, evolutiv, să identifice care sunt situațiile funcționării inadecvate și cum pot fi schimbate sau tratate acestea.

Cercetările neuroștiințelor au permis identificarea următoarelor ramuri majore ale acestui domeniu: neuroștiința afectivă, neuroștiința comportamentală, neuroștiința socială, neuroștiința celulară, neuroștiințe clinice, neuroștiințe cognitive, neuroștiința computațională, neuroștiințe culturale, neuroștiința dezvoltării, neuroștiința evolutivă, neuroștiința moleculară, nanoneuroștiința, neuroanatomie, neurochimie, neuroetologie, neurogastronomia, neuroimunologie, neuroinformatică, neurolingvistică, neurofizică, neurofiziologie, neuropsihologie, neuroștiința sistemelor. În cadrul acestui articol ne vom referi în mod special la două dintre aceste ramuri, și anume neuroștiința afectivă și socială.

Apariția neuroștiinței afective și sociale ca domeniu strict specializat a fost posibilă grație utilizării pe scară largă a celor mai recente descoperiri din domeniul tehnologiilor de vârf (neuroimagisticii și a tomografiei computerizate (CCT), a imaginii de rezonanță magnetică (MRI, fMRI) și a tomografiei computerizate pe baza emisiei unui singur foton/pozitron (SPECT/PET)) și a integrării ideilor provenite dintr-o înțelegere profundă a funcționării neurologice și a creierului. Neuroștiința aduce o dezvoltare fără precedent a noilor perspective asupra psihologiei dezvoltării, a teoriei învățării, a zonelor inconștiente ale experienței, care-și au baza în procesarea emoțională din creierul primitiv, concomitent cu accesarea proceselor memoriei implicite care, însumate, oferă fundamentul unei pledoarii solid argumentate pentru nevoia de adoptare a altor abordări științifice în complexa și bogata temă a funcționalității relațiilor umane. În acest context, redefinirea teoriei atașamentului s-a făcut în concordanță cu cercetările actuale din domeniul neuroștiinței. Fiind o ființă eminentemente socială, omul parcurge ciclurile evolutive ale existenței psihice în indisolubilă legătură cu cele ale vieții fizice, simțind nevoia de conectare și de atașament față de ceilalți, fapt ce induce permanente remodelări în arhitectura neuronală, implicând modul de a reacționa la stimuli, la situații de stres concomitent cu armonizarea -sau nu- a ecourilor și rezonanțelor din existența sa afectivă (Johnson, 2020) [12, p. 24].

Foaia de parcurs a datului nostru existențial poartă amprenta puternică a atașamentului față de figurile parentale din copilărie, calitatea și complexitatea experiențelor acumulate atât în relațiile noastre sociale, cât și în cele raportate la interconectarea cu natura înconjurătoare, – toate acestea influențând în mod direct capacitatea și capacitatea cu care ne folosim de resursele interioare, dar și starea noastră de echilibru interior, starea de bine și sănătatea noastră. Matricele funcționalității cerebrale, chiar dacă mai necesită încă multe experimente care să clarifice anumite aspecte decisive, sugerează că obișnuințele implicate în cogniții, statusul emoțional, ticurile nervoase, disponibilitatea pentru anumite experiențe și abordări – toate acestea sunt coordonate de funcția cerebrală. Relevante au fost, în acest context, studiile pe animale, care sugerează natura primitivă, bazată în principal pe reflexele de supraviețuire ale existenței noastre (de ex. Le Dour, 1998; Panksepp, 1998) [apud 7].

Neuroștiința afectivă are ca obiect de studiu mecanismele neuronale implicate în emoție, având ca fundament de plecare testări și experiențe pe modele animale (Panksepp J., 1990) [18]. Studiile de început în acest domeniu i-au avut ca inițiatori pe Jaak Panksepp și Antonio Damasio, a căror cercetări au contribuit semnificativ la înțelegerea dezvoltării afectivității și a rolului de cheie de boltă pe care creierul îl are în acest proces. Panksepp (1998) reliefează importanța stărilor afective de bază ca parte-cheie a „structurii psihicului” implicate în alte manifestări de conștiință,

aducând astfel o abordare nouă, structurată pe cercetarea detaliată a construcțiilor afective primitive ale creierului, studiind și identificând totodată natura extrem de complexă a acestei zone de interes, focalizându-se pe sublinierea plasticității și a excitabilității creierului uman [apud 8].

Cercetări de dată recentă în domeniul neuroștiinței afective indică fără dubii importanța majoră avută de istoricul de atașament al unui individ în modelarea adaptabilității acestuia la tehnicile de coping în traumă (Schore, 1994; Siegel, 2012) [20, 23].

Totodată, relevante în domeniu sunt și studiile care au demonstrat că atașamentul securizant – a cărui tehnică evaluativă prin procedeul „strange situation” aplicat la 12 luni (Ainsworth, 1978) [1, p.78] – are eficiența unui tampon atenuant împotriva ridicării nivelului stresului și a nivelului de cortizol [21].

Neuronii-oglină. Abordând cercetarea în neuroștiința afectivă din punctul de vedere al dezvoltării, au fost evidențiate legături între dezvoltarea creierului sugarului și calitatea schimbului afectiv dintre acesta și figura primară de atașament (Siegel, 1999). Cercetările făcute asupra atașamentului au evidențiat că stabilirea patternurilor sau organizarea relațiilor de atașament la vârstele mici poartă amprenta inconfundabilă a proceselor caracteristice de reglare emoțională, în contextul legăturilor sociale, uzitând accesul la memoria autobiografică în tandem cu dezvoltarea reflecției de sine pe fondul capacităților narative (Main & Weston, 1982, Main & Solomon, 1986) [14,15]. Hart (2008), de asemenea, atrage atenția asupra rolului oglinirii în dezvoltarea afectivă. Ea declară: „Într-un stadiu timpuriu, sugarul imită stimulii afectivi și, chiar de la naștere, reglarea acestor stimuli este asociată cu interacțiunile sociale pe care sugarul le găsește plăcute sau neplăcute. Sugarul transmite semnale afective prin intermediul expresiilor faciale, al activității motorii și al vocalizării direcționate către îngrijitorul său și se presupune că există o structură înăscută, în sistemul nervos, pentru imitarea comportamentului” [apud 27].

Contextul apariției acestor idei sunt este strâns legat de descoperirea „neuronilor-oglină” – de felul în care activitatea neuronală este activată prin intermediul observației celuilalt (Gallese și Goldman, 1998; Gallese, 2001) [9]. Identificați și descriși inițial la maimuță (di Pellegrino et al., 1992), descoperiți în cortexul frontal premotor al acestora (Rizzolati, 1990) ulterior s-a constatat prezența lor și în lobul parietal inferior, adică a unor neuroni care declanșează impulsuri nu numai în timpul mișcărilor auto inițiate, ci și în contextul identificării acelor mișcări la alți indivizi ai grupului de primate (Siegel, 2012, Schore, 2002) [22, 23]. Interesant de remarcat că s-au făcut identificări recente a neuronilor oglină și la om, dar cu alte localizări (Chong et al., 2008) [5].

Neuronii-oglină devin activi atât în cursul propriilor acțiuni și activități realizate cu scop, cât și pe parcursul simplei observări a desfășurării acestora de către altcineva. Convertind direct (aparent fără mediere cognitivă elaborată) într-un format motor informația senzorială, aceștia sugerează a fi baza neuronală a comportamentelor imitative, esențiale în însușirea precoce (dar și mai tardiv ontogenetic) a unei largi plaje de abilități, de la cele elementare motorii la cele complexe, precum descifrarea expresiilor emoționale faciale sau prozodice, în contextul intenționalității și empatiei, sugerând prezența unui rol de prim rang în apariția și cultivarea atașamentului securizant (Oberman și Ramachandran, 2007; Iacoboni, 2008) [5, 11].

Manifestarea esențială în primul an de viață al oricărui individ ține de crearea unei legături afective de atașament sigur cu persoana care-l îngrijește, însă, pentru ca acest lucru să fie posibil, este important ca această persoană/figura de atașament să fie în *rezonanță* cu copilul, adică să fie pe aceeași lungime de undă, psihologic și biologic, cu trebuințele copilului, racordat permanent la dinamica acestor nevoi aduse de procesul natural al dezvoltării. Siegel și Hartzell (2014) au ajuns la concluzia că anterior dezvoltării conștiinței de sine, copilul mic își reglează emoțiile în contextul prezenței părintelui: concret, se produce o armonizare de tip *creier-la creier (brain to brain regulation)*, pe timpul căreia cortexul prefrontal al părintelui este direct implicat în procesul reglator ce are loc [25].

Practic, copilul „împrumută” de la părinte (figura de atașament) funcțiile zonei corticale prefrontale în vederea echilibrării propriilor emoții (concret, preia modelele parentale de reglare

emoțională), introiectând concomitent și reflexia părintelui, fapt ce-l sprijină în propria identificare prin autoconstruirea modelelor sale interioare prin care se autoconturează pe sine atât ca entitate unică cât și în relație cu ceilalți, acțiuni menite să îi sprijine dezvoltarea cortexului său prefrontal, deschizându-i astfel drumul spre propria conștiință, din ce în ce mai pregătită să se înțeleagă pe sine și pe ceilalți.

Implicarea ambivalentă a neuronilor-oglină atât în reproducerea imediată a acțiunilor celorlalți cât și în învățarea comportamentelor prin imitare oferă fundamentul acțiunii imaginative de reeditare sau simulare în creierul nostru a acțiunilor celorlalți, aceasta antrenând capacitatea noastră de a ne plia pe starea emoțională a semenilor, de a identifica ce traversează emoțional ceilalți – adică de a empatiza – utilizând la maxim neuronii-oglină. Cercetările de imagistică au arătat că, în timp ce observăm starea emoțională a altor persoane, sunt activate și intră în rezonanță aceleași structuri neuronale ce ne deservește emoțional propriile trăiri [20, 24].

În contextul prezenței altcuiva și a conectării cu el, neuronii-oglină se activează și îi oferă individului posibilitatea să înțeleagă intenția celui alt concomitent cu învățarea ei, fapt ce favorizează interconectarea, (ca în diada mamă-copil, de exemplu) aceștia fiind acordați unul la altul, sunt conectați, neuronii-oglină sunt în acțiune în ambele creiere, permițând astfel formarea unui adevărat circuit al rezonanței bio-psiologice [21].

Circuitul sus menționat se formează și operează în conformitate cu modul în care părintele este acordat sau nu la copilul său în perioada primei copilării, pe timpul procesualității mecanismelor implicate în formarea atașamentului, cu dezvoltarea și funcționarea adecvată a zonei corticale prefrontale, responsabilă în reglarea emoțiilor, a acțiunilor empaticе, a capacității de introspecție, cu ecouri adânci în disponibilitatea de a ne (și a îi) înțelege.

Neuroștiința socială este orientată spre înțelegerea relației dintre experiențele sociale și sistemele biologice. Startul este dat de începutul anilor 2000 când își fac apariția un număr important de studii în domeniul neuroștiinței sociale, incluzând procesarea informațiilor ce țin de siguranță versus pericol, cu referiri directe la tendințele comportamentale de abordare sau evitare a stimulului. Conceptul în sine abordează, din perspectivă filogenetică, angajamentul social și atașamentul, fiind îndeobște cunoscut sub numele de „neurocepție a siguranței”, subiect studiat de Porges (2003) [19].

Vrtička și Vuilleumier, în urma studiilor realizate (2012), au ajuns la concluzia că sistemul de atașament uman implică o rețea de evaluare afectivă alcătuită din abordarea socială și aversiunea socială (social aversion component) componente aflate într-un echilibru dinamic. În conformitate cu teoria promovată de autori, componenta socială codifică în mod înăscut interacțiunile sociale (reciproce) ca recompensă – și astfel contracarează tendințele de frică – într-o rețea neuronală, în principal dopaminergică, care include zona tegmentală ventrală (VTA), substanța neagră (SN), striatul ventral (VS) și cortexul ventromedial orbitofrontal (vmOFC) [29]. Este, totuși, probabil ca activitatea din cadrul componentei abordării sociale să fie influențată și de alți neurotransmițători/neuropeptide, în special oxitocină și vasopresină (care provin din regiunea hipofiză/hipotalamus), opioide endogene și serotonina, care prezintă toate interconexiuni puternice la suprapunerea anatomică cu circuitele de recompensă dopaminergice [29].

Studiul literaturii fMRI aflate la dispoziție subliniază că această componentă de abordare socială (creier social) nu este activată în mod specific doar în timpul interacțiunilor de atașament, ci și în alte situații vizând „interacțiuni sociale cu cei dragi (copii, părinți, parteneri), prieteni sau orice altă persoană „semnificativă” (de exemplu, relevantă din punct de vedere contextual) cu o relație de cooperare (de exemplu, sarcină comună),” care sunt „toate asociate cu experiența emoțiilor pozitive și cu o activitate crescută în circuitele de recompensă” [29].

Pe parcursul unei cercetări ce presupunea activarea sistemului neuronal de abordare socială (*social approach neural system* SApNS), mamele le-au fost prezentate imagini ale propriilor copii și ale unor copii neștiuți [27]. Mamele cu atașament evitant au prezentat o activare redusă a hipotalamusului în timpul expunerii la imaginile cu copiii proprii comparativ cu imaginile copiilor

necunoscuți, precum și în striatul ventral (VS) și cortexul orbitofrontal (OFC) medial în special la proprii copii satisfăcuți. Măsurătorile au relevat faptul că, pe parcursul experimentului, activitatea în hipotalamus a fost corelată pozitiv cu nivelurile periferice de oxitocină în cadrul interacțiunii mamă-copil, fiind, în general, mai scăzută la mamele cu atașament evitant și mai crescută la mamele cu atașament sigur.

Concluzii

Neuroștiința atașamentului este încă un domeniu de cercetare relativ recent explorat. Multe dintre constatările raportate rămân preliminare și, prin urmare, necesită repetarea studiilor pentru constituirea unor baze de date riguros științific determinate, cu posibilități de extindere în continuare. Rezultatele la care s-a ajuns până acum oferă noi căi de accesare vizând abordări interesante asupra creierului din perspectiva teoriei atașamentului și permit redefinirea și elaborarea teoriei atașamentului plecând de la delimitările caracteristice viziunii neuroștiinței. Ținând cont că teoria atașamentului ca atare are ca bază de plecare constructe inerente interdisciplinare, este de dorit ca atât cercetările viitoare, cât și noile abordări uzitând de metode de neuroștiință să aducă clarificări științifice menite a contribui la inducerea unor schimbări pozitive la nivel social ce vor viza transformarea lumii într-un loc mai bun pentru generațiile viitoare.

Bibliografie

1. AINSWORTH, M. Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale/Lawrence Erlbaum, 1978, p.78.
2. Ayd, Frank J., Jr. Lexicon of Psychiatry, Neurology and the Neurosciences. Lippincott, Williams & Wilkins. 2000, p. 688.
3. BOWLBY, J. O bază de siguranță. Aplicații clinice ale teorii atașamentului. București, Editura Trei, 2011.
4. BOWLBY, J. Crearea și ruperea legăturilor afective. București: Editura Trei, 2016.
5. CHONG, T., CUNNINGHAM, R., Williams, M., Kanwisher, N., & Mattingly, J. fMRI adaptation reveals mirror neurons in human inferior parietal cortex. Current Biology, nr. 18, 2008, pp. 1576-1580.
6. Dicționarului explicativ al limbii române. Academia Române. Institutul de Lingvistică „Iorcu Iordan”. Univers Enciclopedic, 1998.
7. ERSKINE, RICHARD G. Attachment, Relational-Needs, and Psychotherapeutic Presence. In: International Integrative Psychotherapy Association Conference in Vichy, France, April 21, 2011
8. EVANS, K., GILBERT, M. Introducere în psihoterapia integrativă. Un model relațional integrativ al psihoterapiei. București: Editura Liber Mundi, 2014.
9. GALLESE, V. The 'shared manifold' hypothesis. From mirror neurons to empathy, Journal of Conscious Studies, nr. 8 (5-7), 2001, pp. 33-50.
10. GROZA A. Atașamentul: repere teoretice și aplicații psihoterapeutice, Chișinău, 2021.
11. IACOBANI, M. Imitation, Empathy, and Mirror Neurons, Annual Review of Psychology, 60 (1), 2008, pp. :653-700 DOI: [10.1146/annurev.psych.60.110707.163604](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163604)
12. JOHNSON, M. S. Teoria atașamentului în practică. Terapia centrată pe emoții (EFT) aplicată la indivizi, cupluri și familii. București: Editura Trei. 2020, p. 24.
13. KANDEL, E. R. Principles of Neural Science, Fifth Edition. McGraw-Hill Education. pp. I. Overall perspective, 2012.
14. MAIN, M.; WESTON, D. R. 'Avoidance of the attachment figure in infancy: Descriptions and interpretations'. In: C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde (eds) The place of attachment in human behavior. London: Tavistock, 1982.
15. MAIN, M.; SOLOMON, J. Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern: Procedures, findings and implications for the classification of behavior. In: T. B.

- Brazelton, & M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy*. Norwood, NJ: Ablex, 1986. pp. 95-124.
16. OBERHEIM, L.M., RAMACHANDRAN, V.S. The simulating social mind: The role of the mirror neuron system and simulation in the social and communicative deficits of autistic spectrum disorders. *Psychological Bulletin*, 133, 2007, pp. 310-327..
 17. OGAWA, H.; OKA, K. *Methods in Neuroethological Research*. Springer. p. v 2013. ISBN 9784431543305;
 18. PANKSEPP, J. A role for "affective neuroscience" in understanding stress: the case of separation distress circuitry". În Puglisi-Allegra S; Oliverio A. *Psychobiology of Stress*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic. 1990, pp. 41–58. ISBN 978-0-7923-0682-5
 19. Porges SW. Social engagement and attachment - a phylogenetic perspective. *Ann N Y Acad Sci*. 2003;1008:31–47
 20. SCHORE, A. N. *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1994
 21. SCHORE, A. N. *Affect regulation and the repair of the self*. W W Norton & Co., 2003.
 22. SCHORE, A. N. *The Neurobiology of Attachment and Early Personality Organization*. In: *Journal of Prenatal & Perinatal Psychology & Health*, nr. 16 (3), 2002, pp. 249–263
 23. SIEGEL, D *Vâltoarea Minții*. București: editura Herald, 2012
 24. SIEGEL, D.; BRYSON, T *Creierul copilului tău*. București: editura For You, 2012. 1. FONAGY, P.; TARGET, M. Mentalization and the Changing Aims of Child Psychoanalysis. In: L. Aron A., Harris (Eds.), *Relational psychoanalysis: Innovation and expansion*, Analytic Press. Vol. 2, 2005. pp. 253–278
 25. SIEGEL, D; HARTZELL, M *Parentaj sensibil și inteligent*, București: editura Herald, 2014
 26. SHULMAN, R. G. *Neuroscience: A Multidisciplinary, Multilevel Field*. *Brain Imaging: What it Can (and Cannot) Tell Us About Consciousness*. Oxford University Press. 2013, p. 59.
 27. STRATHEARN L, FONAGY P, AMICO J, MONTAGUE PR. Adult attachment predicts maternal brain and oxytocin response to infant cues. *Neuropsychopharmacology*. 34 (13), 2009, 2655–66.
 28. TANNER, K. D. *Issues in Neuroscience Education: Making Connections*. *CBE: Life Sciences Education*. nr. 5 (2), 2006, pp. 85. doi:10.1187/cbe.06-04-0156. ISSN 1931-7913. PMC 1618510
 29. VRTIČKA P, VUILLEUMIER P. Neuroscience of human social interactions and adult attachment style. *Front Hum Neurosci*. 2012, 6:212.

ASPECTE PSIHOSOCIALE ALE SECURITĂȚII PSIHOLOGICE LA COPII

PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL SECURITY IN CHILDREN

DOROFEEV Zinaida, *doctorand*

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

Email: zinaidadorofeev@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8345-1645>

DOROFEEV Zinaida, *Phd student*

"Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau

Email: zinaidadorofeev@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8345-1645>

CZU: 159.922.7:316.61/62

Rezumat. *În acest articol sunt analizați factorii care facilitează securitatea psihologică la copii. Ca mediu specific al omului, aspectul psihologic al copilului vizează un proces de continuă dezvoltare a laturii psihice prin influențele ereditare și sociale. Dezvoltarea copilului poate fi observată prin cele trei domenii principale: dezvoltarea fizică, cognitivă și psiho-socială. La fel sunt prezentate abordări științifice ale cercetătorilor din domeniul psihologiei.*

Cuvinte-cheie: *securitatea psihologică, copilăria, mediul familial, control parental, mediul educațional, mediul social.*

Abstrac. *In this article, factors that facilitate psychological security in children are analyzed. As a specific environment of man, the psychological aspect of the child aims at a process of continuous development of the psychic side through hereditary and social influences. Child development can be observed through the three main areas: physical development, cognitive and psychosocial. So are the scientific approaches of researchers in the field of psychology.*

Keywords: *psychological security, childhood, family environment, parental control, educational environment., social environment.*

Introducere

Copilăria este perioada vieții omenești care începe o dată cu nașterea, traversează perioada de creștere și, în opinia unor psihologi, se sfârșește în jurul vârstei de 12-14 ani, la începutul pubertății.

Conceptul de copilărie constituie un proces evolutiv și divers prin care copilul traversează etapele specifice fiecărei vârste. Această perioadă are o importanță majoră fiindcă în funcție de experiența afectivă trăită, dragostea și grija cu care a fost crescut, se va contura viitorul de adult.

În prima parte a vieții, copilul este influențat de mediul în care trăiește, experiența afectivă având o importanță semnificativă în dezvoltarea fizică și psihică a acestuia. Așadar, calitatea vieții copilului se referă la bunăstarea socială a familiei din care face parte. Conceptul de „calitate a vieții” fiind unul multidimensional, include o serie de domenii, respectiv: condiții materiale de viață, sănătate, viață de familie, relații cu comunitatea în care trăiește [1].

Comenius I. A. vorbește despre faptul că creierul copilului inițial se aseamănă cu ceara moale pe care o poți modela. Și că modelarea această se datorează imaginilor care provin din simțuri. El menționează că copiii asimilează nenumărate lucruri foarte repede. Prin asta, Comenius oferă un rol deosebit de important educației și celui care se ocupă de educare [9].

Ca mediu specific al omului, aspectul psihologic al copilului vizează un proces de continuă dezvoltare a laturii psihice prin influențele ereditare și sociale. Dezvoltarea copilului poate fi observată prin cele trei domenii principale: dezvoltarea fizică, cognitivă și psiho-socială. Primul și al doilea domeniu este centrat pe dezvoltarea corporală și abilitățile motorii, respectiv pe procesele mintale care intervin în actul cunoașterii sau adaptării la mediul înconjurător, pe cand

ultimul domeniu este centrat asupra personalității și dezvoltării sociale. Dezvoltarea emoțională derivă în mod inevitabil, exprimând impactul familiei și a societății asupra individului [2].

Crittenden și Ainsworth (1989) au constatat că abuzul fizic ar putea duce copiii la dezvoltarea unui model intern de lucru în care relațiile sunt în general văzute ca amenințătoare. Dodge, Bates și Pettit (1990) au legat experiențele copiilor cu conflictele și agresivitatea în familie de tendința acestora de a atribui ostilitate semenilor lor [4].

Emoțiile părinților pot afecta securitatea emoțională a copiilor. În acest context, autorii Davies și Cummings (1994) au sugerat că expunerea copilului la conflictele din familie are ca rezultat insecuritate emoțională, care influențează reglarea emoțională și adaptarea la noile condiții. Cercetătorii susțin că securitatea emoțională este un scop care motivează procesele reglatoare ale copilului. Problemele asociate cu insecuritatea emoțională se pot transforma într-un patern al unei disfuncții de reglare emoțională. Emoțiile negative exprimate de părinți, în special emoțiile de ostilitate, vor reduce sentimentul de securitate al copiilor care pot compromite atât reglarea emoțională într-un context specific, cât și dezvoltarea capacităților de reglare emoțională la copii [5].

Prin atitudinea afectivă a părinților, de confort și securitate emoțională, copilul va căpăta o independență emoțională și va fi crește cu o maturitate psihologică necesară. Comportamentul sănătos emoțional al părinților favorizează dezvoltarea stimei de sine sănătoase, fiind o condiție esențială în a se confrunta cu diferite dificultăți și de a le depăși. Pregătirea psihologică a copilului prin atitudini sănătoase ale părinților fundamentează creșterea sentimentului de securitate și rezistență la frustrare și anxietate.

Într-un studiu, J. Phelps (1998) și colegii săi au descoperit că adulții care nu au experimentat o stare de siguranță emoțională își privează emoțional copiii lor. Michelle Little și Roger Kobak au cercetat impactul siguranței emoționale asupra stimei de sine a copiilor și au constatat că acei copii care simt securitate emoțională mai puțin conflictualizează cu profesorii și colegii de la școală. În opinia lor, lipsa siguranței afectează, gradul de respect personal de sine și competența socială.

Conform opiniei cercetătorului S. Sanduleac, securitatea psihologică include mai multe aspecte legate de: reziliență, capacitatea de a face față stresului, anxietății, singurătății, actelor de agresiune, abuzului, atacurilor emoționale etc[3]. Conceptul de securitate psihologică are un conținut destul de amplu ce coține comportamente, emoții, sentimente, comunicare, atitudini, mecanisme psihologice de adaptare etc., toate acestea având ca scop orientarea personalității spre bunăstare individuală [8].

S. L. Rubinstein scria: „Dezvoltarea psihicului la copil este indisolubil legată de dezvoltarea conținutului culturii umane și a sistemului de relații interumane stabilite în acest mediul în care se dezvoltă” [6]. D. B. Elkonin consideră ca o sursă de dezvoltare a copilului o reprezintă mediul său social, care conține „forme ideale care ghidează dezvoltarea reală a copilului” [7]. Astfel, mediul educațional devine un factor important din punct de vedere al securității copilului. Securitatea în plan general reprezintă una dintre caracteristicile și criteriile de funcționare optimă și dezvoltare a activităților sociale, economice, tehnice, ecologice și biologice.

În 1995 С.К. Рощин și В.А. Соснин introduc termenul „siguranță psihologică” ca „starea publicului” conștiința, în care societatea în ansamblu și fiecare persoană individuală percep calitatea vieții existente ca adecvat și de încredere, deoarece creează oportunități reale pentru satisfacția naturii și socialului nevoile cetățenilor de astăzi și le oferă motive pentru încredere în viitor”[9].

Н.А. Лызь identifică următoarele criterii de siguranță psihologică, legate indisolubil între ele. Primul grup se referă la sănătatea fizică a unei persoane și implică absența bolilor și a leziunilor. Al doilea grup de criterii de siguranță combină caracteristici legate de nivelul mental al unei persoane, și depinde de formarea mecanismelor de apărare ale personalității. Al treilea grup

de criterii se referă la nivelul personal al unei persoane: încrederea în viitor, securitatea tere, idealuri și valori cu care subiectul își identifică viața [10].

Atunci când copilul se simte iubit, acceptat și îngrijit, el se simte securizat emoțional, liber în a se exprima emoțional, știe la ce să se aștepte din partea comportamentului părinților, care vor fi consecințele dacă se poartă urât, pentru că este sigur că nevoile emoționale îi vor fi îndeplinite.

Acest material este publicat în cadrul proiectului de cercetare „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii”, cu cifrul nr. 20.80009.0807.31.

Bibliografie

1. LEUȚANU, G., CUCER, A.: Calitatea vieții copiilor sub influența atașamentului și a stilului parental, Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestării ei în plan social la copii", conferință științifică internațională (2021 ; Chișinău). 260 p. ISBN 978-9975-46-564-9
2. ZDANEVYCH, Larysa et al. *Creativity formation in the context of social and psychological adaptation of preschoolers*, International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), (8), 2020, 79-91. Disponibil: <https://ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/417/530>
3. SANDULEAC, S. et all, Aspecte psihosociale ale securității psihologice : monografie / Sergiu Sanduleac, Elena Losîi, Carolina Perjan, pag.240 ISBN 978-9975-3342-8-0.
4. AINSWORTH, M. D. S. *On security*. Paper presented in the January 1988 meeting of attachment experts in Stony Brook. Stony Brook, NY,1988.pg.19.
5. ZUBENSCHI Ecaterina. Competența parentală și stilul de educație. p.188-199//în culegerea "Aspecte psiho-sociale în protecția copilului și familiei de violență"; Materialele Conferinței științifice internaționale din 21 octombrie, 2016. Tipografia "Garomont Studio", Chișinău, 2016. 448 p. ISBN 978-9975-135-25-9,
6. РУБИНШТЕЙН, С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика,1976. 416 с.
7. ЭЛЬКОНИН, Д. Б Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с. ISBN 5-7155-0035-4
8. DOROFEEV, Z. et all, Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestării ei în plan social la copii", conferință științifică internațională (2021 ; Chișinău). 260 p. ISBN 978-9975-46-564-9.
9. РОЩИН С.К. Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства / С.К.Рощин, В.А. Соснин // Российский монитор. 1995. - № 6. - С. 133-145.
10. ЛЫЗЬ Н.А. Развитие безопасной личности: психолого-педагогический подход/ Лызь Н.А. // Педагогика. 2006. - № 4.

COACHINGUL ÎN SRIJINIREA PROCESULUI DE AUTOCUNOAȘTERE COACHING IN SUPPORT OF THE PROCESS OF SELF-KNOWLEDGE

VERDEȘ Tatiana, dr., conf.univ.,
Centru de Formare Continuă și Leadership, UPSC „Ion Creangă”
verdes.tatiana@upsc.md
ORCID ID: 0000-0001-5710-4845

CZU: 37.015:005.33

Rezumat: În articolul dat, coachingul este prezentat ca acel instrument de eficientizare a autocunoașterii, proces complex care sprijină transformarea personală, în vederea îmbunătățirii calității vieții, prin intermediul conștientizării realității și a concentrării asupra rezultatelor. Aici vei găsi nu doar elucidări conceptuale, definiții, principii, tipuri, etape, dar și instrumente specifice procesului de consiliere, precum și câteva modele de realizare a coachingului, cu aplicația diverselor instrumente: întrebările deschise și provocatoare, scări de evaluare/autoevaluare, teste, instrumente de evaluare a personalității, tehnici de vizualizare și imaginație ghidată, feedbackul și reflecția, planificarea acțiunilor și responsabilizarea etc.

Cuvinte-cheie: coaching, autocunoaștere, conștientizare, performanță.

Abstract: In this article, coaching is presented as a tool for enhancing self-awareness, a complex process that supports personal transformation to improve quality of life through awareness of reality and focus on results. Here you will find not only conceptual elucidations, definitions, principles, types, stages, but also specific tools for the coaching process, as well as some models of how coaching is carried out, with the application of various tools: open and challenging questions, rating/self-assessment scales, tests, personality assessment tools, visualization and guided imagery techniques, feedback and reflection, action planning and empowerment, etc.

Keywords: coaching, self-awareness, awareness, performance.

În contextul securității psihologice, autocunoașterea a devenit o necesitate, fiind acel instrument cu ajutorul căruia poți identifica și înțelege mai bine propriile nevoi și limite. În același timp, autocunoașterea te ajută să identifici factorii care te pot motiva, or afecta negativ și poți lua măsuri pentru a te proteja emoțional și psihologic. Prin conștientizare stabilești limite sănătoase în relații și ceri sprijinul și respectul de care ai nevoie. Este cunoscut faptul că, atunci când te simți în siguranță într-un mediu sau în relațiile tale, te poți deschide și explora mai liber propria identitate și experiențe interioare. Te simți mai confortabil să explorezi emoțiile și să-ți exprimi autenticitatea. Acest mediu sigur îți oferă acea încredere necesară pentru a te conecta cu tine însuși, a te cunoaște mai profund, dar și a-ți urma scopul. Autocunoașterea oferă și posibilitatea de a recunoaște și evita relațiile toxice sau nesănătoase.

Cultivarea depinderilor de a explora propriile emoții, gânduri și valori, a dedica timp pentru reflecție și introspecție, în special în rândul copiilor, este o etapă importantă al conștientizării emoționale, ce generează gânduri și valorifică comportamente sănătoase. Este procesul indispensabil pentru a ajuta copiii să învețe să identifice și să denumească emoțiile pe care le experimentează, cum ar fi bucuria, tristețea, furia sau frica. Este traseul necare pentru a înțelege mai bine stările interioare și a le gestiona eficient. Astfel că, prin autocunoaștere, copiii învață să dobândească o înțelegere mai profundă despre ei înșiși și să își dezvolte abilități critice și de gândire abstractă. Evident că, este procesul în care înveți să ascuți semnalele corpului, să îți recunoști și să îți respecti limitele fizice, precum și să îi dezvolți o relație sănătoasă cu propriul tău aspect fizic.

În studiul realizat, ne-am propus să demonstrăm eficiența coachingului în vederea facilității autocunoașterii. Astfel că, coachingul a servit ca un instrument valoros în susținerea procesului de autocunoaștere la copii.

Înainte de a prezenta rezultatele studiului, credem important elucida conceptele de coach și coaching.

Cine este coachul? Un coach sau un profesionist calificat în domeniul dezvoltării personale care ajută copiii să exploreze și să înțeleagă mai bine propria lor identitate, emoții, gânduri și potențial. În același timp, credem că competențele unui coach pot fi formate/dezvoltate profesorul, mentorul, părintele ș.a.

Astfel că, COACHUL este:

persoana cu mintea deschisă;

empatică, înțelege și resimte cu adevărat perspectiva, emoțiile și experiențele copilului, stabilind o conexiune autentică și oferind sprijin emoțional adecvat în timpul procesului de coaching/discuției;

autentică: congruent și autentic în relația cu copilul, exprimând în mod sincer și deschis gândurile, emoțiile și valorile, creând un mediu de încredere și transparență în cadrul procesului de coachingului;

eficientă, prin abilitățile puternice de comunicare, inclusiv ascultare activă, claritate în exprimare și abilitatea de a pune întrebări relevante. Comunicarea eficientă facilitează înțelegerea profundă, clarificarea obiectivelor și stimularea reflecției;

încrăzut în procesul de coaching: un coach are încredere în procesul de coaching și în potențialul de dezvoltare al copilului. El creează un mediu de învățare și creștere în care copilul se simte susținut și încurajat să-și exploreze și să-și dezvolte resursele interioare;

orientat spre soluții: un coach se concentrează pe identificarea și dezvoltarea soluțiilor și ale resurselor, încurajând copilul să găsească propriile sale răspunsuri și să-și asume responsabilitatea pentru propria dezvoltare/ creștere conștientizată;

flexibil și adaptabil: în abordare, ajustându-și stilul și tehnicile în funcție de nevoile și preferințele copilului.

Ce înseamnă coaching? Coachingul este un proces interactiv și colaborativ între un coach și un coachee (persoana care primește coachingul), în cazul nostru copilul, în care coachul îl sprijină să-și atingă obiectivele, să-și dezvolte potențialul și să-și îmbunătățească performanța. În general, coachingul se bazează pe premisele că fiecare persoană are resurse interne și abilități de învățare necesare, iar coachul are rolul de a facilita acest proces de descoperire și creștere personală.

Credem important a face trimitere și la definiția *coachingului* propusă de Federația Internațională de Coaching, care afirmă: „*Coaching este un parteneriat cu clienții într-un proces creativ de provocare a conștientizării care îi inspira să-și atingă cel mai înalt potențial personal și profesional.*” [IFC Global Coaching Study, *sursă online*], care ar accentua condiția deschiderii copilului către procesul creativ și inspirat de dezvoltare. Observăm, în același timp, că coachingul este un instrument foarte puternic, deoarece încurajează beneficiarul/copilul să aibă conversații care provoacă gânduri care dezvoltă metacogniția; „o conversație unu-la-unu axată pe îmbunătățirea învățării și dezvoltării prin creșterea conștientizării de sine și a simțului responsabilității personale, în care antrenorul facilitează învățarea autodirijată a persoanei antrenate prin întrebări, ascultare activă și provocare adecvată într-un climat favorabil și încurajator”. [Bachkirova, Tatiana; Spence, Gordon; Drake, David, 2016]

În cele din urmă, coachingul evidențiază natura „autodirecționată”, crearea a celor mai bune medii posibile pentru ca amenii, copiii să învețe singuri, coachingul facilitând formarea/dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Relevantă în acest sens, este accepția propusă de van Nieuwerburgh, 2012, pentru coachingul în educație: „o conversație unu-la-unu axată pe îmbunătățirea învățării și dezvoltării prin creșterea conștientizării de sine și a simțului responsabilității personale, în care antrenorul facilitează învățarea autodirijată a persoanei antrenate prin întrebări, ascultare activă și provocare adecvată într-un climat favorabil și încurajator”. [Van Nieuwerburgh, 2012, p.3]

În literatura de specialitate, se afirmă că prin intermediul coachingului, coachul creează un spațiu sigur și de încredere pentru coachee, unde acesta poate explora, reflecta și acționa în vederea atingerii obiectivelor sale. Coachul utilizează diferite tehnici, întrebări și exerciții pentru a sprijini beneficiarul consilierii să-și dezvolte autocunoașterea, să identifice și să depășească obstacolele, să-și dezvolte abilitățile și să-și asume responsabilitatea pentru propria creștere și succes. [Rogers Jenny, 2016, p.23]

Important este să menționăm și faptul că, coachingul nu oferă soluții sau sfaturi directe, ci se concentrează pe facilitarea procesului de autocunoaștere și învățare a copilului. Coachul îi oferă sprijin și întrebări provocatoare care îl ajută pe copil/tânăr să găsească propriile sale răspunsuri și soluții. Este un proces centrat pe coachee, în care acesta devine responsabil pentru propriile sale acțiuni și rezultate.

Bineînțeles că, coachingul poate fi aplicat în diverse domenii ale vieții, cum ar fi dezvoltarea personală, leadership, carieră, relații, sănătate și multe altele. În procesul de autocunoaștere, coachingul sprijină cunoașterea de sine, identificarea valorilor și intereselor, or descoperă pasiuni.

Dezvoltarea autocunoașterii prin coaching responsabilizează copiii pentru a deveni mai conștienți de sine, mai dedicați propriilor acțiuni și mai încrezuți în propriile credințe, fapt care le permite să crească, să se dezvolte în mod sănătos și armonios; sprijină și încurajează cultura bunăstării emoționale.

În cadrul experimentului realizat, subsemnata Tatiana Verdeș, coach transformațional certificat, a desfășurat 123 de sesiuni de coaching cu tineri, copii, de diferite vârste (4 - 18 ani), cu tematica sesiunilor de consiliere ce viza *Autocunoașterea*, urmărind obiectivele și aspecte ale dezvoltării personale.

Baza experimentală: sesiuni de coaching cu 123 de copii:

- 17 copii cu vârsta între 4-6 ani (etapa preșcolară);
- 42 copii – 7-12 ani (etapa școlară timpurie);
- 64 adolescenți – 13-18 ani (etapa adolescenței).

Sesiunile de coaching au durat între 25-45 de minute, adaptate particularităților de vârstă și individualității copilului.

Numărul întâlnirilor în vederea atingerii obiectivului de consiliere a variat între 3-16 sesiuni, în dependență de vârsta copilului și tematica propusă.

Iată câteva constatări, în urma experienței personale:

Constatare 1: Copiii cu vârstă mică (4-6 ani) au nevoie de mai puțin timp pentru a forma anumite deprinderi; asimilează procesul de coaching prin joc de rol; pun mai multe întrebări de clarificare; au învățat să-și exprime ideile și sentimentele;

Constatare 2: Ședințele de consiliere cu prezența părinților au fost mai puțin productive, chiar dacă aceștia, erau doar observatori și nu s-au implicat direct în sesiune.

Constatare 3: Copiii de vârstă școlară (7-12 ani) (majoritatea) au manifestat o atitudine deschisă și curioasă față de procesul de coaching și de explorare a subiectelor abordate; dornici să experimenteze activități/instrumente noi; se implică activ în sesiuni, comunică și colaborează, angajându-se mai mult sau mai puțin în discuții, în funcție de personalitatea și stilul de învățare a fiecărui copil.

Constatare 4: Adolescenții au nevoie de mai multe instrumente de motivare, conștientizare, încurajarea de a-și asuma riscuri și a învăța din eșecuri: 37% - au solicitat stabilirea și atingerea obiectivelor; 27% - dezvoltarea unei abilități; 16% - îmbunătățirea relațiilor sociale; 9% - creșterea încrederii în sine; 7% - autocunoașterea/identificarea harții valorilor; 4% - altele; au nevoie de mai multe întrebările corecte și exerciții de reflecție; au îmbunătățit relațiile cu cei din jur.

Constatare 5: În R. Moldova lipsește o cultură a coachingului, majoritatea beneficiarilor având nevoie de o clarificare informativă despre procesul de coaching și scopul acestuia.

Constatare 6: În urma sesiunilor de coaching, 75% din participanți și-au sporit imaginea de sine; 87% - au atins obiectivul propus; 98% - au dezvoltat o relație de încredere cu coacheul.

Constatare 7: Sesiunile de coaching încurajează copiii să-și asume responsabilitatea pentru propriile acțiuni și alegeri; facilitează învățarea de a lua decizii informate și de a acționa în concordanță cu valorile lor; copiii devin mai autonomi și învață să-și asume controlul asupra propriei vieți; sporește motivația și determinarea copiilor în atingerea obiectivelor personale.

În concluzie, sintetizăm câteva moduri în care coachingul poate sprijini autocunoașterea la copii:

- *Crearea unui spațiu sigur și înțelegător:* coachingul oferă un mediu în care copiii se simt confortabil să exploreze și să împărtășească despre ei înșiși fără teama de a fi judecați sau criticați; coachul creând un spațiu de încredere și respect în care copiii se simt ascultați și înțeleși.

- *Stabilirea obiectivelor personale:* Prin intermediul coachingului, copiii pot identifica și stabili obiective personale în ceea ce privește autocunoașterea. Aceste obiective pot fi legate de dezvoltarea abilităților de gestionare a emoțiilor, înțelegerea valorilor personale sau descoperirea pasiunilor și intereselor individuale. Coachul îi poate ghida în stabilirea obiectivelor SMART (specifice, măsurabile, atingibile, relevante și limitate în timp) și îi poate sprijini în atingerea acestora.

- *Întrebări puternice și provocatoare:* Utilizarea întrebărilor deschise și provocatoare pentru a ghida copiii în explorarea propriei lor experiențe și gândire. De obicei, întrebările încurajează copiii să reflecteze și să analizeze mai profund, să-și pună întrebări critice și să-și descopere propriile răspunsuri și soluții.

- *Feedback constructiv și orientat spre dezvoltare:* Oferirea copiilor feedback constructiv și orientat spre dezvoltare îi ajută să își înțeleagă punctele forte și punctele slabe. Acest feedback îi sprijină în procesul de autocunoaștere și îi motivează să-și continue eforturile de dezvoltare personală.

- *Explorarea diverselor tehnici și instrumente:* Coachingul poate implica utilizarea diverselor tehnici și instrumente pentru a sprijini autocunoașterea copiilor. Acestea pot include exerciții de reflecție, jocuri de rol, jurnale de autocunoaștere, teste de personalitate sau activități creative care facilitează explorarea interioară și descoperirea de sine.

- *Susținerea și responsabilizarea:* Oferirea suportului și încurajării constante în procesul de autocunoaștere, îi susține pe copii să-și asume responsabilitatea pentru propria dezvoltare și îi ajută să își stabilească acțiuni concrete pentru atingerea obiectivelor personale.

Este important de menționat că fiecare copil este unic și comportamentele lor în sesiunile de coaching sunt variate. Pentru o sesiune de consiliere eficientă e nevoie de adaptarea abordării, crearea unui mediu sigur și confortabil, susținerea și încrederea în copil, astfel încât să se simtă în largul lui; coachingul fiind unul complex, adaptat vârstei și nivelului de dezvoltare.

Bibliografie

1. Bachkirova, Tatiana; Spence, Gordon; Drake, David. *The SAGE Handbook of Coaching*. Oxford Brookes University, UK. 2016. ISBN: 9781473916531.
2. *IFC Global Coaching Study*. Disponibil online: <https://coachingfederation.org/research/global-coaching-study>
3. Van Nieuwerburgh, C. Coaching in education: An overview. In C. van Nieuwerburgh (Ed.), *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*. 2012. pp. 3–23.
4. Opre, Adrian; Balica, Magdalena etc. *Dezvoltarea personală și coaching. Ghid pentru Universități.*, București, 2020, 176 pag. ISBN: 978-973-0-31953-8. Disponibil: https://www.academia.edu/60015613/Dezvoltare_personala_si_coaching_GHID_UNIVERSITATILOR
5. Rogers, Jenny. *Coaching Skills: A Handbook*. UK ed. Edition. Open University Press, 2016. ISBN-13 978-0335261925.

PROBLEMA SECURITĂȚII PSIHOLOGICE A ELEVILOR INADAPTAȚI SOCIAL ÎN VÂRSTA PUBERTARĂ

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF SOCIALLY INADAPTED PUBLIC STUDENTS

ȘTEFANEȚ Diana, *doctor în psihologie, grad didactic superior, IP Centrul de Excelență în Economie și Finanțe*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7448-3445>

CZU: 159.9:373.064-053.6

Abstract. Actualitatea problemei securității psihologice în mediul educațional este condiționată de necesitatea societății în formarea unei personalități sănătoase psihic. O persoană sănătoasă psihologic va fi capabilă să răspundă la toate provocările lumii contemporane. Vârsta pubertară, caracterizată de modificări enorme în dezvoltarea fizică, este vulnerabilă la factorii negativi de proveniență didactogenă, care traumatizează psihicul în formare a copilului, provocând consecințe ireversibile pentru dezvoltarea elevului și declanșând complexul de inferioritate, precum și probleme de inadaptare socială. Cunoașterea componentelor securității psihologice, riscurilor legate de relația profesor-elev și elev-elev, înțelegerea particularităților nevoii de securitate și siguranță, prevenirea factorilor de insecuritate psihologică, sunt decisive pentru asigurarea mediului educațional securizant. Autorul analizează legătura dintre securitate psihologică și încrederea bazală, iubirea și acceptarea părinților, atașamentul față de adultul apropiat. De asemenea, sunt propuse recomandări pentru susținerea și menținerea securității psihologice a elevilor inadaptați în mediul educațional.

Cuvinte-cheie: *securitate psihologică, elevi inadaptați social, nevoia de securitate, mediu educațional securizant.*

Abstract. The topicality of the problem of psychological security in the educational environment is conditioned by the need of society in the formation of a mentally healthy personality. A psychologically healthy person will be able to respond to all the challenges of the contemporary world. The age of puberty, characterized by enormous changes in physical development, is vulnerable to negative factors of didactogenic origin, which traumatize the developing psyche of the child, causing irreversible consequences for the student's development and triggering the inferiority complex, as well as problems of social maladjustment. Knowing the components of psychological security, the risks related to the teacher-student and student-student relationship, understanding the particularities of the need for security and safety, preventing psychological insecurity factors, are decisive for ensuring a secure educational environment. The author analyzes the connection between psychological security and basic trust, love and acceptance of parents, attachment to the closest adult. Recommendations are also proposed for supporting and maintaining the psychological security of maladapted students in the educational environment.

Key words: *psychological security, socially maladapted students, the need for security, secure educational environment.*

O problemă importantă pusă în fața școlii este asigurarea unui mediu securizant elevilor săi, precum și tuturor actorilor educaționali din spațiul școlar. Nevoia de securitate este una dintre nevoile fundamentale umane. Satisfacerea acestei nevoi are multiple beneficii pentru dezvoltarea armonioasă a omului și, în deosebi, a copilului.

Elevii inadaptați social se simt în nesiguranță într-un mediu necunoscut, ostil sau copleșitor. Este cunoscut că în lista elevilor inadaptați sunt și elevii hipersensibili, emotivi, timizi, cu stimă de sine scăzută. Orice situație poate deveni stresantă pentru ei – o observație, o privire

critică, un cuvânt spus la mânie, nemaivorbind despre abuzul verbal sau neglijența emoțională. Astfel dacă cupa lor este plină cu emoții ca frica, frustrare, vinovăție, tristețe, rușine, sentimentul de neputință, disperare, aceasta contribuie și mai mult la izolare, sentimentul acut de respingere și la stagnare în dezvoltarea armonioasă a personalității.

În opinia lui Irina Baeva, *siguranța psihologică a mediului educațional* este acea stare, lipsită de violență psihologică, care satisface nevoia în comunicare bazată pe încredere, în dezvoltarea de vârstă și profesională, care creează un mediu de referință sănătos, cu alte cuvinte alimentează dorința de a fi aici și de a transmite valorile acestui mediu în propria viață. [7]

Un mediu educațional sigur presupune, că fiecărui participant la procesul educațional i se garantează respectarea drepturilor și normelor de siguranță psiho-fiziologică, crearea condițiilor optime pentru dezvoltarea individuală a fiecărui elev.

La construirea unui astfel de mediu educațional este necesar să se țină seama de particularitățile interacțiunii participanților din procesul educațional, de strategiile și tehnologiile de predare și educare a elevilor și de tehnologiile de susținere a participanților la procesul educațional.

Alt concept, strâns legat, este „*siguranța psihologică a personalității*”, prin care înțelegem o stare psihică care permite de a menține stabilitatea într-un mediu cu anumiți parametri, inclusiv cei cu influențe psiho-traumatice, care oferă rezistență la influențele externe și interne. Această stare se reflectă într-o situație specifică de viață.

În general, conceptul de siguranță psihologică a mediului educațional este un sistem de opinii privind asigurarea siguranței participanților față de amenințările dezvoltării pozitive și sănătății mintale în procesul interacțiunii pedagogice. [12, p.16]

Specialiștii susțin că siguranța psihologică a procesului educațional este starea de protecție a elevului împotriva amenințărilor la adresa demnității sale, a bunăstării mintale, a viziunii pozitive asupra lumii și a atitudinii față de sine. [6, 10, 11]

Astfel, siguranța psihologică a mediului educațional a școlii este componenta principală care influențează sănătatea mintală a subiecților din procesul educațional.

Care sunt consecințele lipsei de securitate psihologică asupra dezvoltării copiilor?

Să analizăm câteva cauze:

- Hipersensibilitatea elevilor aceasta îi face mai ușor de rănit. Acești elevi au nevoie de mai mult timp la răspuns, de încurajare și susținere, de motivare pozitivă.
- Vocea agresivă, cu intonație înaltă, amenințări poate speria, bloca acești elevi. De aceea în comunicarea cu acești elevi se va evita duritatea, exigența, cerințele neargumentate, se vor oferi mai multe explicații.
- Statutul de respins sau izolat, lipsa de prieteni care este o necesitate a vârstei, face acești elevi mai vulnerabili în fața situațiilor percepute ca stresante, acutizează sentimentul de abandon. Drept soluție ar fi organizarea în cadrul orelor a lucrului în grup, includerea acestor elevi în proiecte de grup, oferirea de responsabilități etc.

În lucrarea sa „*Motivație și personalitate*”, Abraham Maslow susține că „dacă trebuințele fiziologice sunt relativ satisfăcute, apare o nouă grupă pe care o putem cataloga drept **trebuințe de securitate** (siguranță, stabilitate, dependență, protecție, lipsa fricii, anxietății, senzației de haos; trebuința de structură, ordine, lege și limite; puterea unui protector ș.a.m.d.).

O persoană aflată în siguranță nu se mai simte expusă pericolului. Și invers, o persoană nevrotică sau o persoană dezavantajată social și economic sau la haos social, revoluție ori prăbușirea autorității, încearcă să aranjeze lumea astfel încât să nu se poată întâmpla nici un lucru neprevăzut.

Trebuințele de securitate pot deveni foarte presante pe scena socială atunci când există amenințări reale la adresa legii, ordinii și autorității. [4, p.87-89]

Care sunt condițiile necesare pentru crearea siguranței psihologice în învățământ?

Pentru crearea unui mediu educațional psihologic securizat sunt necesare exercitarea a 4 factori:

- aplicarea metodelor psihologice,
- o comunicare bazată pe încredere,
- învățarea colaborării și
- refuzul de violența psihologică.

Pentru securitatea psihologică mai sunt importante reziliența, un fundal emoțional pozitiv stabil și satisfacția de viață. Acestea sunt resurse personale de bază.

Astfel resursele, care susțin starea siguranței psihologice a profesorului, sunt starea de bine, indicele bunei dispoziții, valorile, bunăstarea psihologică, strategiile de pregătire psihologică pentru inovare.

Iar resursele personale ale adolescenților sunt nivelul ridicat al valorilor și tradițiilor, nivelul scăzut de anxietate, imaginea pozitivă a viitorului, un nivel ridicat de stimă de sine, un nivel scăzut de singurătate, ostilitate și furie, un nivel ridicat al prelucrării informației sociale, implicarea persoanei în activitățile și evenimentele vieții sale.

Vom menționa cele trei componente ale modelului mediului educațional securizant din punct de vedere psihologic include:

1. protecția împotriva abuzului psihologic;
2. semnificația mediului referent;
3. satisfacția în comunicarea personală și confidențială. [7, 8, 9]

Care sunt factorii de risc ce amenință siguranța psihologică în mediul educațional?

Amenințări la adresa siguranței psihologice a mediului educațional pot fi considerate:

1. *Violența psihologică în procesul de interacțiune.* Violența psihologică este o interacțiune fizică, mentală, o influență spirituală asupra unei persoane, care îi scade statutul moral, mental (adică etic, comunicativ) și de viață (inclusiv legal, social), provocându-i suferințe fizice, mentale și spirituale, precum și amenințarea unei astfel de expuneri. Rezultatul este – primirea de către copil a unei traume psihologice.
2. *Nerecunoașterea semnificației referențiale a mediului educațional din instituția de învățământ.* Consecință: copilul neagă valorile și normele școlii, caută să „părăsească” școala.
3. *Lipsa de satisfacție în comunicarea personal-confidențială și de principalele caracteristici ale procesului de interacțiune a tuturor participanților în mediul educațional.* Consecință: disconfort emoțional; refuzul de a-și exprima punctul de vedere și opinia proprie; atitudine nerespectuoasă față de sine; pierderea demnității personale; nedorința de a căuta ajutor, ignorarea problemelor personale și a dificultăților celor din jurul lui, neatenția față de cereri și propunerile copiilor și adulților.
4. *Arderea emoțională a cadrelor didactice dintr-o instituție de învățământ.* Consecință: deformarea profesională; amenințarea pentru sănătatea mintală. [12, p.17]

La o analiză mai profundă, vom menționa riscurile legate de relația profesor-elev, elev-elev, legate de profesori (vezi Tab.1).

Nu putem nega și cunoașterea de către profesor a *riscurilor legate de familie, relația copil – părinte*:

- Cerințe exagerate față de copil.
- Lipsa de atenție față de copil.
- Moartea unui părinte.
- Lipsa grijei.
- Conflictele familiale.
- Incompetența pedagogică.
- Familie incompletă etc.

Tabel nr.1. Securitatea psihologică versus riscuri legate de profesor, familie, elev.

<i>Riscuri legate de relația profesor-elev:</i>	<i>Riscuri legate de relația elev-elev:</i>	<i>Riscuri legate de profesori:</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Lipsa de relații bazate pe încredere; - Lipsa susținerii psihologice; - Atitudinea autoritară; - Duritatea, indiferența; - Subiectivismul; - Incompetența de a interacționa cu elevii problematici. - Concurența, neîncrederea, incapacitatea de a coopera, neasumarea responsabilității. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tulburarea relațiilor interpersonale; - Împărțirea în lideri și respinși; - Violența, intoleranță - Competența comunicativă scăzută; - Concurența; - Conflicte: amenințări, bârfe, insulte. - Grupări neformale asociale și antisociale. - Comportament deviant: alcool, droguri, suicid, prostituție. - Agresivitate, impulsivitate, accentuări, nivel scăzut al controlului ș.a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Arderea emoțională - Incompetența - Nivelul scăzut de motivație - Programul supraîncărcat - Clasele suprapline - Hiperresponsabilitate, anxietate - Vârsta înaintată, bolile somatice - Stereotipuri negative legate de elevii codași - Nemulțumirea de statutul social - Gândirea rigidă - Autoritarismul.

De ce este atât de crucială această nevoie de siguranță?

- Pentru că într-o lume relativ haotică, securitatea este indispensabilă pentru o evoluție armonioasă și menținerea echilibrului.
- Pentru că, încă din primele luni de viață, nevoia de siguranță este pregnantă și fundamentală pentru satisfacerea nevoii de afecțiune a copiilor.
- Pentru că orice ființă omenească are nevoie de a se simți protejată în fața oricărei amenințări a vieții.

În cele ce urmează vom analiza mai profund nevoia de siguranță și securitate. **Nevoia de securitate** reprezintă dorința copilului de a avea încredere în stabilitatea și predictibilitatea lumii din jurul lui, precum și în faptul că cei dragi vor fi mereu disponibili și îl vor proteja în caz de amenințare. În opinia lui A. Maslow în componentele Nevoii de Securitate intră:

- Nevoia de ordine.
- Nevoia de justiție.
- Nevoia de stabilitate.
- Nevoia de siguranță a job-ului / siguranță financiară.
- Nevoia de a sta departe de pericole. [4]

El a subliniat că la copii nevoia de securitate se manifestă în dorința de constanță și ordine în viața de zi cu zi. Într-adevăr, nevoia de securitate are legătură cu dorința noastră instinctivă după o viață previzibilă, ordonată, care să fie cumva sub controlul nostru. În lumea de astăzi ea se manifestă sub forma siguranței unei slujbe, a conturilor cu economii, polițelor de asigurare, securitate financiară și a sănătății. Iar pentru copii se manifestă sub forma unui mediu nonconflictual și pașnic acasă, siguranței la școală, securitate fizică, mintală și emoțională.

Este bine cunoscut că lipsa siguranței conduce la apariția sentimentului de frică. O atitudine temătoare face ca toate eforturile să se concentreze pe eliminarea fricii, urmarea fiind neglijarea celorlalte sarcini. Deci, pentru ca o persoană să se dezvolte la capacitate maximă, se impune satisfacerea acestei nevoi.

Să examinăm nevoia de stabilitate, protecție împotriva îmbolnăvirilor, vătămarilor fizice, dezastrului economic, împotriva factorilor ocazionali și imprevizibili, nevoia de structură, ordine și lege. De obicei nevoia de securitate este activă și dominantă în cazuri deosebite cum ar fi războiul, epidemiile, catastrofele naturale, dezorganizarea societății, crize economice și lista poate continua. Pentru elevi se manifestă prin nevoia de a avea același profesor la ore, de a avea un mediu bine organizat și structurat, de a se simți protejat de îmbolnăviri sau vătămări fizice.

Așadar mediul școlar, prin regulamentele și procedurile sale interne, încearcă să protejeze elevii, sănătatea lor fizică și mentală. Și totuși sunt și situații în care elevul trăiește insecuritate. Bullyingul, simțit de unii elevi din partea colegilor sau profesorilor, are consecințe grave asupra stării psihoemoționale a puberului. Considerăm că respectul reciproc, strategia compromisului, precum și empatia sunt factori decisivi în stabilirea unor relații eficiente în mediul educațional. De asemenea, Ordinul MEC nr.1024 din 13.10.2022, privind Metodologia cu privire la prevenirea și combaterea bullying-ului, are obiectivul prioritar să ajute la crearea unui climat sigur și pozitiv în unitate, bazat pe respectarea persoanei, nediscriminare, motivarea pentru învățare și asigurarea stării de bine a elevului. [6]

Alt moment important, elevii de tip anxios vor fi incluși în grupul de risc și atunci, rolul profesorilor și psihologului școlar va fi de a monitoriza situațiile declanșatoare, de a învăța elevii tehnici noi de gestionare a stresului, a anxietății proprii, de a dezvolta abilități și competențe de relaționare sănătoasă cu ceilalți.

Alt autor, K. Horney, consideră că NEVOIA DE SECURITATE este forța motivațională principală care stă la baza dezvoltării personalității. **Satisfacerea acestei nevoi în copilărie este posibilă numai în condiții de iubire și acceptare din partea părinților.** Potrivit lui K. Horney, comportamentul incorect al părinților (manifestarea indiferenței, comportament instabil, lipsa de atenție la nevoile individuale ale copilului, umilirea, lipsa de căldură autentică, neîndeplinirea promisiunilor, tutela excesivă etc.) contribuie la formarea anxietății de bază, ceea ce duce la ostilitate. Este cunoscut că anxietatea de bază și ostilitatea stau la baza conflictelor care duc la nevroze. Iar personalitatea nevrotică de-a lungul vieții se străduiește în diferite moduri să atenueze sentimentul de anxietate care a apărut în copilărie. Așadar, cea mai importantă problemă devine „lipsa căldurii și afecțiunii autentice”. [3]

De aceeași părere este și E. Erickson, care a pus accentul pe apariția sentimentului de încredere de bază în dezvoltarea copilului. Acest sentiment se caracterizează prin **încrederea copilului în siguranța lumii din jurul lui, precum și pe faptul că oamenii apropiați sunt întotdeauna predictibili și de încredere**, adică îi vor putea oferi întotdeauna protecția și sprijinul necesar. [2] De aici, se impune că rolul profesorului, în relația cu elevul, este de a oferi încredere în forțele și potențialul propriu, de a contribui la descoperirea și dezvoltarea acestui potențial prin susținere, motivare, și nici într-un caz prin critică, umilire sau devalorizare.

Vom menționa că anume această încredere este condiția principală în dezvoltarea independenței, autonomiei, este o fundație solidă pentru fericire și viață productivă, totodată un indicator al bunăstării emoționale a persoanei de-a lungul vieții. Consecințele lipsei de încredere sunt grave – elevul trăiește sentimentul de insecuritate, de anxietate excesivă, izolare socială, încetinire în dezvoltare sau chiar regres.

Desigur, această încredere are începutul în copilărie. D.V. Winnicott a remarcat că bebelușul „... absoarbe în mod constant experiența care se acumulează în memoria lui și generează fie încredere în lume, fie neîncredere și sentimentul că este o jucărie în mâinile circumstanțelor”. [5] În opinia sa, tocmai datorită adaptării cu succes a mamei la nevoile copilului se fixează în el un sentiment de predictibilitate a evenimentelor, un sentiment de securitate, care stau la baza încrederii în lume. Deci, este vădită influența neîncrederii profesorilor, colegilor în capacitățile elevului

Potrivit lui A. Maslow, satisfacerea nevoii de securitate în copilărie este o condiție pentru dezvoltarea cu succes a personalității sale. Un sentiment de securitate pentru un copil este asociat

cu predictibilitatea evenimentelor și natura structurată a lumii înconjurătoare. Principalul rol în asigurarea acestor condiții revine desigur părinților. În acest sens, A. Maslow a remarcat: „*Orice nedreptate și manifestare de inconsecvență, inconstanță din partea părinților provoacă neliniște și anxietate în copil*”. [4]

Merită atenție și teoria lui J. Bowlby, conform căreia principala dovadă a satisfacerii nevoii de securitate a copilului este atașamentul sigur față de adultul apropiat. Scopul principal al atașamentului este de a oferi copilului protecția psihologică și confortul emoțional necesar din partea mamei. Un adult apropiat poate deveni obiect de afecțiune cu condiția să fie disponibil în situațiile în care copilul are nevoie de protecție și confort. [1] Astfel, dacă să analizăm relațiile formate în mediul educațional dintre profesori și elevi, înțelegem că un rol aparte are formarea atașamentului dintre adult și copil, unde profesorii vor asigura protecție psihologică și confort emoțional atât în cadrul orelor, precum și pe întreaga perioadă de aflare în școală. Prezența climatului psihologic favorabil este o condiție de bază în menținerea stări psihoemoționale pozitive și dezvoltarea armonioasă a copilului în devenire.

Cum putem contribui pentru ca elevii să nu mai simtă semne de insecuritate și să se dezvolte armonios?

- 1) asigurându-le în sala de clasă un *mediu liniștit* în care să se simtă confortabil și în siguranță indiferent unde se află;
- 2) *evitând conflictele* și oferindu-le calm și înțelegere. O atmosferă tensionată poate afecta enorm dezvoltarea armonioasă a unui elev;
- 3) respectând regulile și programul școlar, creând *ritualuri* - toate acestea contribuie la creșterea confortului psihic al elevilor.

În **concluzie**, susținem că insecuritatea psihologică are consecințe grave asupra dezvoltării personalității elevilor. Un mediu educațional insecurizant se caracterizează prin relații tensionate elev-profesor, prin nedorința de a merge la școală, prin respingerea elevului din partea colegilor, prin suferință interioară.

Astfel, un obiectiv important al școlii continuă să rămână asigurarea unui mediu educațional sigur, protejat, ce contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității. Menționăm, că pentru a crește și a se dezvolta armonios, copiii au nevoie de dragoste și securitate, experiențe noi, recunoaștere și responsabilitate. Iar dragostea și securitatea se dezvoltă prin asociere cu sentimentele de stabilitate, continuitate, predicție și dragoste alături de părinți, alături de adulți cu rol semnificativ în viața copilului.

Bibliografie

1. BOWLBY J. O bază de siguranță. București: Ed.Trei, 2011. 344 p. ISBN 9789737074225
2. ERIKSON E. Copilărie și societate. București: Ed.Trei, 2015. 536 p. ISBN 978-606-719-015-1
3. HORNEY K. Conflictele noastre interioare. București: Ed.IRI, 1998. 210 p. ISBN: 973-98377-2-7.
4. MASLOW A. Motivație și personalitate. București: Ed.Trei, 2007. 510 p. ISBN 978-973-707-159-0
5. WINNICOTT D.W. Copilul, familia și lumea exterioară. București: Ed.Trei, 2013, 304 p. ISBN 9789737076830
6. Metodologia cu privire la prevenirea și combaterea bullying-ului. In: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=134051&lang=ro
7. БАЕВА И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство. СПб.: Речь, 2006. 288 с.
8. БАЕВА И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Речь, 2005. 250 с.
9. БАЕВА И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие. М.: Экон-Информ, 2009. 248 с.

10. Психология безопасности: учебное пособие для вузов / А.И. Донцов, Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотова [и др.]. М.: Юрайт, 2020. 276 с. ISBN 978–5–534–04312–9
11. СУББОТИНА Л.Ю. Психология безопасности личности. In: Л.Ю. Субботина // Методология современной психологии. 2017. №7. С.359–375.
12. ЧИРКИНА С.Е., АХМЕРОВ Р.А., БАЖИН К.С., ЦАРЕВА Е.В. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды: учебно-методическое пособие. Казань: Издательство «Бриг», 2015. 136 с. ISBN 978-5-98946-157-8

SUSȚINEREA ADAPTĂRII ȘCOLARE ÎN GIMNAZIU PRIN CONSILIEREA EDUCAȚIONALĂ INFORMATĂ DE TRAUMĂ

SUSTAINING SCHOOL ADJUSTMENT IN GYMNASIUM BY TRAUMA- INFORMED SCHOOL COUNSELING

CRISTESCU Delia, *Ph.D State Pedagogical University “Ion Creanga”*,
Chisinau, Moldova,

cristescu.delia@upsc.md

<https://orcid.org/0000-0002-0314-1031>

CZU: 373.5.064.3

Rezumat. *Expunerea la evenimente traumatice precum abuzul și neglijarea în familie, violența domestică, violență în comunitate, bullying și cyberbullying, și altele, ca martor sau victimă, a fost legată de o serie de consecințe în ceea ce privește funcțiile cognitive, sănătatea emoțională și socială și comportamente de risc. Toate aceste consecințe pot duce la o adaptarea școlară scăzută, însemnând satisfacție scăzută cu școala, rezultate școlare nesatisfăcătoare și un nivel mai ridicat al stresului perceput. În gimnaziu, aceste consecințe pot deveni mai vizibile din cauza presiunii exercitate asupra adolescenților în ceea ce privește rezultatele școlare și alegerea liceului. În consecință, în acest articol vom discuta sugestii privind modalitățile în care poate fi folosită abordarea informată de traumă de către consilierii școlari pentru a implementa intervenții sistematice în școală și pentru a-i susține pe profesorii care îi ajută pe elevii traumatizați să se adapteze mai eficient la mediul școlar.*

Cuvinte cheie: *adaptarea la școală, eveniment traumatic, abuz și neglijare, consiliere școlară, gimnaziu, intervenție informată de traumă*

Abstract: *Exposure to traumatic events such as family abuse and neglect, domestic violence, community violence, bullying and cyberbullying, and others, as witness or victim, has been linked with a series of consequences regarding cognitive functions, social and emotional health, and risk-taking behaviors. All these consequences can lead to poor school adjustment, meaning lower satisfaction with school, poor academic achievement, and high levels of perceived stress. In gymnasium, these consequences might be more visible due to the pressure placed on adolescents regarding academic results and the choice of high-school. Thus, in this article we discuss suggestion for how trauma-informed approach can be used by school counselors to implement systematic intervention in school and to support teachers in helping traumatized children to adjust more effective to school environment.*

Keywords: *school adjustment, traumatic events, abuse and neglect, school counseling, gymnasium, trauma-informed intervention*

1. Introducere

În anul 1998 în jurnalul *American Journal of Preventive Medicine* s-a publicat cel mai mare studiu care a arătat că există o legătură între expunerea la evenimentele adverse în copilărie (ACE) și sănătatea fizică și mentală pe parcursul vieții [15]. De-a lungul anilor, un număr

semnificativ de cercetări au scos în evidență consecințele negative ale expunerii la evenimente traumatice, ceea ce a dus la dezvoltarea unor strategii de prevenție și intervenție informate de traumă (eng. *trauma-informed*) destinate elevilor traumatizați, cu scopul de a crea un mediu sigur în școală, în care aceștia să își dezvolte resursele personale și să își atingă potențialul [28].

Adaptarea la școală se referă la prezența unor rezultate academice bune, a învățării autoreglate și a motivației școlare [39]. Altfel spus, un elev care s-a adaptat cu succes la mediul școlar va raporta o performanță școlară bună, va percepe un nivel mai scăzut de stres și va avea un nivel mai ridicat de satisfacție cu școala. Problemele în adaptarea la școală sunt un precursor al abandonului școlar [27], care poate duce la un nivel scăzut al angajabilității, implicarea în infracțiuni, probleme de sănătate fizică și mentală [2], [10], [24]. Mai mult, unele cercetări au raportat că elevii cu un istoric traumatic renunță la școală într-un procent semnificativ mai mare (19.7%), față de cei care nu au fost expuși la traumă (12.97%) [33]. Deși școlile nu pot controla expunerea la evenimente traumatice în rândul elevilor, creșterea conștientizării consecințelor traumatizării și implementarea unor strategii de susținere a adaptării la mediul școlar, de către consilierii școlari în strânsă legătură cu cadrele didactice, ar putea acționa ca un tampon în perpetuarea efectelor adverse și ar scădea rata abandonului școlar [11].

Astfel că, **scopul acestei lucrări** este de a sistematizat succint informațiile prezentate în literatura de specialitate privind expunerea la evenimentele traumatice și consecințele asupra adaptării la mediul școlar și de a prezenta câteva programe de intervenție specifice testate empiric (eng. *evidence-based intervention*) ce pot fi folosite de către consilierii școlari și cadrele didactice.

2. Rezultate și discuții

În literatura de specialitate, trauma a fost definită în multe moduri. În această cercetare, vom folosi definiția generală a traumei oferită de Briere și Scott (2015), care afirmă că reprezintă o traumă orice eveniment care este „*extrem de supărător pentru individ și depășește la un moment dat capacitatea acestuia de a face față cu resursele personale, determinând consecințe psihologice de durată*” (p. 10). Altfel spus, poate fi considerat traumatic orice eveniment care depășește abilitățile de coping ale individului la un moment dat.

Expunerea la evenimente traumatice poate avea un impact negativ asupra modului în care copilul procesează informațiile, ceea ce poate duce la probleme de atașament, anxietate, depresie, comportament opoziționist, probleme academice, cognitive și altele [15], [18], [31]. Același eveniment traumatic poate fi resimțit diferit în funcție de persoană [14], doar unii copii ajungând să dezvolte simptome ce influențează negativ învățarea, socializarea, reglarea emoțională și comportamentul [19].

Expunerea la traumă și adaptarea la școală

În literatura de specialitate sunt prezentate mai multe teorii care relevă modul în care expunerea la evenimente traumatice poate avea un impact negativ asupra dezvoltării individului. Printre acestea, teoriile care vin din neurobiologie au arătat că acești copii pot suferi de o serie de schimbări la nivel neuronal, care au un impact negativ asupra dezvoltării și funcționării psihologice și fiziologice [16], [37]. Unul dintre sistemele afectat este axa HPA (hipotalamo-hipofizo-adrenaliană), responsabilă cu reglarea hormonilor de stress din organism [30]. Elevii cu istoric traumatic pot întâmpina dificultăți în reglarea răspunsului la factorii de stres, ceea ce compromite abilitatea acestora de a se concentra la ore, a memora și organiza conținutul predat, a-și inhiba comportamentele nepermise și a-și autoregla emoțiile [26], [29]. Ei pot fi catalogați ca elevii problemă ai clasei, ajungând să fie ori marginalizați ori integrați în clasă cu eforturi considerabile din partea cadrelor didactice.

O altă explicație pentru impactul negativ al expunerii la adversitate în copilărie vine de la teoria atașamentului dezvoltată de către Bowlby (1983). Asumția de bază a acestei teorii este faptul că relațiile de atașament pe care copilul le dezvoltă în copilărie sunt folosite ca sistem de referință pe tot parcursul dezvoltării [3]. Dezvoltarea unei forme de atașament securizant în

copilărie întărește capacitatea copilului de a relaționa pozitiv cu cei din jur, pe când dezvoltarea unui atașament nesecurizant îi produce acestuia sentimentul de amenințare, respingere sau neîncredere în propria persoană [36]. Copii care au dezvoltat un tip de atașament nesecurizant sunt mult mai predispuși să se angajeze în relații problematice de-a lungul dezvoltării, din cauza deficitelor la nivel de reglare emoțională și competențe socio-emoționale [22]. Un copil care a suferit abuzuri este predispus să dea mai multă atenție fețelor furioase și are dificultăți în a ignora informațiile legate de acte agresive [32]. Astfel că, acești copii sunt mai predispuși să aibă relații problematice cu colegii și profesorii, ceea ce îi poate duce la absenteism și abandon școlar.

O ultimă teorie este teoria propagării violenței, care susține că acei copii care sunt abuzați fizic sau neglijați în copilărie au o probabilitate mai mare să fie violenți în adolescență, să dezvolte un comportament criminal sau tuburarea de personalitate antisocială [21]. Atât abuzul sexual, cât și cel fizic în copilărie este asociat cu probleme de sănătate mentală precum depresia, anxietate, dificultăți de relaționare și manifestări ale stresului postraumatic [5], [6]. Negarea și presiunea de a ține secret sunt regulile de bază în familiile în care se produce abuzul. Copii pot resimți rușine, vină, ceea ce îi face să nu se deschidă în fața persoanelor care îi pot ajuta [38]. Astfel că, acești copii pot manifesta în mediul școlat simptome de internalizare și externalizare, care pot fi trecute cu vederea de către cadrele didactice sau se poate recurge la măsuri de disciplinare prevăzute în regulamentul școlar.

Sumarizând, cele trei teorii prezentate în această lucrare explică modificările în plan cognitiv, emoțional și social resimțite de elevii cu un istoric traumatic, ce pot duce la o adaptare deficitară la mediul școlar. Există variabilitate individuală în răspunsul la evenimente traumatice și este necesar să ne aplecăm atenția mai mult asupra acelor elevi care manifestă simptome evidente de stres în mediul școlar. Aceștia sunt cei mai predispuși la inadaptare școlară urmată de abandon școlar, în lipsa unui suport social adecvat din partea cadrelor didactice. Chiar dacă aplicarea unor măsuri disciplinare în cazul elevilor cu simptome de externalizare sau ignorarea celor cu simptome de internalizare par a fi metode mai accesibile de rezolvare a situațiilor dificile la clasă, acestea nu rezolvă cauza problemei și adesea o exacerbează. Astfel că, în continuare voi prezenta o serie de intervenții sistematice ghidate de consilierul școlar, în care se promovează un mediu școlar sensibil la traumă (engl. trauma-sensitive environment), o alternativă la aplicarea pedepselor și ignorarea elevilor dificili.

Consiliere educațională informată de traumă în ciclul gimnazial

Consiliere educațională reprezintă procesul de orientare și învățare care se adresează subiecților educaționali (elevi), cât și partenerilor educaționali ai acestora (părinți, profesori) cu scopul abilitării acestora cu cele mai eficiente metode, tehnici și procedee de gestionare și rezolvare a problemelor lor educaționale [1]. Prin problemă educațională înțelegem orice situație educațională care este dificilă pentru elev, ce poate avea caracteristici cognitive, afective și volitive, ce conduc spre incapacitatea elevului de a o rezolva fără ghidaj. Consilierul școlar poate juca un rol cheie în intervenția în cazurile de expunere la evenimente traumatice, deoarece acesta are competența necesară de a identifica semnele și simptomele și de a furniza suport și resurse educaționale cadrelor didactice [13], [25], [34], scopul de a îmbunătăți rezultatele școlare ale elevilor.

În mediul școlar, atât elevii cât și părinții acestora și cadrele didactice trebuie să mențină o relație constantă și să lucreze împreună pentru reușita academică. Conform cu SAMSHA (Substance Abuse and Mental Health Service Administration) [2014], o școală care este pregătită pentru a adresa nevoile elevilor cu istoric traumatic este una în care cadrele didactice: 1) cunosc ce reprezintă trauma și modalitatea în care aceasta poate afecta dezvoltarea copiilor; 2) recunosc semnele și simptomele expunerii la evenimente traumatice; 3) implementează strategii pentru reducerea consecințelor expunerii la traumă, la nivel de clasă și școală; 4) evită retraumatizarea elevilor în mediul școlar. Pentru a atinge dezideratul unei școli pregătite pentru elevii cu istoric traumatic, se pot delimita trei tipuri de programe de prevenție ce pot fi implementate în școală:

prevenție primară (universală), prevenție secundară și prevenție terțiară. Este necesar să pornim cu asumția că aceste programe pot oferi inspirație și direcție, dar pot exista diferențe semnificative între programul validat de studii empirice și implementarea acestuia în practică [35].

Prevenția primară sau universală se adresează tuturor participanților la actul educațional, însemnând elevi, cadre didactice și părinți. Scopul acestui tip de prevenție este de a ajuta elevii să dobândească cunoștințe și abilități pentru a face față evenimentelor traumatice. Consilierii școlari pot avea un rol cheie în cadrul acestui tip de prevenție prin identificarea elementelor ce pot fi incluse în curricula școlară (ex. opțional din curriculum la decizia școlii), cu rolul de a-i ajuta pe elevi să se dezvolte cognitiv, comportamental, emoțional și social, dincolo de simpla dobândire a abilităților și cunoștințelor din programa școlară. Temele ce pot fi abordate în consilierea educațională pot face referire la strategii de coping, managementul stresului, abilități de comunicare, autoreglare emoțională, motivație și altele. Printre programele de prevenție primară prezentate în literatura de specialitate se numără: *Healthy Environments and Response to Trauma in School* [12], *Trauma-Skilled Schools Model* [17], *Student Success Skills* [23]. De asemenea sunt indicate și programele bazate pe dezvoltarea socio-emoțională a elevilor precum *Ruler feeling words curriculum* [4], *INTEMO* [8], *Positive Attitude* [9] și altele, care nu sunt prezentate în această lucrare.

Healthy Environments and Response to Trauma in School [12] este un program care adresează toate cele trei nivele de prevenție, la toate vârstele. În cadrul prevenției primare se realizează cu:

- elevi - ședințe de training la nivel de clasă privind metode de coping cu stresul;
- adulți (cadre didactice, părinți) – ședințe de training privind: a) practici educaționale care țin cont de experiențele traumatice ale elevilor; b) stresul, burnout și trauma vicariantă (sau secundară);
- școala: furnizarea de materiale care ar ajuta la schimbarea politicilor din școală și implementarea unor intervenții de suport pentru elevii din situații dificile.

Trauma-Skilled Schools Model [17] se poate implementa la toate categoriile de vârstă. Prezintă 5 pași prin care o școală poate adresa nevoile elevilor expuși la traumă.

- Pasul 1 (cunoștințe) - fiecare membru din școală trebuie să aibă cunoștințe privind tipurile de experiențe traumatice la care sunt expuși elevii; modul în care expunerea la traumă influențează credințele, percepțiile, reacțiile, comportamentul școlar și învățarea.
- Pasul 2 (suport social diferențiat) - promovarea rezilienței în mediul școlar de către profesori, consilieri școlari și alți membri implicați în actul educațional prin adresarea celor 5 factori: conexiune (relație bazată pe încredere cu un adult de suport), securitate (acceptare, înțelegere și siguranță în școală), achiziție (orientarea spre abilitățile reale ale elevilor, nu pe deficite), autonomie (oferirea de oportunități de dezvoltare personală, în care elevul să învețe despre responsabilitate, colaborare, auto-management) și împlinire (oportunități de a-i ajuta și asista pe ceilalți; ex. voluntariat).
- Pasul 3 (abilități) – dezvoltarea abilităților necesare fiecărui membru din școală pentru a răspunde la traumă. Strategiile incluse sunt împărțite în funcție de nevoile elevilor în: prevenție (prevenirea impactului negativ al expunerii la traumă asupra comportamentului și învățării; ex. adoptarea unor strategii în cadrul orelor care nu revictimizează elevii, realizarea de activități care diminuează nivelul de stres al elevilor, antrenarea gândirii critice); intervenție (atunci când impactul experiențelor traumatice este evident); recuperare (oferirea de suport prompt elevilor atunci când apar comportamente indezirabile); referire (oferirea de alternative pentru adresarea nevoilor elevilor în afara mediului școlar; ex. asistență socială, terapie, medicină de familie)
- Pasul 4 (evaluare și implementare): realizarea de politici și practici în școală; implementarea și validarea modelului și particularizarea în funcție de contextul socio-cultural și specificul elevilor.

- Pasul 5 (menținere): implementarea în mod sistematic a cunoștințelor dobândite și evaluarea eficienței pe o perioadă mai lungă de timp.

Student Success Skills [23] se realizează la clasele 4 – 12. Asumpția de bază a programului este că fiecare elev are abilități ce pot fi dezvoltate cu intervenții specifice. Programul are două componente: la nivel de clasă (general) și la nivel de grup (individualizat în funcție de nevoile specifice ale elevilor). În prima parte toți elevii participă la 5 sesiuni în clasă, apoi sunt selectați cei care necesită atenție suplimentară în sesiuni de grup. Activitățile din program se adresează celor 4 seturi de abilități elementare și atitudini critice pentru succesul unui elev:

- abilități cognitive și metacognitive precum setarea de obiective, monitorizarea progresului și abilitățile de memorare;
- abilități sociale precum abilități interpersonale, rezolvarea de probleme, ascultarea și abilități de lucru în echipă;
- abilități de auto-management ca managementul atenției, motivației, anxietății și furiei;
- atitudini precum optimism sănătos și autoeficacitate.

Prevenția secundară se adresează elevilor care au fost expuși la traumă și au un risc ridicat de a manifesta simptome cognitive, emoționale, comportamentale și sociale, ce nu pot fi adresate în programele de prevenție primară. În cadrul acestor programe, consilierul școlar are pregătirea necesară pentru a realiza consiliere individuală și de grup într-un mod individualizat. De asemenea, consilierul școlar poate realiza parteneriate cu alți furnizori de servicii în domeniul sănătății mintale și asistenței sociale, spre care ar putea trimite acei elevi ale căror nevoi nu pot fi îndeplinite doar prin consiliere educațională. Printre programele ce ar putea fi folosite de către consilierul școlar în cadrul ședințelor de grup se numără: *Student Success Skills group model* [38] și *Cognitive Behavioral Intervention for Trauma in Schools* [20].

Student Success Skills group model [7], [38] este programul prezentat anterior, dar se aplică în varianta de grup. Temele cheie sunt cele patru prezentate, iar selecția copiilor din grupă se face în funcție de caracteristicile personale și nevoile acestora.

Cognitive Behavioral Intervention for Trauma in Schools [20] se poate implementa la elevii cu vârsta între 11-15 ani, care manifestă simptome de stres posttraumatic sau altele legate de evenimentele traumatice la care au fost expuși. Se recomandă folosirea unui instrument de screening înainte de a alege acei elevi care vor fi consiliați. Programul complet cuprinde:

- intervenție individuală cu elevul (între 1 și 3 ședințe), în care se discută despre evenimentul traumatic, reacții și metode de procesare cognitivă.
- intervenție de grup cu copiii incluși în program (10 ședințe), în care se abordează teme precum reacțiile comune la stres și traumă (metode de relaxare pentru a diminua anxietatea), gânduri și sentimente (combaterea gândurilor negative), metode de coping, expunerea în imaginar la evenimente traumatice, strategii de rezolvare a problemelor.
- program educațional pentru părinți: 2 ședințe în care se discută despre reacțiile la traumă și modalități în care se poate îmbunătăți relația cu copiii.
- program educațional pentru profesori: o ședință în care sunt prezentate informații despre traumă, elemente din program și modalități de abordare a reacțiilor la traumă la nivel de clasă.

Prevenția terțiară se adresează acelor elevi care manifestă o simptomatologie complexă ca urmare a expunerii la traumă și au o probabilitate ridicată de absenteism școlar sau abandon școlar. În cadrul acestui tip de prevenție, consilierul școlar ar putea avea trei roluri: 1) realizarea unor ședințe individuale de consiliere cu elevul și aparținătorii acestuia; 2) identificarea acelor elevi care au nevoie de servicii intensive de terapie și referirea acestor spre specialiști din afara școlii; 3) facilitarea unei comunicări satisfăcătoare între familie și școală, cu respectarea recomandărilor specialiștilor implicați în caz. La nivel de școală, consilierul școlar se poate implica în: realizarea unor proceduri operaționale privind stabilirea modalităților de identificare, semnalare și intervenție în cazurile de expunere la evenimente traumatice; realizarea unor parteneriate cu

servicii de asistență socială, servicii medicale, terapeuți, poliția; realizarea de programe de pregătire pentru cadrele didactice, în scopul informării acestora în privința consecințelor expunerii la traumă, semne și simptome, metode de intervenție la clasă sau implicarea autorităților în cazurile grave.

3. Concluzii

Adaptarea cu succes la școală în perioada adolescenței influențează parcursul școlar al elevului și succesul acestuia pe plan academic. Având în vedere că tot mai mulți elevi sunt expuși la evenimente traumatice precum violența domestică sau comunitară, abuz fizic, emoțional și sexual, este necesar ca consilierii școlari și cadrele didactice să aibă pregătirea necesară pentru a adresa nevoile acestora elevi în mediul școlar.

În această lucrare am prezentat trei dintre teoriile care explică legătura dintre expunerea la traumă și adaptarea la școală, precum și câteva exemple de programe ce pot fi folosite drept suport în prevenția primară, secundară și terțiară. La nivelul fiecărei școli ar trebui să existe o pregătire minimă a cadrelor didactice care să includă informații despre traumă (tipuri, consecințe, semne și simptome), strategii de intervenție individuală și la clasă pentru a evita retraumatizarea (cu sau fără ajutorul consilierului școlar), programe care adresează nevoile elevilor în funcție de gradul de afectare, parteneriate cu instituții care pot interveni în cazul situațiilor dificile.

Fiecare elev vine la școală cu un bagaj emoțional care îi influențează performanța academică. De aceea, în mediul școlar ar trebui să fie implementate programe care susțin elevul în toate etapele de vârstă și care trec dincolo de îndeplinirea obiectivelor din program școlară. Consilierea educațională informată de traumă oferă câteva repere esențiale despre modalitatea în care pot fi susținuți elevii vulnerabili.

Bibliografie

1. BĂBAN A, Consilierea educațională, Ghid metodologic. Ed. Imprimeria "Ardealul", Cluj-Napoca, 2001
2. BJERK, David. Re-examining the impact of dropping out on criminal and labor outcomes in early adulthood. *Economics of education review*, 2012, 31.1: 110-122.
3. BOWLBY, John; AINSWORTH, Mary. The origins of attachment theory. *Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives*, 2013, 45.28: 759-775.
4. BRACKETT, Marc A., et al. Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 2012, 22.2: 218-224.
5. BRIERE, John; ELLIOTT, Diana M. Prevalence and psychological sequelae of self-reported childhood physical and sexual abuse in a general population sample of men and women. *Child abuse & neglect*, 2003, 27.10: 1205-1222.
6. BRIERE, John; SCOTT, Catherine. Complex trauma in adolescents and adults: Effects and treatment. *Psychiatric Clinics*, 2015, 38.3: 515-527.
7. BRIGMAN, Greg; WEBB, Linda. Student success skills: Impacting achievement through large and small group work. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2007, 11.4: 283.
8. CASTILLO, Ruth, et al. Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of adolescence*, 2013, 36.5: 883-892.
9. COELHO, Vitor Alexandre; MARCHANTE, Marta; SOUSA, Vanda. "Positive Attitude": A multilevel model analysis of the effectiveness of a Social and Emotional Learning Program for Portuguese middle school students. *Journal of adolescence*, 2015, 43: 29-38.
10. CONGER, Rand D.; CONGER, Katherine J.; MARTIN, Monica J. Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of marriage and family*, 2010, 72.3: 685-704.
11. CRISTESCU, Delia S.; BĂBAN, Adriana. Exposure to abuse and school adjustment: the moderator and mediator roles of perceived social support from parents, classmates, and

- teachers. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 2022, 27.3: 181-212.
12. DORADO, Joyce. UCSF Healthy Environments and Response to Trauma in Schools (HEARTS). 2020.
 13. DURLAK, Joseph A., et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 2011, 82.1: 405-432.
 14. ELLIOTT, Katherine; URQUIZA, Anthony. Ethnicity, culture, and child maltreatment. *Journal of social issues*, 2006, 62.4: 787-809.
 15. FELITTI, Vincent J., et al. Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American journal of preventive medicine*, 1998, 14.4: 245-258.
 16. FONAGY, Peter; LUYTEN, Patrick; STRATHEARN, Lane. Mentalization and the roots of borderline personality disorder in infancy. *International perspectives on children and mental health*, 2011, 1: 129-153.
 17. GAILER, John, et al. Improving school outcomes for trauma-impacted students. *Anderson, SC: National Dropout Prevention Centre, and Successful Practices Network*, 2018.
 18. GREESON, Johanna KP, et al. Traumatic childhood experiences in the 21st century: Broadening and building on the ACE studies with data from the National Child Traumatic Stress Network. *Journal of interpersonal violence*, 2014, 29.3: 536-556.
 19. HODGES, Monica, et al. Cumulative trauma and symptom complexity in children: A path analysis. *Child abuse & neglect*, 2013, 37.11: 891-898.
 20. JAYCOX, L. H.; LANGLEY, A. K.; HOOVER, S. A. Cognitive behavioral intervention for trauma in schools (CBITS). RAND Corporation. 2018.
 21. KERIG, Patricia K.; BECKER, Stephen P. 12 early abuse and neglect as risk factors for the development of criminal and antisocial behavior. *The development of criminal and antisocial behavior: Theory, research and practical applications*, 2014, 181-199.
 22. KERNS, Kathryn A.; RICHARDSON, Rhonda A. (ed.). *Attachment in middle childhood*. Guilford press, 2005.
 23. LEMBERGER, Matthew E., et al. Effects of the Student Success Skills program on executive functioning skills, feelings of connectedness, and academic achievement in a predominantly Hispanic, low-income middle school district. *Journal of Counseling & Development*, 2015, 93.1: 25-37.
 24. LOUGHEED, Jessica P., et al. Maternal and peer regulation of adolescent emotion: Associations with depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2016, 44: 963-974.
 25. MARTINEZ, Melissa A.; RIVERA, Marialena; MARQUEZ, Jocabed. Learning from the experiences and development of Latina school leaders. *Educational administration quarterly*, 2020, 56.3: 472-498.
 26. MCCRORY, Eamon; DE BRITO, Stephane A.; VIDING, Essi. The impact of childhood maltreatment: a review of neurobiological and genetic factors. *Frontiers in psychiatry*, 2011, 2: 48.
 27. MCDERMOTT, Elana R.; DONLAN, Alice E.; ZAFF, Jonathan F. Why do students drop out? Turning points and long-term experiences. *The Journal of Educational Research*, 2019, 112.2: 270-282.
 28. MCINERNEY, Maura; MCKLINDON, Amy. Unlocking the door to learning: Trauma-informed classrooms & transformational schools. *Education law center*, 2014, 1-24.
 29. MCLAUGHLIN, Katie A.; SHERIDAN, Margaret A.; LAMBERT, Hilary K. Childhood adversity and neural development: Deprivation and threat as distinct dimensions of early experience. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2014, 47: 578-591.
 30. MILLER, Gregory E.; CHEN, Edith; PARKER, Karen J. Psychological stress in childhood

- and susceptibility to the chronic diseases of aging: moving toward a model of behavioral and biological mechanisms. *Psychological bulletin*, 2011, 137.6: 959.
31. MORTON, Brenda M.; BERARDI, Anna A. Trauma-informed school programing: Applications for mental health professionals and educator partnerships. *Journal of child & adolescent trauma*, 2018, 11: 487-493.
 32. POLLAK, Seth D.; KISTLER, Doris J. Early experience is associated with the development of categorical representations for facial expressions of emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2002, 99.13: 9072-9076.
 33. PORCHE, Michelle V., et al. Childhood trauma and psychiatric disorders as correlates of school dropout in a national sample of young adults. *Child development*, 2011, 82.3: 982-998.
 34. SINK, Christopher A.; OCKERMAN, Melissa S. School counselors and a multi-tiered system of supports: Cultivating systemic change and equitable outcomes. *The Professional Counselor*, 2016, 6.3.
 35. STRATFORD, Brandon, et al. A scoping review of school-based efforts to support students who have experienced trauma. *School Mental Health*, 2020, 12: 442-477.
 36. TARABULSY, George M., et al. Attachment-based intervention for maltreating families. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2008, 78.3: 322-332.
 37. VAN DER KOLK, Bessel A. The neurobiology of childhood trauma and abuse. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 2003, 12.2: 293-317.
 38. WEBB, Linda; BRIGMAN, Greg A. Student success skills: A structured group intervention for school counselors. *The Journal for Specialists in Group Work*, 2007, 32.2: 190-201.
 39. WEBB, Marcia, et al. Shame, guilt, symptoms of depression, and reported history of psychological maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 2007, 31.11-12: 1143-1153.

SECȚIA 2. MODALITĂȚI DE FORMARE A SECURITĂȚII PSIHOLOGICE

SECURIZAREA PSIHOLOGICĂ A ELEVILOR PRIN EXERCITAREA MODELĂRII VERSUS FORMĂRII GÂNDIRII ȘTIINȚIFICE

PSYCHOLOGICAL SECURITY OF STUDENTS THROUGH MODELING EXERCISES VERSUS SCIENTIFIC THINKING TRAINING

SANDULEAC Sergiu,

*Doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău
(Moldova)*

E-mail: sanduleac.sergiu@upsc.md

ORCID iD: 0000-0003-2040-4670

SANDULEAC Sergiu,

PhD, associate professor,

“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau (Moldo0000000010va)

E-mail: sanduleac.sergiu@upsc.md

ORCID iD: 0000-0003-2040-4670

CZU: 159.955:001:37.025

Rezumat: *Acest articol descrie posibilitatea integrării gândirii științifice în sistemul de formare al elevului prin modelarea gândirii științifice ce ar permite din punct de vedere al securității psihologice o mai bună consolidare a rezistenței față de factorii de amenințare din exterior prin orientarea spre un mediu sigur care ar încuraja exprimarea ideilor și dezvoltarea abilităților de ceretare. Importanța securității psihologice în mediul educațional este în creștere, având un impact semnificativ asupra sănătății mentale și capacității de gestionare a provocărilor moderne. Gândirea științifică poate contribui semnificativ la securitatea psihologică a elevilor prin dezvoltarea abilităților critice, gestionarea stresului și promovarea relațiilor sănătoase. Integrarea gândirii științifice în educație poate să încurajeze curiozitatea, reziliența și abordarea colaborativă a problemelor. Modelarea gândirii științifice prin educație STREAM (Science, Technology, Robotics, Engineering, Arts, Mathematics) și strategii pedagogice poate consolida competențele cognitive și emoționale ale elevilor. Asigurarea securității psihologice poate fi realizată atât la nivel organizațional, cât și profesional și personal, implicând participanții ca subiecte și obiecte ale securității.*

Cuvinte cheie: *gândire științifică, securitate psihologică, elevi, STREAM, modelare, formare*

Abstract: *This article describes the possibility of integrating scientific thinking into the student training system through the modeling of scientific thinking, which, from a psychological security perspective, would better strengthen resilience against external threats by orienting towards a safe environment that encourages idea expression and research skill development. The importance of psychological security in the educational environment is increasing, significantly impacting mental health and the ability to cope with modern challenges. Scientific thinking can significantly contribute to the psychological security of students by developing critical skills, stress management, and promoting healthy relationships. Integrating scientific thinking into education can foster curiosity, resilience, and collaborative problem-solving. Modeling scientific thinking through STREAM education (Science, Technology, Robotics, Engineering, Arts, Mathematics) and pedagogical strategies can enhance the cognitive and emotional competencies*

of students. Ensuring psychological security can be achieved at both organizational and personal levels, involving participants as subjects and objects of security.

Keywords: *scientific thinking, psychological security, students, STREAM, modeling, training.*

Securizarea psihologică a elevilor se referă la crearea unui mediu sigur și susținător pentru elevi, unde aceștia se simt în siguranță, acceptați și stimulați să-și exprime ideile și să-și dezvolte abilitățile [1].

Starea de securitate psihologică se instalează atunci când individul nu resimte amenințări la adresa identității sale, a imaginii proprii, când este înconjurat de evaluări constructive și când condițiile de viață sunt favorabile echilibrului emoțional și dezvoltării personale. Responsabilitatea asigurării securității psihologice a copilului și a consolidării sentimentului de protecție revine atât mediului familial, cât și altor contexte de dezvoltare ale acestuia [2].

Atunci când se simte într-o stare de securitate psihologică, individul are capacitatea de a-și păstra integritatea, de a exprima o motivație optimă pentru autodezvoltare și de a atinge propriile aspirații în cursul vieții, prin intermediul interacțiunii cu mediul înconjurător [3, p.174].

În prezent, importanța securității psihologice crește constant, având în vedere necesitatea tot mai mare a statului și societății față de sănătatea psihologică a individului. Aceasta îi permite persoanei să gestioneze cu succes provocările tehnologice, informaționale și socio-psihologice ale lumii moderne. И.Н. Панариным interpretează securitatea psihologică ca o stare a psihicului, care facilitează o dezvoltare armonioasă prin expunerea adecvată la diverse amenințări, atât interne, cât și externe. Cercetătorul Б.А. Еремеев definește securitatea psihologică sub aspectul dezvoltării personale, privind-o ca pe o atitudine comprehensivă a individului față de condițiile proprii de viață, care contribuie la echilibrul emoțional și progresul continuu al personalității [4, p.3-5].

Caracteristicile primordiale ale siguranței psihologice în mediul educațional cuprind următoarele aspecte: absența evidentă a violenței psihologice în interacțiunile dintre participanți; îndeplinirea necesităților personale și confidențialitatea în comunicarea dintre profesori și elevi; instaurarea unei atmosfere psihologic confortabile în echipă, cu semnificație de referință și angajarea fiecărui participant în crearea și menținerea confortului psihologic al mediului educațional; implementarea condițiilor care să favorizeze menținerea și consolidarea sănătății mentale a individului; prevenirea amenințărilor care pot afecta dezvoltarea productivă și durabilă a individului; asigurarea evoluției procesului educațional pentru o funcționare normală a tuturor disciplinelor acestuia [1].

Mediul educațional din cadrul instituțiilor de învățământ reprezintă o componentă esențială a mediului de viață al unei persoane. În calitate de instituții sociale, școlile și universitățile sunt subiecte de securitate, iar cercetarea securității psihologice în mediul educațional devine crucială, având în vedere că instituțiile educaționale, inclusiv elevii, profesorii și membrii familiei, pot configura un sistem propriu de securitate prin intermediul educației și soluționării problemelor de dezvoltare [5].

Încălcarea securității psihologice în mediul educațional poate surveni din cauza diverselor amenințări, împărțite convențional în două categorii: externe și interne. Amenințările externe sunt de obicei de natură socială, cauzate de acțiuni umane, factori epidemiologici sau evenimente naturale. Amenințările interne (în cadrul instituției de învățământ) pot fi generate de relațiile incoerente ale elevilor între ei. Acest lucru poate fi influențat de un climat socio-psihologic negativ în clasă, prevalența unor grupuri mici informale asociale, conflicte între elevi, tradiții și obiceiuri periculoase pentru elevi, violența școlară, precum și trăsăturile de personalitate ale elevilor (comportament deviant, calități individuale-negative, dezvoltare psihică afectată și

sănătate psihologică). De asemenea, comportamentul inadecvat al profesorilor și al personalului școlii, împreună cu încărcătura didactică și organizarea inadecvată a procesului educațional, pot contribui la încălcarea securității psihologice în mediul educațional [5, p. 31-32].

În contextul mediului educațional, asigurarea securității psihologice poate fi realizată atât la nivel organizațional, cât și profesional și personal. Instituția de învățământ este o organizație în care se desfășoară o activitate pedagogică profesională, și scopul acesteia este să susțină dezvoltarea personală în toate aspectele procesului educațional. Participanții la mediul educațional al unei instituții de învățământ, împreună cu mediul educațional în sine, pot acționa simultan ca subiecte și obiecte ale securității psihologice și, în același timp, ca mijloace de asigurare a acesteia [6, p.99].

Gândirea științifică poate juca un rol semnificativ în contribuția la securizarea psihologică a elevilor prin mai multe aspecte:

1. Gândirea științifică implică evaluarea critică a informațiilor, analiza logică și rezolvarea de probleme. Elevii care își dezvoltă abilitățile de gândire critică sunt mai puțin susceptibili la manipulare și mai capabili să gestioneze stresul și incertitudinea, contribuind astfel la securitatea psihologică.
2. Gândirea științifică implică formularea și comunicarea ideilor într-un mod clar și coerent. Elevii care dobândesc abilități solide în raționament și comunicare sunt mai în măsură să își exprime gândurile și să gestioneze relațiile interpersonale, contribuind la un mediu educațional mai sigur și sănătos din punct de vedere psihologic.
3. Gândirea științifică poate să includă și dezvoltarea abilităților de auto-reflecție și conștientizare emoțională. Elevii pot învăța să-și înțeleagă emoțiile, să le gestioneze eficient și să dezvolte reziliență în fața provocărilor, ceea ce contribuie la securitatea psihologică.
4. Gândirea științifică încurajează respectul pentru divergența de idei și abordarea problemelor cu un spirit de cercetare și înțelegere. Prin promovarea acestei mentalități, mediul școlar poate deveni mai incluziv și poate reduce incidentele de bullying, având un impact direct asupra securității psihologice a elevilor.
5. Gândirea științifică pune un accent puternic pe explorarea constantă, pe întrebări și pe dezvoltarea continuă. Elevii care sunt încurajați să fie curioși și să adopte o mentalitate de învățare continuă sunt mai puțin predispuși la anxietate și mai capabili să facă față schimbărilor, contribuind astfel la securitatea psihologică.
6. Gândirea științifică poate să încurajeze colaborarea și implicarea activă în comunitatea școlară. Elevii care se simt conectați și sprijiniți de colegi și profesori pot experimenta o securitate psihologică mai mare.

Prin integrarea gândirii științifice în procesul educațional, școala poate deveni un mediu în care elevii nu doar dobândesc cunoștințe științifice, ci și dezvoltă abilități cognitive și emoționale care contribuie la starea lor generală de bine și securitate psihologică.

Gândirea științifică are numeroase accepțiuni în literatura de specialitate. Aceasta poate fi înțeleasă ca procesul logic și rațional al rezolvării problemelor, explorării fenomenelor naturale sau sociale, precum și ca abordare critică a informațiilor.

În accepțiune finală putem spune că gândirea științifică constituie un proces orientat către concepte și idei din domeniul științific, având ca scop rezolvarea problemelor de natură științifică și fiind fundamentată pe principiile gândirii critice. Acest proces este preponderent întâlnit în rândul cercetătorilor, iar cunoașterea temeinică reprezintă o etapă inevitabilă în dobândirea competenței de a gândi științific. Gândirea științifică se structurează în jurul a trei componente esențiale: componenta intelectuală, ce presupune o stăpânire profundă a cunoștințelor și noțiunilor științifice; componenta operațională, care implică analiza, sinteza, generalizarea, rezolvarea de probleme etc., operațiuni intelectuale aplicabile în context științific; și componenta personalității,

reflectând aspectele individuale ale subiectului gândirii și trăsăturile care pot influența dezvoltarea armonioasă sau, dimpotrivă, împiedica această dezvoltare a gândirii științifice [10].

Pentru elevi, dezvoltarea gândirii științifice joacă un rol crucial în înțelegerea lumii înconjurătoare și în dobândirea abilităților necesare pentru a analiza, evalua și contribui la progresul științific. În acest context, formarea sistemică a gândirii științifice prin intermediul educației STREAM sau modelarea acesteia prin diverse strategii pedagogice reprezintă modalități eficiente de a consolida competențele cognitive ale elevilor și de a contribui la securizarea lor psihologică pe termen lung

Prin urmare, un factor de importanță majoră, care ar avea un impact semnificativ în dezvoltarea gândirii științifice la elevi, ar fi formarea sistemică a acesteia prin intermediul educației STREAM sau modelarea gândirii științifice prin diverse strategii și metode didactice.

Trebuie să subliniem că educația STREAM (*Science, Technology, Robotics, Engineering, Arts, Mathematics*) oferă un cadru integrat care nu se axează doar pe disciplinele științifice, ci și pe interconexiunile acestora cu domenii precum tehnologia, ingineria, artele și matematica. Prin integrarea acestor discipline, elevii pot dobândi o perspectivă holistică asupra procesului științific și pot dezvolta gândirea lor într-un mod complex și interdisciplinar [7].

De asemenea, modelarea gândirii științifice ar trebui să includă strategii care să promoveze abilități precum observația atentă, formularea ipotezelor, testarea și analiza rezultatelor. Aceste metode ar putea implica proiecte practice, experimente în clasă, discuții și activități care să stimuleze gândirea critică și creativă a elevilor.

Modelarea este o metodă complexă de cercetare și învățare a obiectelor și fenomenelor, bazată pe construirea unui model ce păstrează proprietățile esențiale ale originalului. Aceasta poate fi privită ca o formă de învățământ ce facilitează studierea indirectă a conceptelor, acțiunilor și evenimentelor instructiv-educative și îndeplinește mai multe funcții: stabilirea relațiilor non-senzoriale dintre obiectele reale și acțiunile cu aceste obiecte; analiza neajunsurilor modelului și cercetarea acestuia prin aplicații practice; generarea de noi cunoștințe despre obiectul original prin intermediul obiectului substituit ca funcție de control; utilizarea sistemică a modelului pentru a reprezenta acțiuni de cercetare proprii prin invenții condiționate de gândirea științifică [8].

Tot acest proces de modelare a gândirii științifice implică viziuni, accente diferite decât cele care ar constitui riscuri externe cu privire la securitatea psihologică a elevilor. Caracterul sistematic aplicat în dezvoltarea gândirii științifice în sistemul educațional prin aplicarea principiilor educației STREAM conferă astfel un teren propice pentru a consolida încrederea în sine a elevilor, formarea colectivelor de elevi, determinarea scopurilor majore în viață, orientarea valorică prosocială, implicarea în activități civice și asumarea răspunderii pentru acțiunile realizate.

În final, o abordare echilibrată, care combină atât formarea sistemică prin intermediul educației STREAM, cât și modelarea gândirii științifice prin diverse strategii didactice, ar putea oferi elevilor nu doar cunoștințe solide în domeniul științific, ci și abilități și aptitudini cognitive esențiale pentru a aborda provocările complexe ale lumii moderne. Acest tip de educație ar contribui la dezvoltarea unei gândiri critice, creative și orientate spre soluții, aducând astfel beneficii semnificative în ceea ce privește securitatea psihologică a elevilor [8].

Concluzionând, integrarea gândirii științifice în educație și modelarea acesteia pot reprezenta strategii eficiente pentru consolidarea securității psihologice a elevilor, oferindu-le nu doar cunoștințe științifice, ci și abilități cognitive și emoționale importante pentru abordarea provocărilor contemporane și consolidarea securității psihologice.

Acest material este publicat în cadrul proiectului de cercetare „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii”, cu cifrul nr. 20.80009.0807.31.

Bibliografie

1. SANDULEAC, S., BODIU, L. *Securitatea psihologică a copiilor abuzați fizic și neglijați*. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2022. 215 p. / ISBN 978-9975-46-675-2
2. BOLBOCEANU, Aglaida, Stările afective ale elevilor și securitatea psihologică. *Univers Pedagogic*. Nr. 1 / 2014 / ISSN 1811-5470
3. КРЫЛОВСКАЯ, Е. Р. Управление временем как способ обеспечения психологической безопасности личности. ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет» Россия, г. Сочи. DOI: 10.15862/53MNNPK20-22
4. ГОНЧАРОВА, О.В. Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях. Современные исследования социальных проблем, *Modern Research of Social Problems*, №9(41), 2014 – С. 10. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2014-9-1>
5. ЗАХАРОВА, Т. Н.; АНДРОСОВА, М. И. Психологическая безопасность образовательной среды обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 26. – с. 67–70. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770714.htm>.
6. КОРЫТОВА, Г.С., ЗАКОТНОВА, Е.Ю. Психологическая безопасность и защищенность образовательной среды: факторы риска, угрозы и условия // Вестник ТГПУ. 2015. № 9 (162). С. 96–102. In: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/korytova_g_s_96_102_9_162_2015.pdf
7. DEBROY, A. What is STREAM Education & Why is It Gaining Popularity? In: <https://edtechreview.in/trends-insights/insights/2968-what-is-stream-education>. Published Oct 7, 2017 (accesat 26.01.2023)
8. SANDULEAC, S. Modelarea gândirii științifice a elevilor în activitățile educaționale. In: *IMPOZIONUL NAȚIONAL CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ KREATIKON: CREATIVITATE-FORMARE-PERFORMANȚĂ. "Creativitate și inovare – premise ale excelenței în educație"*. Ediția a XVIII-a din 30 martie - 1 aprilie 2023 Iași. pp. 72-77. ISSN 2068 - 1372
9. SANDULEAC, S. Rolul gândirii științifice în asigurarea competenței de securizare psihopedagogică a elevilor din partea cadrelor didactice. In: *Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii*, 29 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2021, pp. 6-11. ISBN 978-9975-46-564-9.
10. SANDULEAC, S. Formarea gândirii științifice la studenții din învățământul universitar. Red. șt. Racu Jana. (Monografie). Chișinău. Ed. Garomont Studio. 2017. 231 p. ISBN: 978-9975-136-61-7

**STRATEGII DE SECURIZARE PSIHOLÓGICĂ A ELEVILOR EXPUȘI
DIDACTOGENIEI: DEPATOLOGIZAREA ATITUDINII FAȚĂ DE ÎNVĂȚARE**

**STRATEGIES FOR PSYCHOLOGICAL SECURITY OF STUDENTS EXPOSED TO
DIDACTOGENY: DEPATHOLOGIZING THE ATTITUDE TOWARDS LEARNING**

ȘLEAHTIȚCHI Mihai, Doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

mihaisleahtitchi@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-2089-9207>

CZU: 37.015.3:159.94

Rezumat: Incapacitatea cadrelor didactice de a fi pe potriva normelor de organizare și desfășurare a procesului de instruire atrage după sine negativizarea atitudinii pe care discipolii acestora o au față de învățare. Probele pe care au reușit să le înregistreze, până în prezent, specialiștii din domeniu atestă că, de regulă, apariția genului vizat de negativizare este legată de situațiile în care comportamentul profesional inadecvat al cadrelor didactice are ca finalitate profilarea stărilor de fobie indusă în clasă, de anxietate indusă în clasă, de frustrare indusă în clasă, de depresie indusă în clasă sau/și a stării de nevroză indusă în clasă. De îndată ce își fac apariția, stările avute în vedere se impun în calitate de factori care afectează dispoziția de muncă și rezistența la efort. Într-un asemenea caz, elevilor le va fi extrem de greu – sau chiar imposibil - să efectueze o activitate plină de satisfacție, rapidă și de bună calitate. Atitudinea lor față de învățare va degrada semnificativ, transformându-se într-un soi de poziționare care va minimiza - sau chiar va exclude – ideea potrivit căreia lucrurile care vizează dobândirea de cunoștințe, competențe și aptitudini trebuie făcute cu abnegație și plăcere, din convingere și din proprie inițiativă, în mod conștiincios și cu multă sârguință.

Cuvinte - cheie: didactogenie, patologizarea atitudinii față de învățare, fobie indusă în clasă, anxietate indusă în clasă, frustrare indusă în clasă, depresie indusă în clasă, nevroză indusă în clasă, efecte somato-fiziologice.

Abstract: Teachers' inability to comply with the rules of the organization and conduct of the training process leads to a negative attitude of their students towards learning. The evidence that specialists from this field have been able to record to this day attests that, as a rule, the appearance of the targeted type of negativism is linked to cases where the inappropriate professional behavior of the teaching staff has as a purpose the dissemination of induced phobia states in the classroom, classroom-induced anxiety, classroom-induced frustration, classroom-induced depression or/and classroom-induced neurosis. As soon as they appear, the states in question impose themselves as factors affecting work disposition and resistance to effort. In such a case, students will find it extremely difficult - or even impossible - to perform an activity that is rewarding, fast and of good quality. Their attitude towards learning will degrade significantly, turning into a sort of a positioning that will minimize - or even exclude - the idea that things aimed at acquiring knowledge, skills and abilities should be done with selflessness and pleasure, out of conviction and on your own initiative, conscientiously and with great diligence.

Keywords: didactogeny, pathologizing the attitude towards learning, classroom-induced phobia, classroom-induced anxiety, classroom-induced frustration, classroom-induced depression, classroom-induced neurosis, somato-physiological effects.

1. Introducere

În urmă cu ceva timp – ne referim, în special, la anul 2022 -, am arătat că didactogenia, ca expresie concentrată a greșelilor profesionale comise - voluntar sau involuntar – de cadrele didactice, pune presiuni nedorite pe discipolii acestora, erodându-le semnificativ capacitatea de învățare [1].

Intenționăm, acum, să dezvoltăm subiectul, în intenția de a demonstra că, în paralel cu alterarea capacității de a învăța, inaptitudinea cadrelor didactice de a fi pe potriva normelor de organizare și desfășurare a procesului de instruire afectează și felul în care discipolii acestora își manifestă poziția în raport cu ceea ce înseamnă, la modul general, „a studia”, „a cunoaște”, „a însuși”. De această dată, situația este de așa natură încât se poate vorbi, fără teama de a greși, despre patologizarea atitudinii pe care discipolii la care ne referim o au față de învățare.

Atunci când greșelile comise de profesori nu au efecte negative semnificative – arată, în context, D. Popovici [2] –, elevul manifestă atitudini pozitive față de procesul la care ia parte. El vine cu plăcere la școală, participă activ și cu rezultate bune la procesul de învățare. Adâncind și extinzând greșelile, profesorul poate determina schimbarea acestor atitudini. Fie că nu respectă normele psihologice și pedagogice, fie că nu îndeplinește corect alte obligații reale față de elevi, profesorul devine sursa negativizării atitudinii față de procesul de învățare.

În ce condiții anume se manifestă genul vizat de patologizare? Care sunt semnele care indică la prezența reală a acestuia?

Parcursul atentă a surselor de specialitate [3] pune în evidență existența a cel puțin cinci semne revelatoare care merită să fie nuanțate și luate în calcul.

2. Fobia indusă în clasă

Primul semn este legat de cazurile în care comportamentul profesional inadecvat al cadrelor didactice are ca finalitate profilarea stării de *fobie indusă în clasă*. Această stare se manifestă, de cele mai multe ori, în varianta unei îngrijorări excesive și persistente față de învățare, a unei agitații irezonabile care scoate în prim plan frica de a fi umilit sau stânenit de către profesor. Simțul de neliniște și teamă este adeseori însoțit de efecte precum pierderea interesului pentru studii, ieșirea la iveală a „lenei intelectuale” sau/și conturarea sentimentului de mânie. Constituind expresia unei autentice tulburări de adaptare, *starea de fobie indusă în clasă* face ca respectivele categorii de școlari să nu-și onoreze obligațiunea de a fi prezente la toate orele de curs, de a se pregăti în mod conștiincios la fiecare disciplină de studiu, de a manifesta deschidere, înțelegere și respect față de cadrele didactice, de a nu utiliza telefoanele mobile în timpul examenelor și lucrărilor de control sau de a nu părăsi sălile de studiu pe durata realizării procesului de învățământ. Nu sunt rare nici cazurile în care, pe același fundal, apar *reacții de refuz* (când, în mod deschis, elevii renunță la studii) sau/și *reacții de panică* (când tentativele de a-i ține cu forța pe elevi în sălile de studii se soldează cu apariția unei profunde senzații de spaimă violentă).

Inspirându-ne de lucrările lui S.G. Hofmann – în mod special, din *Cognitive factors that maintain social anxiety disorder: A comprehensive model and its treatment implications* [4] –, putem să afirmăm că toți acei școlari care se văd nevoiți să treacă prin *starea de fobie indusă în clasă* ajung – mai devreme sau mai târziu - să considere că:

- (i) valoarea lor este dată de modul în care îi evaluează profesorii (ceea ce îi face să se teamă că vor fi aspru judecați de către aceștia);
- (ii) le lipsește abilitatea de a comunica atât cu profesorii, cât și cu colegii săi (ceea ce îi face să se teamă că, într-un viitor apropiat, nu vor fi capabili să interacționeze cu aceștia);
- (iii) nu sunt suficient de buni în situațiile de învățare (ceea ce îi determină să considere că sunt „indezirabili”, „non-attractivi”, „inadecvați”);

(iv) nu își pot controla emoțiile în procesul de învățare și că, în principiu, acestea nu pot fi în niciun fel schimbate.

De bună seamă, starea de *fobie indusă în clasă* aduce prejudicii considerabile procesului de instruire, limitându-i energiile și denaturându-i efectele. Or, din cauza ei, cei ce au datoria de a demonstra implicare și responsabilitate pe dimensiunea dobândirii de noi cunoștințe, priceperi și deprinderi vor avea tendința de a-i atribui dimensiunii în cauză calificativul de „loc periculos” și de a prezice, în cele din urmă, prăbușirea tuturor speranțelor legate de învățare și rolul edificator al acesteia.

3. Anxietatea indusă în clasă

Cel de-al *doilea semn* ține de cazurile în care comportamentul profesional inadecvat al cadrelor didactice cauzează apariția stării de *anxietate indusă în clasă*. Tipul vizat de anxietate reprezintă, *en meso*, o stare de adâncă neliniște care derivă din teama școlărilor de a fi judecați în termeni duri/necruțători de către reprezentanții corpului didactic. Starea avută în vedere se manifestă prin griji obsesive legate de perspectiva instituirii unui climat conflictual și, respectiv, prin tendința de a lua o atitudine de opoziție față de o asemenea perspectivă. De asemenea, după cum arată rezultatele mai multor cercetări psihologice cu caracter empiric, starea de *anxietate indusă în clasă* poate să perturbeze modul în care școlarii se autoapreciază și, totodată, să inhibe, la cote extrem de înalte, dorința acestora de a-și etala cunoștințele sau aptitudinile asimilate. În unele cazuri, se atestă apariția *mutismului selectiv*, a unei tulburări de natură psihică care se rezumă la inabilitatea de a rosti cuvinte/comunica verbal în cadrul procesului de predare-învățare (nu și în cel al familiei sau al cercului de prieteni). Arătând „înmărmuriți”, cu expresii faciale fade, școlarii prezintă, în asemenea circumstanțe, una sau mai multe dintre următoarele trăsături: evitarea contactului vizual cu cei din jur, timiditate excesivă, sensibilitate exagerată la stimuli (în mod special, la atingeri), negativism, comportament opoziționist, crize de furie.

Adeseori, starea de *anxietate indusă în clasă* își găsește expresie în *anxietatea față de testare* (examen, colocviu, lucrare de control etc.). Deși un elev anume poate avea cunoștințe sau abilități practice bune sau chiar foarte bune, după cum și o motivație puternică pentru a-și demonstra competențele, anxietatea față de testare îl va împiedica să obțină rezultatul scontat. Lucrul acesta se întâmplă în virtutea faptului că tipul vizat de anxietate poate afecta atât capacitatea de concentrare a atenției, cât și capacitatea mnezică, făcând dificilă sau chiar imposibilă reamintirea materialului învățat anterior. Drept consecință, notele/calificativele obținute nu reflectă nivelul real al elevului și, în același timp, nu caracterizează pe deplin eforturile pe care acesta le-a depus în vederea pregătirii pentru respectiva formă de evaluare. Se creează, în cele din urmă, un cerc vicios sau – în alți termeni – un lanț diabolic prin care, după cum afirmă specialiștii din domeniu, „anxietatea față de testare conduce la rezultate slabe, iar acestea, la rândul lor, întăresc cele două dimensiuni ale anxietății față de testare, și anume credințele și stările emoționale negative în raport cu situațiile de evaluare”.

Nimic îmbucurător, evident. Observăm, cu îngrijorare, cum procesul de învățare își pierde din rost și vigoare, căzând sub imperiul unei stări atitudinal-emoționale extrem de potrivnice. A unei stări care, punând într-o lumină proastă condiția psihomorală a celor „chemați să studieze cu sârguință”, transformă activitățile de învățare în surse de agitație sporită și panică nelămurită.

4. Frustrarea indusă în clasă

Al *treilea semn* ține de circumstanțele în care greșelile profesionale comise de cadrele didactice contribuie la apariția stării de *frustrare indusă în clasă*. Manifestând nepăsare, intoleranță, lipsă de tact sau/și empatie, cei cărora le revine înalta misiune de a preda materii de învățământ nu fac altceva decât să le provoace celor cărora le sunt adresate aceste materii dispoziții de incertitudine și inhibiție, de nesiguranță și pesimism, de inferioritate și neputință, de nemulțumire și dezinteres. Ceea ce ar fi trebuit să reprezinte „o activitate progresivă, metodică și intensivă de acces la cunoaștere și acțiune pusă sub controlul personalului didactic și bazată pe efortul personal al elevilor” sau o „activitate complexă, desfășurată în mod sistematic și organizat de către elevi și

profesori, prin care se urmărește înzestrarea celor dintâi cu un sistem de cunoștințe, deprinderi, capacității și competențe” arată, acum, altfel. Dispar câteva elemente esențiale : interesul personal al elevilor, efortul și implicarea responsabilă a acestora. Partea cea mai bună și cea mai frumoasă a procesului de învățământ intră în întuneric, se stinge, încetează să mai existe. Elevii sunt puși în fața unui fapt negativ împlinit: ei sunt văzuți ca fiind lipsiți de importanță. Ca urmare, în conștiința lor, ideea de învățare se prezintă în varianta unei „prăbușiri de speranțe” sau – în alți termeni – a unei „privări de lucruri” (pentru care, adineauri, exista tot interesul și toată deschiderea).

5. Depresia indusă în clasă

Semnul al patrulea își vedește existența ori de câte ori se instaurează starea de *depresie indusă în clasă*. Atunci când profesorii își tratează discipolii – fie voluntar, fie involuntar – cu dezinteres, aroganță sau /și trivialitate, se poate observa cum aceștia din urmă își pierd cumpătul, căzând, într-o măsură mai mare sau mai mică, sub dominația unei pronunțate tulburări afective caracterizate prin prezența iritabilității, nemulțumirii și tristeții. Se observă cum ei încep să se plictisească, demonstrând lipsă de interes pentru materialul predat, neimplicare, neacceptare, respingere. Sentimentele de inutilitate, nefericire și eșec sunt acele opreliști intime care, la acest moment, le deformează, de o manieră semnificativă, facultatea de a simți, de a cunoaște și de a acționa.

Sursele de specialitate – cu care am operat și pe care le-am prezentat ceva mai devreme - pun în evidență ideea potrivit căreia tulburarea depresivă indusă în sala de studii poate fi, ca și în multe alte împrejurări, de trei tipuri – *majoră*, *distimică* și *dublă*.

Tulburarea depresivă majoră se caracterizează prin prezența unuia sau mai multor episoade. În funcție de numărul de episoade, tulburarea depresivă majoră se împarte în *tulburare depresivă majoră cu un singur episod* și *tulburare depresivă majoră recurentă*.

Tulburarea depresivă majoră cu un singur episod redă tipul de dereglare/involburare a procesului de învățământ care își face apariția atunci când, aproape zilnic, pe o perioadă de aproximativ două săptămâni, se atestă prezența următoarelor simptome:

- stare de spirit proastă (elevul manifestă o prostrație profundă și simte o disperare accentuată);
- pierderea interesului pentru activitățile didactice curente (elevul nu mai este capabil să simtă emoții plăcute pentru disciplina/materia de studii care i-a atras ceva mai devreme/în trecut atenția);
- scădere a energiei și oboseală (elevul nu se simte în stare să efectueze sarcini de învățare simple, este epuizat și obosit);
- sentimente de vinovăție, inutilitate și nepricepere (elevul își asumă încontinuu o vină pe care nu o are, simte că-l deranjează pe profesor, consideră că aflarea sa în sala de studii/școală nu are sens);
- dificultăți de concentrare și de gândire (elevul manifestă o încetinire a activității de gândire, care poate fi atribuită tentativei de a reduce suferințele legate de învățare).

În viziunea mai multor specialiști din domeniu, pentru a constata existența tulburărilor depresive majore, nu este neapărat necesar să fie prezente toate simptomele. Este suficient, spun ei, să fie prezente doar două dintre acestea – starea de spirit proastă și pierderea interesului pentru învățare/studii. Tot ei, mai afirmă că în cazul tulburării depresive majore care reprezintă, în fond, „o schimbare față de nivelul anterior de funcționare”, nu sunt în niciun fel justificate intervențiile cu caracter medical.

Atunci când intervin *tulburările depresive cu caracter recurent*, se atestă prezența unor episoade depresive de aceleași sau de multiple/varii intensități, despărțite de intervale libere, cu evoluție cronică pe o durată mare de timp. Elevii care sunt mai susceptibili la depresia recurentă se încadrează, de regulă, în următoarele caracteristici definitorii:

- au suferit mai mult de trei episoade depresive majore;
- au avut două episoade de tulburare dispozițională în ultimii trei ani;
- au avut un episod de tulburare depresivă cu un an în urmă;

- prezintă în mod constant simptome reziduale ale unui episod depresiv (spre exemplu, lipsa interesului pentru învățare sau/și evitarea implicărilor în activitățile organizate la nivel de clasă/grupă academică);
- severitatea episodului depresiv (tulburare care include trăsături cu un pronunțat caracter psihotic).

Tulburarea depresivă distimică, la rândul său, se caracterizează printr-o durată lungă (de aproximativ doi ani) și, totodată, prin simptome a căror severitate nu este suficientă pentru a le aplica calificativul de „indicii ai episodului depresiv major”. În cei doi sau aproape doi ani de durată a tipului vizat de tulburare, simptomele pot să nu fie prezente timp de maximum două luni. În cazurile legate de apariția și menținerea tulburării depresive de factură distimică, elevul manifestă energie scăzută, dificultăți de concentrare sau de luare a deciziilor, stimă de sine scăzută, dezinteres pentru studii și sentimente de disperare. Și de această dată, potrivit specialiștilor, nu este neapărat necesar să fie prezente toate simptomele, ci doar două dintre ele (indiferent de cum se denumesc).

Cât privește *tulburarea depresivă dublă*, aceasta apare atunci când elevii cu tulburare depresivă distimică prezintă simultan și o tulburare depresivă majoră.

Contribuind, de o manieră semnificativă, la instaurarea unui tonus scăzut de activitate psihică, însoțit de o dispoziție sufletească astenică, de o tristețe excesivă, de o deprimare accentuată și de o fatigabilitate amplificată peste măsură, *depresia indusă în clasă* redă tipul de energie malefică care poate ușor de tot deforma sensul procesului de învățare (= „schimbare selectivă și permanentă în cunoaștere și comportament centrată pe întreaga personalitate a elevului, pe zestrea genetică, intelectul și motivația acestuia”). Văzându-se nevoiți să se confrunte cu depresia avută în vedere, mulți – dacă nu chiar toți – din acei care urmează să înregistreze performanțe observabile pe dimensiunea „schimbării selective și permanente în cunoaștere și comportament” vor fi incapabili să reziste în fața dificultăților de ordin cognitiv și vor fi lipsiți de orice inițiativă ori de câte ori se va pune problema asimilării de noi idei și aptitudini. Din zi în zi, cu o frecvență crescândă, ei, expresia lui N. Sillamy [5], vor suferi din cauza neputinței sale, având impresia că facultățile lor intelectuale, dar mai ales atenția și memoria, sunt degradate.

6. Nevroza indusă în clasă

În fine, cel de-al *cincilea semn* arată că greșelile profesionale pe care reprezentanții corpului didactic le comit, vrând-nevrând, în raport cu discipolii lor au capacitatea de a-i face pe aceștia din urmă să fie purtătorii unei *nevroze induse în clasă* sau – într-o altă formulare, agreată de un număr considerabil de specialiști – a unei *nevroze didactogene (didactic neurosis)*. Exprimând o modalitate specifică de apărare împotriva temerilor, a urii și agresivității generate de incompetența profesională a cadrelor didactice, nevroza la care ne referim este foarte diferită sub aspect de manifestare. În baza acestui fapt, s-a stabilit, pe parcurs, că ea poate fi de cel puțin opt tipuri: *alarmantă, obsesivă, depresivă, isterică, astenică, ipohondrică, logoneurotică și anorexică*.

Nevroza didactogenă de tip alarmant poate fi asociată cu apariția stării de adâncă neliniște și tulburare, a unei stări generate de comportamentul sfidător/agresiv al cadrului didactic sau/și de posibilitatea obținerii unor note/calificative proaste în cadrul unor eventuale testări (examene, colocvii, lucrări de control etc.).

Nevroza didactogenă de tip obsesiv se caracterizează prin apariția unor ticuri nervoase susceptibile, în calitatea lor de „mici” mecanisme de apărare, să-i apere întrucâtva pe elevi în fața stresului psihoemoțional indus de comportamentul inadecvat al cadrului didactic (grimase, încruntare, ridicarea sprâncenelor, clipitul ochilor, încrețirea nasului, mișcări ale capului în diverse direcții, strângerea pumnilor, căscat, oftat, dregerea vocii, expirație sacadată, uzul de cuvinte obscene în public (coprolalie), repetarea propriilor cuvinte (palilalie), imitarea mișcărilor și a gesturilor celor din jur (ecokinezie) etc.). Este de remarcat faptul că toate aceste ticuri tind să se înmulțească / să devină și mai frecvente, dacă respectivele cadre didactice vor atrage atenția asupra lor sau dacă le vor ironiza.

Nevroza didactogenă de tip depresiv se regăsește în starea deprimată și stima de sine scăzută ale elevului, în înstrăinarea acestuia de ceilalți elevi sau chiar în tendința de a recurge la suicid.

Nevroza didactogenă de tip isteric se caracterizează prin descărcările emoționale disproporționate (accese de râs sau de plâns, sufocări, dinți încleștați, posturi nefirești ale corpului etc.) pe care elevul le manifestă față de cadrul didactic impulsiv, intolerant și provocator.

Nevroza didactogenă de tip astenic iese în evidență atunci când din cauza comportamentului ostil al cadrului didactic în rândul discipolilor acestuia se fac resimțite stări precum oboseala intelectuală (diminuarea atenției, dificultăți de concentrare, pierderea memoriei, încetinală în gândire), diminuarea stării de vitalitate (lipsă de inițiativă, inhibiție, pierderea interesului pentru activitățile în desfășurare, însingurare) sau/și alterarea de personalitate (iritabilitate, pierderea controlului emoțional).

Nevroza didactogenă de tip ipohondric se atestă atunci când elevul, fiind puternic influențat de linia comportamentală plină de ură, dispreț și antipatie a cadrului didactic, își concentrează atenția asupra propriei sănătăți, temându-se să nu dea peste boli.

Nevroza didactogenă de tip logoneurotic se profilează în situațiile în care elevii, confruntându-se cu atitudinile psihotraumatizante ale cadrului didactic, încep, la un anumit moment, să se bâlbâie, perturbându-și/dezorganizându-și vorbirea prin ezitare, repetare sacadată, pauze penibile sau prin imposibilitatea de a articula anumite cuvinte.

Nevroza didactogenă de tip anorexic dezvăluie legătura care există între comportamentul excesiv de aspru al cadrului didactic și tulburările de alimentație care se observă în rândul discipolilor acestuia (stare de apetit afectată, refuzul de a mânca, ritualuri ciudate de alimentație etc.).

Redând o consecință naturală a greșelilor de comunicare comise, voluntar sau involuntar, de reprezentanții corpului didactic, *nevroza indusă în clasă* sau – altfel spus - *nevroza didactogenă* exprimă - și ea - tipul de tulburare psihomentală prin care, relativ ușor, se pierde interesul pentru învățatură. Or, nu poți să le ceri elevilor să aibă o atitudine pozitivă față de ceea ce semnifică „o schimbare în cunoaștere și comportament”, dacă aceștia nu sunt predispuși să depună efortul necesar, având o stima de sine scăzută, fiind angoasați și manifestând, în condițiile sălilor de studii, de la o zi la alta, descărcări emoționale disproporționate, oboseală intelectuală, lipsă de inițiativă, inhibiție, însingurare, iritabilitate și o preocupare accentuată pentru propria sănătate. Pe un asemenea fundal, după cum opinează același N. Sillamy [6], nu te simți în apele tale, pierzi încrederea în forțele proprii, negi ceea ce faci sau urmează să faci, devii agresiv față de ceilalți și față de sine.

7. Efecte cu caracter somato-fiziologic

Vorbind despre stările dăunătoare care apar din cauza greșelilor comportamentale comise, voluntar sau involuntar, de reprezentanții personalului didactic, este imperios necesar să menționăm că fiecare dintre aceste stări – fie că este vorba despre *fobia indusă în clasă* sau *anxietatea indusă în clasă*, despre *frustrarea indusă în clasă* sau *depresia indusă în clasă*, despre *nevroza didactogenă de tip alarmant* sau *nevroza didactogenă de tip astenic* - se caracterizează prin capacitatea de a produce diverse efecte cu caracter somato-fiziologic.

Apariția unor asemenea efecte, vom specifica, ține de domeniul firescului. Atunci când ceva ne deranjează, îngreunându-ne activitățile cotidiene, creierul nostru, după cum s-a constatat în repetate rânduri, produce o *emoție negativă cu un impact puternic asupra corpului*. Frecvența impulsurilor nervoase crește, ceea ce face ca encefalul să producă în ritm rapid neurotransmițători precum *adrenalina* (= hormon care, fiind secretat în sânge de glanda medulosuprarenală în cazuri de stres, are funcția de a pregăti organismul pentru „teamă, fugă și luptă”) și *cortizolul* (= hormon steroid care, fiind produs de glanda suprarenală în condiții de stres, are funcția de a suprima răspunsurile care vin dinspre sistemul imunitar). „Conjugându-și eforturile”, acești doi neurotransmițători cauzează, în cele din urmă, varii disfuncționalități la nivel corporal.

Potrivit specialiștilor – ne referim atât la cei pe care i-am menționat deja, cât și la câteva nume noi [7] –, în funcție de stările vătămătoare induse de comportamentul profesional inadecvat al cadrelor didactice în atmosfera sălilor de studii, efectele pe care le-am menționat se prezintă în felul următor:

- *fobia indusă în clasă*: dificultăți de respirație, încordare musculară și tremurături, tahicardie, înroșirea feței, transpirație abundentă, palpitații, greață și alte manifestări de disconfort digestiv;
- *anxietatea indusă în clasă*: mâini transpirate și reci, palpitații, uscăciune a gâtului și a gurii, înroșire, dureri abdominale, transpirație excesivă, senzație de leșin, respirație rapidă, tensiune musculară, dificultăți de mers;
- *frustrarea indusă în clasă*: tulburări circulatorii (hipertensiune), tulburări respiratorii, bruxism (scrâșnitul din dinți), migrene, tensiune musculară, colite, insomnie, acnee (puncte negre, puncte albe sau coșuri apărute la suprafața pielii), ulcer, anemie, pancreatită;
- *depresia indusă în clasă*: amețeli, prea puțin sau prea mult somn pe o durată de mai multe zile, pierderea sau creșterea involuntară în greutate, modificarea apetitului, energie scăzută, insomnie, agitație sau lentoare psihomotorie, dureri de cap, dureri în piept, probleme digestive (diaree, constipație);
- *nevroza indusă în clasă*: anorexie sau bulimie, tulburări de somn, cefalee, dispnee (senzație de insuficiență de aer), palpitații cardiace (senzația că inima „vrea să iasă din piept”), sufocare (respirație îngreunată), senzația de nod în gât, disconfort abdominal (greață), transpirații, frison (tremor).

Desigur, efectele cu caracter somato-fiziologic nu afectează la fel pe toți elevii care se văd nevoiți să se confrunte cu incompetența profesională a cadrelor didactice. Impactul emoțiilor asupra sănătății fizice variază, și de această dată, de la un individ la altul, în strictă conformitate cu personalitatea, caracterul și temperamentul acestora, cu felul lor de a simți și a gândi.

În mod evident, de îndată ce își fac apariția, dereglările somato-fiziologice avute în vedere amplifică efectul de negativizare a atitudinii pe care elevii o manifestă față de învățare. Condiția fizică, starea de sănătate și echilibrul fiziologic, după cum menționează specialiști din domeniul [8], se impun în calitate de factori care își pun amprenta asupra dispoziției de muncă și a rezistenței la efort. Unui elev care nu se simte „în apele sale” din cauza dificultăților de respirație, încordărilor musculare, tahicardiei, transpirației abundente, palpitațiilor, durerilor abdominale, tulburărilor circulatorii (hipertensiunii), migrenelor, anemiei, senzației de leșin, insomniei, durerilor de cap, durerilor în piept, dispneei, palpitațiilor cardiace sau frisoanelor îi va extrem de greu – sau chiar imposibil - să efectueze o activitate plină de satisfacție, rapidă și de bună calitate. Anomaliile și dereglările de ordin somato-fiziologic vor favoriza instalarea unei imense stări de insatisfacție, a unei stări prin care, mai devreme sau mai târziu, interesul/deschiderea pentru învățare se va îngusta simțitor.

Un studiu realizat, în prima jumătate a anilor '70, de M. Gilly a arătat că fragilitățile somato-fiziologice, care se pot exprima prin tulburări senzoriale, afecțiuni ale sistemului nervos, afecțiuni rinofaringiene, disfuncții metabolice sau ale sistemului endocrine, perturbări legate de somn, respirație sau circulația sângelui, pot avea o influență considerabilă asupra activității de învățare, în general, și asupra atitudinilor manifestate față de acest tip de activitate, în particular. Bazându-se pe rezultatele obținute, cunoscutul cercetător francez atrage atenția asupra faptului că nu este nevoie ca tulburările de natură somato-fiziologică să fie grave pentru ca activitatea școlară și, respectiv, atitudine față de învățare să aibă de suferit. E suficient, spune el, ca respectivele tulburări să aibă un caracter cronic pentru ca aflarea în școală să fie compromisă.

Potrivit aceluiași cercetător, dificultățile de ordin somato-fiziologic pot avea o influență directă sau una indirectă asupra atitudinilor pe care elevii o manifestă față de învățare. Influența directă se exprimă prin creșterea gradului de insatisfacție și, respectiv, prin reducerea capacității de mobilizare și de concentrare. Influența indirectă presupune intervenția unor factori de atitudine din partea cadrelor didactice, a părinților și a copilului ca reacție la aceste dificultăți. De multe ori, profesorii sau/și părinții auți în vedere nu sunt suficient de conștienți de faptul că dificultățile de natură somato-fiziologică pot deforma substanțial atitudinea față de învățare. De regulă, poziționarea acestora are ca punct de reper fie subestimarea dereglărilor somato-fiziologice și înlocuirea lor cu alți factori (lene, rea-voință, nepăsare, lipsă de atenție, de energie, maturizare insuficientă etc.), fie adoptarea unei optici interpretative de supra-protecție. În timp ce primul tip de abordare adâncește conflictele intrașcolare sau/și intrafamiliale, cea de-al doilea tip de abordare perpetuează statutul de „copil mic” și întreține conduita pasivă și dependența față de adulți. Cocoloșind un elev pe care-l consideră „neajutorat și bolnăvicios”, mama acestuia, bunăoară, îi va oferi, de nenumărate ori, fără să-și dea seama, o „compensație afectivă pentru decepțiile sale școlare”, ceea ce face să apară, în final, toate șansele ca acel „copil mic”

– „neajutorat și bolnăvicios” - să se complacă în situația creată, evitând să înfrunte obstacolele [9].

Dificultățile de ordin somato-fiziologic, corelate cu o atitudine negativă față de învățatură, declanșează mecanisme care suprimă, în definitiv, puterea de muncă, rezistența la efort, ritmul și eficiența activităților școlare. Sunt foarte mulți elevi care, deși au o inteligență normal dezvoltată, dar resimt impactul dificultăților cu caracter somato-fiziologic, dau dovadă de pasivitate, se mobilizează extrem de greu, sunt excesiv de lenți, au nevoie de o perioadă dublă sau triplă de timp față de colegii de clasă pentru a rezolva sarcinile școlare. Contrar nivelului relativ bun de inteligență pe care-l stăpânesc și dorinței de a reuși, aceștia, după cum constată mai mulți specialiști din domeniu – D. Sălăvăstru [10] sau T. Kulcsár, spre exemplu [11] - , sunt în imposibilitatea de a lucra mai rapid, cu o calitate și o precizie satisfăcătoare. Orice încercare venită din partea școlii sau a familiei de a-i face pe elevii în cauză mai concentrați, mai rapizi, mai eficienți duce la neînțelegeri, la confuzii, la insucces.

8. Concluzii

Concluzionând, vom afirma că incapacitatea cadrelor didactice de a fi pe potrivă normelor de organizare și desfășurare a procesului de instruire atrage după sine patologizarea atitudinii pe care discipolii acestora o au față de învățare. Probele pe care au reușit să le înregistreze, până în prezent, specialiștii din domeniu atestă că, de regulă, apariția genului vizat de negativizare este legată de cazurile în care comportamentul profesional inadecvat al cadrelor didactice are ca finalitate profilarea stărilor de *fobie indusă în clasă*, de *anxietate indusă în clasă*, de *frustrare indusă în clasă*, de *depresie indusă în clasă* sau/și a stării de *nevroză indusă în clasă*. De îndată ce își fac apariția, stările avute în vedere se impun în calitate de factori care afectează și dispoziția de muncă și rezistența la efort. Într-un asemenea caz, elevilor le va fi extrem de greu – sau chiar imposibil - să efectueze o activitate plină de satisfacție, rapidă și de bună calitate. Atitudinea lor față de învățare va degrada semnificativ, transformându-se într-un soi de poziționare care va minimiza - sau chiar va exclude – ideea potrivit căreia lucrurile care vizează dobândirea de cunoștințe, competențe și aptitudini trebuie făcute cu abnegație și plăcere, din convingere și din proprie inițiativă, în mod conștiincios și cu multă sârguință.

Acest material este publicat în cadrul proiectului de cercetare „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii”, cu cifrul nr. 20.80009.0807.31.

Referințe bibliografice și note

1. Vezi, în acest sens, Șleahțișchi, M. Didactogeny, Between delay and fatigue, overwork and demotivation. În: Bulletin of Integrative Psychiatry, New Series, Year XXVIII, no.2(93), June 2022, pp. 115-127 [ISSN 2393-2694; ISSN-L 1453 - 7257] [Journal B+ CNCS and Indexed IDB by Index Copernicus International, DOAJ, ErihPlus, Gale Cengage, CEEOL, Crossref]. Disponibil: <http://dev.buletindepsihiatrie.ro/bpi-nr-1-2022/> sau/și Șleahțișchi, M. Didactogenia ca factor de patologizare a capacității de învățare (elemente pentru o meta-analiză a fenomenului de eșec școlar)/ Didactogeny as a factor pathologizing learning ability (elements for a meta-analysis of the phenomenon of school failure) . În: Psihologie. Revistă științifico-practică, volumul 40, nr. 1, 2022, pp. 43-57 [Categorie B, ISSN E 2537-6276, ISSN P 1857-2502, <http://key.upsc.md>].
2. Popovici, D. Greșeli în procesul de învățare – didactogenii. În: D. Popovici. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, p. 106.
3. Analiza a antrenat numeroase lucrări editate atât în spațiul românesc, cât și în afara lui. Printre acestea, se enumeră: Baban, A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca: Editura Psychological, 2003; Davitz, R.J., Ball, S. Psihologia procesului educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978; Jude, I. Psihologie școlară și optim educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002; Hyman, I.A., Snook, P.A. Dangerous schools – What we can do about the physical and emotional abuse of our children. San Francisco:

- Jossey-Bass Publishers, 1999; Iancu, S. Psihologia școlarului. De ce merg unii elevi „încrunțați” la școală? Iași: Editura Polirom, 2000; Manen, Max van. The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. London, ON: Althouse Press, 1991; Nelsen, J., Lott, L., Glenn, H.S. Positive discipline in the classroom. Rocklin: Prima Publishing, 1997; Poenaru, R. Didactogenia în școală. Pentru prevenirea și combaterea didactogeniilor în învățământ. În: Revista de Pedagogie, 1980, nr. 9, pp. 51-53; Poenaru, R., Sava, F. Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice. București: Editura Danubius, 1998; Potolea, D. Stiluri pedagogice, dimensiuni structurale și incidențe în procesele de învățare. În: Revista de pedagogie, 1987, nr. 4, pp. 9-13; Robu, V. Psihologia anxietății față de testări și examene. Repere teoretice și aplicații. Iași: Editura Performantica, 2011; Sava, F.A. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). Psihosociologie școlară (prefață de C. Cucos). Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 208-221; Străchinaru, I. Didactogenia. În: S. Bârsănescu (coord.). Dicționar de pedagogie contemporană. București: Editura Enciclopedică, 1969; Ștefanovič, J. Psihologia tactului pedagogic al profesorului. București : Editura Didactică și Pedagogică, 1979 ; Vrabie, D. Psihologia atitudinii elevului față de aprecierea școlară. Ediția a II-a. Galați: Editura Porto-Franco, 1994; Дидактогенія. Электронный словарь тренера и консультанта [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://msk.treko.ru/showdict407>; Дидактогенія. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.otrok.ru/tech/enc/index.php?n=5&t=53>; Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации. În: Вопросы психологии, 1984, № 4, с. 89-95; Кодохмаева, Ф.А. Дидактогенія [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/314022/>; Красик, Е.Д., Положий, Б.Д., Крюков, Е.А. Нервно-психические заболевания студентов. Томск, 1982; Ложкин, Л.И. Воздействие на ученика авторитарной системы обучения. În: Мир образования – образование в мире, 2004, № 3, с. 53-65; Медведева, А.А. К вопросу о дидактогенном неврозе. În: Учёные записки Таврического университета имени В.И. Вернадского. Серия: Философия. Культурология. Политология. Социология. Симферополь, 2010. Т. 23, № 1, с. 167-171; Платонов, К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор. 2-е издание, переработанное и дополненное. Москва: МедГиз, 1957; Шевелёва, В.С. Школьные дидактогенные неврозы и другие психические реакции [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.openclass.ru/stories/50347>; Хохлов, Л.К., Хохлов, А.Л., Шипов, А.А. Школьные дидактогенные неврозы и другие психические реакции. În: Ярославский педагогический вестник, 1998, № 2, с. 98-102;
4. Hofmann, S.G. Cognitive factors that maintain social anxiety disorder: A comprehensive model and its treatment implications. In: Cognitive Behavior Therapy, 2007, no. 36 (4), pp. 193-209.
 5. Sillamy, N. Depresie. În: N. Sillamy. Dicționar de psihologie. Traducere, avânprefață și completări privind psihologia românească de dr. L. Gavrilu. București: Editura Univers Enciclopedic, 1996, p. 96.
 6. Sillamy, N. Nevroză. În: N. Sillamy. Dicționar de psihologie. Traducere, avânprefață și completări privind psihologia românească de dr. L. Gavrilu. București: Editura Univers Enciclopedic, 1996, p. 210.
 7. Zezi, în acest sens, Moon, B., McCluskey, J. An exploratory study of violence and agression against teachers in middle and hight school: prevalence, predictors and negative consequences. In: Journal of School Violence, 2018, vol. 19, no. 2, pp. 1-16; Peist, E., McMahon, S.D., Davis, J.O., Keys, Ch.B. Teacher Change in the Context of Teacher Violence: The Empowerment Lens. In: Journal of School Violence, 2020, vol. 19, no.4, pp. 553-565; Ganuzin, V. Didactogenia, or pathological pedagogy, syndrome of pedagogical violence ant their influence on school children’s health. În: Știință, educație, cultură: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, vol. 3, 15 februarie 2020. Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2020, pp. 146-148; Jelescu, P., Savca, L. Profilaxia și terapia stresului școlar. În: Psihologia. Revista științifico-practică, 2009, nr. 3, pp. 55-66; Zorilo, L., Ciobanu, L., Foca, E., Rusov, V., Șova, T. Rezistența la educație: Note de curs pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Bălți: S.n., 2015; Truță, E., Mardar, S. Relația profesor-elev: blocaje și deblocaje. București: Editura Aramis, 2005; Ганузин, В. Буллинг, дидактогенія и синдром педагогического насилия в отечественных и зарубежных исследованиях. În: Вопросы психологического здоровья детей и подростков, 2020, Том 20, № 4, с. 106-114; Ганузин, В. Факторы образовательной среды и педагогического процесса, негативно влияющие на психическое и физическое здоровье школьников. În: Știință, educație, cultură: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, vol. 3, 15 februarie 2020. Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2020, pp. 643-645; Ганузин, В., Ковалева, Е. Анализ негативно влияющих и психотравмирующих факторов в образовательной среде / Analysis of negatively influencing and psychotraufing factors in the educational environment. În: Psihologia. Revistă științifico-practică,

- 2022, nr. 1(40), pp. 63-71; Калягин, В.А., Овчинникова, Т.С. Внутренняя картина дефекта и дидактогении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. În: Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2020, № 198, с. 115-122; Ковалёва, Е.А. Педагогическое насилие, его причины и способы преодоления. În: Психология человека в образовании, 2019, Том 1, № 2, с. 146-157; Худик, В.А., Фесенко, Ю.А. Дидактогения как ошибки воспитания и обучения детей и подростков. În: Вестник Череповецкого государственного университета, 2015, № 7, с. 147-151.
8. Vezi, spre exemplu, Sălăvăstru, D. Psihologia educației. Iași: Editura Polirom, 2004, p. 239.
 9. Gilly, M. Elev bun, elev slab. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976, pp.147-149.
 10. Sălăvăstru, D. Op. cit., pp. 240-241.
 11. Kulcsár, T. Factorii psihologici ai reușitei școlare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978, p. 62-64.

ASIGURAREA SECURITĂȚII PSIHOSOCIALE LA COPIL ÎN ONTOGENEZĂ (studiu de caz)

ENSURING PSYCHOSOCIAL SECURITY FOR CHILDREN IN ONTOGENESIS (Case Study)

***JELESCU Petru**, dr. hab. în psiul., prof univ. la UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3535-0524>*

***JELESCU Petru**, dr. hab. in psiul., prof. at UPS "Ion Creangă" in Chisinau,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3535-0524>*

JELESCU Dumitru, doctorand, ULIM, Chișinău
ORCID ID: 0000-0002-7460-0784

JELESCU Dumitru, PhD student, ULIM, Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-7460-0784

CZU: 159.922.7

Rezumat: În articol este arătată cum poate fi asigurată securitatea psihosocială la copil în ontogeneză în baza studiului de caz. Vorba e despre Luca, feciorul lui Dumitru și Irina Jelescu, nepoțelul lui Petru și Raisa Jelescu, care s-a născut sănătos la 5 mai 2021. Nașterea lui Luca i-a dat bunelului și tăticului o așa energie încât puterea ei o simțim și astăzi și o vom simți mereu. Mai mult ca atât, ea ne-a inspirat să exprimăm prin versuri gândurile, atitudinea și acțiunile benefice față de Luca. De aceea, în continuarea descrierii garanției securității psihosociale în ontogeneză vom păstra cu preponderență această formă liric-științifică de talmăcire.

Cuvinte-cheie: securitate, copil, ontogeneză, studiu de caz, asigurare a securității copilului în ontogeneză.

Abstract: In the article it is shown how psychosocial security can be ensured in the child in ontogeny based on the case study. We are talking about Luca, the son of Dumitru and Irina Jelescu, the grandson of Petru and Raisa Jelescu, who was born healthy on May 5, 2021. Luca's birth gave grandfather and father such energy that we still feel its power today and will continue to feel it always. More than that, she inspired us to express through lyrics the beneficial thoughts, attitude and actions towards Luca. That is why, in the continuation of the description of the guarantee of psychosocial security in ontogenesis, we will predominantly keep this lyrical-scientific form of interpretation.

Keywords: security, child, ontogeny, case study, ensuring the security of the child in ontogeny.

Psihologia securității este orientată spre formarea unui set de competențe (cunoștințe, abilități, atitudini) direcționate spre securizarea personalității în situații dificile [1]. Ea își propune să identifice o serie de factori care influențează puternic procesul social și, iminent

evoluția/involuția personalității și a societății, să ofere competențele necesare pentru evaluarea circumstanțelor disconfortante, elaborarea unor strategii apte să contribuie la diminuarea sau chiar anihilarea acestora cât și îmbunătățirea propriei siguranțe psihologice [ibidem].

Psihologia aplicată în domeniul securității naționale se ocupă de asistența psihologică a persoanelor care execută pedepse privative de libertate și a altor categorii de persoane, precum și multe alte activități complexe, cum ar fi, de exemplu, negocierea situațiilor de criză și managementul conflictelor [2]. Mai există încă un aspect: evaluarea comportamentului simulat prin tehnica poligraf, de care se ocupă psihologia judiciară [ibidem].

Sergiu Sanduleac, în interviul acordat Victoriei Dorgan, jurnalistă la TV Moldova 1 în emisiunea „*Reporter pentru sănătate*” ne explică accesibil că securitatea psihologică înseamnă rezistența la anxietate, stres, frică, depresie, reacții negative necontrolate etc. [3]. Pentru aceasta e necesar să creăm un mediu propice, neamenințător și că părinții, familia, bunicii, anturajul etc. sunt acei care îi învață pe copii de mici ce e bine și ce e rău, cum să fie toleranți, uniți etc. [ibidem].

În cele ce urmează vom relata despre cum poate fi asigurată securitatea psihosocială la copil în ontogeneză în baza studiului de caz.

Luca, feciorul lui Dumitru și Irina Jelescu, nepoțelul lui Petru și Raisa Jelescu, s-a născut la 5 mai 2021, de ziua *Sf Apostol și Evanghelist Luca*. Asigurarea securității lui psihosociale a început atunci, când părinții au decis ca nașterea să aibă loc la o maternitate privată, unde la momentul respectiv condițiile și profesionalismul personalului medical erau asigurate. (Din considerente de reclamă, nu vom da denumirea acestei maternități și nici numele specialiștilor corespunzători).

Părinții și specialiștii au hotărât ca nașterea să fie prin cezariană. Așa și a fost. Luca s-a născut sănătos, cu greutatea de 3 kg 10 gr și lungimea de 50 cm.

Când s-a născut nepoțelul, bunelul Petru a fost externat de la Spitalul Oncologic din Chișinău, unde a fost operat de cancer, fapt despre care a scris în articolul „*Dacă tinerețea ar ști și bătrânețea ar putea sau despre consultația psihologică a tinerilor și bătrânilor (studiu de caz/din povestea de viați și activitate a subsemnatului)*” [4]. Nașterea lui Luca i-a dat bunelului o așa energie încât puterea ei o simte și astăzi și o va simți mereu. Mai mult ca atât, ea l-a inspirat să exprime prin versuri gândurile, atitudinea și acțiunile benefice față de Luca și părinții lui, copiii noștri. De aceea, în continuarea descrierii garanției securității psihosociale în ontogeneză vom păstra cu preponderență această formă liric-științifică de tălmăcire.

Luca nostru, puișor

Luca nostru, puișor,
noi te-am așteptat cu dor:
și mămica, și tăticul,
și bunelul și bunica!
Fii binevenit pe lume
ca moștenitor al unui Nume
și s-l porți cu demnitate
pentru Neamul nostru-frate!
Ca Luca Evanghelistul,
ziua în care te-ai născut,
să fii autor de bune fapte
și cu visul împlinit!

După o săptămână de la externarea lui Luca, fiind deja la domiciliu, toată atenția noastră și a părinților era asupra lui. Bunica îl vizita în fiecare zi, îi făcea masaj, băiță și permanent vorbea cu el mângâietor, cald, dulce. Îl privea în ochii mari, profunzi, întunecați ca două cireșe negre coapte și retoric vorbea cu el, accentuând și afirmând tot ce e pozitiv și negând tot ce e rău, negativ. Rezultatele nu s-au lăsat mult așteptate. Iată efectul după o lună de comunicare afectivă/emoțională cu el, atât cu bunica cât și cu mămica și tăticul.

Moștenitorul

Luca nostru, puișor,
Ai o lună, Băiețel!
Îi privești pe mama, tata,
Parcă conștient ai fi, nu alta!
Iar la finele privirii,
Lași un zâmbet de iubire

Lui tăticul și mămica,
Lui bunelul și bunica!
Deși ești atât de mic,
Dar crești mare și voinic,
Ca un Făt-Frumos curat
Pentru Neamul nostru drag!

Continuând în aceeași cheie comunicarea și activitățile cu Luca, băiețelul a început a ne cunoaște, a da bucuros din mânuțe, cap, piciorușe, tot organismul, a emite anumite sunete de bucurie, a zâmbi. Astfel, la două luni a început să se manifeste complexul de înviorare/reanimare/reactivare Щелованов-Фигурин-Денисова, care este unul dobândit, condiționat [5].

Veselul Luca

Luca nostru este mare:
două luni băiatul are!
A crescut în mușchi, picioare
Și e mândru ca o floare!
Luca nostru ne cunoaște:
ne privește-n ochi atent,
dă din mâini, apoi zâmbește
și cu sunete ne copleșește.
Asta e deja comunicare:
pentru noi și fiecare,
pentru mama și tăticu,
pentru bunu și bunica.

Considerăm că religia/credința a jucat, joacă și va juca mereu un rol foarte important în viața și activitatea omului, a societății umane, în educația și instruirea tinerii generații. Despre aceasta am scris în articolul „*Statul și religia*” [6]. În particular, statul nu ar trebui să stipuleze în Constituția noastră despărțirea acestor două, intangibilitatea lor, deoarece, volens nolens, ele se intersectează și se influențează reciproc, completându-se până la un tot întreg, unic. În viața noastră personală, de asemenea, credința în bunul Dumnezeu a jucat, joacă și va juca mereu un rol foarte important. Mulțumim Domnului, noi și copii noștri am fost și suntem botezați, cununați, mergem la biserică, sfințim pasca etc. De aceea, am hotărât ca și Luca să fie încreștinat, eveniment care s-a produs la 27 august 2021 de Ziua independenței RM la Biserica din Ghidighici, Strășeni de către parohul Maxim Melinti.

Încreștinarea lui Luca

Moștenitorule nostru drag,
tu azi ai fost încreștinat,
spălându-ți marele păcat
de Eva și Adam lăsat.
În numele Tatălui, a Fiului și a Duhului Sfânt
tu ai primit botezul cult:
ca îngerăș neprihănit
cu numele Luca ești consfințit.
De Ziua mare a Independenței
și a Crediinței noastre ortodoxe
ai devenit un simplu muritor,
dar și un scump moștenitor.
Al unui Nume Mare, Sfânt, Luca,
Apostol și Evanghelist,
ce Dumnezeu ni l-a trimis
Lucoarea să pogoare a Domnului Isus.
Să porți cu cinste acest Nume
prin viața ta frumoasă-n lume,
și să-l respecti cu demnitate
pentru al nostru Neam și Frate!
Ce-ți mai dorim noi ție,
dulce-al nostru Puișor?
Să crești mare, sănătos,
iar la trecutul deloc mare,
un Mare viitor!

Contactul cu lumea vie, cu păsările influențează benefic asupra dezvoltării copilului. Iată că părinții, Dumitru și Irina, au fost în zilele de odihnă la plimbare cu Luca la lacul Valea Morilor din Chișinău și au postat pe Facebook o poză, de care am fost inspirat și am scris următoarele patru rânduri:

RĂTUȘCA.

Pe apă o rață,
pe mal altă „rață”/Luca:
„Ma-c, deși corpul mie-mi îngheață,
sufletul mi-e cald ca și la rață”! 🌞

Datorită ocupațiilor și comunicării sistematice, la șase luni la Luca se manifestau clar trei complexe: de înviorare (Da), de infirmare (Nu) și de cercetare/mirare (Ua-u).

LUCA la juma de an.

Luca nostru este mare:
șase luni băiatul are!
Este tandru, frumușel,
parcă-ar fi un porumbel!
Cu-n complex de-nviorare (Da):
zâmbet ca și rupt din soare,
dă din mâni și piciorușe,
semănând cu pescărușii!
Cu-n complex de infirmare (Nu):
el cu multă supărare
se revoltă agitat



și strigă în gura mare!
Cu-n complex de liniștire,
orientat spre cercetare,
el pătrunde-n lumea mare,
aflând tainele astrale (Ua-u)!
Mama, tata te sărută,
bunul, buna te alintă,
nanii te povățuiesc,
La mulți ani toți îți doresc!
/Bunelul și bunica/ 05.11.2021

Cel mai scump cuvânt pe lume e MAMA!

Ma-Ma.

La 7 luni Luca
a rostit: Ma-Ma!
De fapt, nu este un cuvânt,
ci este un proto-cuvânt,
dar, oricum, e cel mai scump!
Am rămas cu toți uimiți,
dar și foarte fericiți:
după seara de băiță
dragul nostru nepoțel
a strigat: „Ma-Ma!”
Mămicuța încântată
s-a cam clătinat pe dată,
i-ar tăticu amarat
a și fost energizat,
pentru veci înaripat!
Să trăiești, puiuțul nostru,
și, de rând cu vorba asta,
să pronunți cuvântul „Ta-Ta!”,
căci născutu-te-ai pe lume
din dragostea acestor Nume!

A sosit momentul și târâtului pe brânci, iar cu sprijin și a ridicatului în/pe picioare. Este vesel, optimist, își cunoaște numele, pronunțând ultima silabă „...Ca!”, integrând familia.

LUCA LA 9 LUNI

Luca nostru este mare,
nouă luni băiatul are,
stă cu sprijin pe picioare
și emană mult-mult soare!
Este orientat spre oameni, floare,
cercetează atent orice mișcare,
vrea să le apuce pe toate
și să le cunoască mai îndeaproape.
Se târăște și pe brânci,
trecând peste obstacole,
merge insistent înspre țintă,
dobândind a lui dorință.
Își cunoaște deja numele
și pronunță „Ca”!
N-a uitat de Ma-mă, Ta-tă,
Integrând familia!

Când Luca mergea pe luna a zecea, a început războiul din Ucraina... Copilașii mici ca Luca au pornit în pribegire, zarea noastră luminând cu surâsul cald și blând!

LUI LUCA LA 10 LUNI

Cu zece luni în urmă
era Pace și frumos,
nimeni nici că bănuia
ce se poate întâmpla.
Iată însă a început
un Război nemaivăzut
cu rachete și cu tancuri
de prin Rusia cu-atacuri...
Putin-șefu a ordonat,
ca un Vifor Negru,
Ukraina - invadat,
nemicind poporul dat.
Copilașii mici ca Luca
au pornit în pribegire,
zarea noastră luminând
cu surâsul cald și blând!
Fiți bineveniți la noi,
Viitorul v-apartine!
Fiți cu Luca, ca și noi,
buni prieteni pe Vecie!
„Poșla, Vedima, na Turbincu!”
nenea Creangă a-ordonat.
Hulubașii albi ai Păcii
Cerul au înseninat!

Luca s-a dovedit a fi un extrovert autentic: zâmbăreț, fericit, deschis, săltăreț, energic, sociabil, cuminte, liniștit, optimist, ascultă atent muzica și încearcă să cânte în duet.

LUCA LA 11 LUNI

Luca nostru-i extrovert:
ne întâmpină atent,
ne zâmbește fericit
din tot sufletul, deschis!
Saltă-n sus cu energie,
exclamând de bucurie,
este mulțumit de-ntrevedere
și ne-acceptă cu plăcere.
E energic, dar cuminte,
e echilibrat și liniștit,
ochii mari și optimiști
niciodată nu sunt triști.
Comunică frumos cu noi,
ne zâmbește-neîncetat,
este mult entuziasmat
de relația în toi.
Mult îi place muzica
și ascultă-atenț,
încercând să cânte
cu bunica în duet.

Luca ne inspiră mult,
ne încarcă sufletește,
el din inimă ne-nvață
să ne fie drag de viață!

Conform Concepției rezultantei [7; 8; 9; 10], vectorul efectului în asigurarea securității psihosociale al lui Luca în ontogeneză s-a dovedit a fi unul pozitiv:

LUCA LA UN AN DE ZILE

Luca crește sănătos,
este plin de energie
și comunică cu toți
cu mult drag și duioșie.
Mic, isteț și curajos,
dar și foarte curios,
copăcel când vrea să stea,
Luca spune: „Ta-ta”.
Jucăuș e, zâmbăreț,
niciodată plângăreț,
are bucurie mare,
când se-amuză-n scaldătoare.
Mult îi place bălăceala,
ca un pește sare-n apă,
când aude de băiță,
se avântă spre vâniță!
Pe mămica o cuprinde,
o adoră foarte mult,
fiind Unica pe lume,
într-o inimă și gând!
Mult îi place muzica,
și-l ascultă pe tăticu,
apoi cântă în duet,
repetând cântul încet.
Merge ca un patrupe
și se-nalță copăcel,
dând speranță-n viitor
că-n curând va fi Biped!
Ca și toți copiii lumii,
el comunică la fel,
se-nțeleg ca prin minune
picii pre limbajul lor.
Au același soare pașnic,
au un cer senin,
au cu toții doar o Viață
și dorim s-o ocrotim.
Nimănui nu-i este dat
să ucidă Viața!
Orice crimă, atentat
Domnul le va pedepsi odată!



Bibliografie

1. [online]. [citat 20.04.2023]. Disponibil: [Psihologia securității \(usm.md\)](#)
2. [online]. [citat 20.04.2023]. Disponibil: [Psihologie aplicată în domeniul securității naționale \(cabinetpsihologie.net\)](#) .
3. Sergiu Sanduleac. *Interviu acordat Victoriei Dorgan, jurnalistă la TV Moldova 1 în emisiunea „Reporter pentru sănătate”*. (3) [Facebook](#)...
4. JELESCU, Petru. Dacă tinerețea ar ști și bătrânețea ar putea sau despre consultanța psihologică a tinerilor și bătrânilor (studiu de caz/din povestea de viați și activitate a subsemnatului). În: *Asistența psihologică la etapa contemporană: realității și perspective: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Ediția a 2-a, 22 octombrie 2021*. – Bălți : [Centrul editorial universitar], 2021, pp.108-111. 272 p. ISBN 978-9975-50-269-6
5. Комплекс оживления. În: *Психологический словарь*. [Комплекс оживления — психологический словарь \(b17.ru\)](#).
6. JELESCU, Petru. *Statul și religia*. În: Slovak international scientific journal, №71, 2023, pp. 43-44. ISSN 5782-5319. [file:///E:/Desc%C4%83rc%C4%83ri/Slovak%20international%20scientific%20journal%20%E2%84%9671,%202023%20\(2\).pdf](file:///E:/Desc%C4%83rc%C4%83ri/Slovak%20international%20scientific%20journal%20%E2%84%9671,%202023%20(2).pdf) .
7. JELESCU, Petru, JELESCU, Dumitru. Концепция результаты как вектор эффекта. În: *EcoSoEn, Scientific Journal Economics, Social and Engineering Sciences*, nr.3-4/2022, pp. 83-91. “B” Category. ISSN 2587-344X; E-ISSN 2587-425X.
8. JELESCU, Petru, TELEUCĂ, Marcel. Теория результаты. În: *Conferința științifică internațională „Învățământul superior: tradiții, valori, perspective”, 1-2 octombrie*. / comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.]; comitetul de organizare: Maria Pavel (președinte) [et al.]. – Chișinău : S. n., 2022 (CEP UPSC), Vol. 2, pp. 53-59. 270 p. ISBN 978-9975-46-671-4 (PDF). <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/3698>
9. JELESCU, Petru, TELEUCĂ, Marcel, JELESCU, Dumitru. Вектор эффекта или концепция результаты. În: *Deutsche internationale Zeitschrift für zeitgenössische Wissenschaft / German International Journal of Modern Science*, nr. 46, 2022 (December) – 46th, pp. 4-9. ISSN (Print) 2701-8369; ISSN (Online) 2701-8377 https://zenodo.org/record/7442113?fbclid=IwAR2udG3BmaggRVZky_O0MeGzCpW-fn6RB5Oc04TtJtANKfudLfs94x9xDXFs#.Y6HcBHb8uM9
10. JELESCU, Petru, TELEUCĂ, Marcel. Teoria rezultantei. În: *„Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective”. Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, 21 octombrie 2022 / coordonator: Silvia Briceag. - Bălți : [US "Alec Russo"]. 2022, pp 197-201. - 394 p. ISBN 978-9975-50-295-5(PDF).

OPTIMIZAREA COMUNICĂRII LA ELEVII CU DIZABILITATE SENZORIALĂ

OPTIMIZING COMMUNICATION FOR STUDENTS WITH SENSORY DISABILITY

CIOBANU Adriana, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
[ORCID: 0000-0003-3836-3651](https://orcid.org/0000-0003-3836-3651)

CIOBANU Adriana, PhD of psychology, associate professor
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
[ORCID: 0000-0003-3836-3651](https://orcid.org/0000-0003-3836-3651)

CZU: 376.3

Rezumat: În articol sunt enumerate modalitățile de optimizare a comunicării la elevii cu dizabilitate senzorială. Un copil care și-a pierdut auzul, vederea în copilărie se găsește într-o situație diferită față de cei tipici. Dificultățile de comunicare izolează copiii cu dizabilitate senzorială de cei tipici. Acesta este motivul apariției unor dificultăți specifice în dezvoltarea comunicării și a trăsăturilor de personalitate ale copilului. Printre principalele sarcini ale educației și dezvoltării copiilor cu dizabilitate senzorială la vârsta școlară se numără dezvoltarea abilităților de comunicare, formarea abilităților de utilizare a tehnologiilor de acces, ce permite accesul la curriculum și care facilitează dezvoltarea comunicării.

Cuvinte-cheie: optimizare, dificultăți, comunicare, dizabilitate senzorială, auz, vedere.

Abstract: The article lists ways to optimize communication for students with sensory disabilities. A child who lost hearing, sight in childhood finds himself in a different situation than the typical ones. Communication difficulties isolate children with sensory disabilities from typical children. This is the reason for the appearance of specific difficulties in the development of communication and personality traits of the child. Among the main tasks of the education and development of children with sensory disabilities at school age are the development of communication skills, the formation of skills in the use of access technologies, which allow access to the curriculum and facilitate the development of communication.

Key words: optimization, difficulties, communication, sensory disability, hearing, vision.

Comunicarea stă la baza umanizării, a construirii psihologice, intelectuale și culturale a oamenilor. Ea asigură transmiterea de informații de la o generație la alta, fiind cel mai eficient mod de influențare educativă [5, p.85].

Comunicarea, fiind una dintre principalele activități ale oamenilor, îmbunătățește abilitățile și abilitățile de comunicare, abilitățile unei persoane. Comunicarea copilului cu adulții și semenii este principala și o condiție decisivă pentru formarea tuturor abilităților și calităților mentale copil: gândire, vorbire, stima de sine, sfera emoțională, imaginație [7].

Comunicarea este o condiție necesară pentru existența unei persoane și, în același timp, unul dintre factorii principali și cea mai importantă sursă a dezvoltării sale mentale în ontogeneză. De la naștere, copilul intră într-o varietate de relații cu ceilalți.

Relațiile cu alte persoane se nasc și se dezvoltă cel mai intens în copilărie. Experiența acestor prime relații este fundamentul dezvoltării ulterioare a personalității copilului și determină în mare măsură caracteristicile conștiinței de sine a unei persoane, atitudinea sa față de lume, comportamentul său și bunăstarea în rândul oamenilor.

Principala finalitate a educației școlare în treapta liceală este pregătirea elevului pentru activitatea ulterioară și dezvoltarea competențelor acestuia. Astfel, elevul urmează să ajungă o persoană capabilă de a se descurca în viață cu ajutorul comunicării orale, eficientă în situații diferite, o persoană aptă să-și achiziționeze în mod independent cunoștințele și competențele solicitate – o personalitate cu un ansamblu de cunoștințe, atitudini și competențe de comunicare formate pe parcursul școlarității, actualizate pe parcursul întregii vieți

Comunicarea nu face obiectul doar cercetării psihologice, prin urmare, sarcina identificării aspectului specific psihologic al acestei categorii apare cu necesitate. În același timp, problema legăturii dintre comunicare și activitate este fundamentală; unul dintre principiile metodologice ale dezvoltării acestei relații este ideea unității comunicării și activității. Astfel, comunicarea este

înțeleasă ca realitatea relațiilor umane, ceea ce presupune orice formă de activitate comună a oamenilor.

Pentru a avea o comunicare eficientă trebuie să existe o deschidere reciprocă între profesor și elev, deci un suport motivațional, participarea la un nucleu de valori comune, pe care grupul social îl propune celor doi termeni aflați în relație [4, p.139].

Competența de comunicare este definită de mulți autori ca fiind o capacitate globală, care cuprinde capacitățile comunicative ale indivizilor dobândite de-a lungul vieții.

Noțiunea de *competență de comunicare* a evoluat foarte mult, înglobând astăzi domenii de cunoaștere din ce în ce mai vaste. Consiliul Europei consideră că există șase componente în aptitudinea de comunicare [5, p.85]:

- competența lingvistică;
- competența sociolingvistică;
- competența discursivă;
- competența socioculturală;
- competența strategică;
- competența socială.

N. Cebotaru (2021) diferențiază principalele componente ale comunicării: • *componenta emoțională*, care presupune receptivitate emoțională, empatie, sensibilitate față de altă persoană, compasiune și retrăire a unor sentimente împreună cu persoana de alături, atenție față de acțiunile partenerilor; • *componenta cognitivă*, care este condiționată de capacitatea individului de a studia personalitatea celui din alteritate, de a anticipa comportamentul acestuia, de a soluționa eficient diverse probleme care apar între oameni; • *componenta comportamentală*, care reflectă capacitatea copilului de a colabora, în egală măsură, cu adulții și cu semenii, aspirația spre o activitate în comun, spiritul de inițiativă, caracterul adecvat al comunicării, calitățile de organizator etc. [1].

Prin componenta verbală se exprimă un anumit conținut categorial, prin componentele para- și nonverbale se exprimă atitudini [4, p.139].

Comunicarea verbală – informația este codificată și transmisă prin cuvânt. Această formă a comunicării este specific umană și are două forme: orală și scrisă, iar în funcție de acestea, utilizează canalul auditiv și cel vizual.

Comunicarea paraverbală presupune elementele prozodice și vocale care însoțesc cuvântul și vorbirea în general. Astfel, acest tip de comunicare vizează particularitățile de pronunție (oferă date despre mediul de proveniență: urban, rural, gradul de instrucție, etc.), caracteristicile vocii (alintat, hotărît, energic, epuizat etc.), intensitatea rostirii, ritmul și debitul vorbirii, intonația etc.; canalul utilizat este cel auditiv. În cadrul cercetării comunicării paraverbale există studii interesante. Spre exemplu, C.Cucoș urmărește valoare comunicativă a tăcerii. Orice cadru didactic știe, din proprie experiență, că există tăceri-nedumeriri, tăceri-indiferente, tăceri-aprobări, tăceri-stimulative, tăceri-pedeapsă etc.

Comunicarea nonverbală – informația este codificată și transmisă printr-o diversitate de semne legate de postură, mișcare, gesturi, mimică, înfățișarea partenerilor.

Au fost identificate două categorii mari de mijloace de comunicare: verbale și nonverbale. Sursele științifice, didactice și metodice utilizează și termenii *comunicare verbală*, *comunicare nonverbală*.

Comunicarea nonverbală. Forma cea mai importantă a comunicării nonverbale, specifică și VȘM, este *comunicarea augmentativă*. Ea se regăsește în orice formă de comunicare, substituind sau extinzând aria vorbirii. Fiecare om folosește tehnicile și mijloacele de comunicare augmentativă, doar că nu întotdeauna conștientizează acest lucru. Cu mult înainte de a avea acces la limbajul oral, copiii cu dezvoltare normală interacționează cu adultul din preajmă prin intermediul tehnicilor augmentative nonverbale elementare, precum zâmbetele, privirile, vocalizările etc. O astfel de comunicare oferă dovada unei intenții de interacțiune timpurie, având un efect comunicativ pronunțat [1, p.26].

Comunicarea augmentativă constituie un multisistem de componente integrate – verbale, gestuale, pictografice, care oferă suport și sporesc nivelul de comunicare, învățare, participare,

gradul de independență și calitatea vieții, în general, a persoanelor care îl folosesc. Cu cât deficiența de intelect este mai severă, cu atât copilul are nevoie de mai multe mijloace și tehnici augmentative, destinate fortificării actului comunicativ oral-rezidual. Când exprimarea verbală lipsește în totalitate și vorbitorul apelează la simboluri gestuale sau pictografice, avem a face cu o comunicare alternativă, ca singura modalitate de interacțiune prin coduri [1, p.27].

Numai în procesul comunicării, indiferent de prezența uneia sau altei tulburări de dezvoltare, are loc formarea personalității, formarea caracteristicilor sale cele mai importante, sfera morală, viziunea asupra lumii (A.A. Bodalev, L.S. Vîgotski, R.L. Krichevski, A.V. Petrovski).). În procesul dezvoltării sale, o persoană devine subiectul activității comunicative. Această transformare este înțeleasă de E.V. Rudenski ca proces de creștere, procesul de formare a trăsăturilor de personalitate, procesul de familiarizare cu alți oameni și izolarea de alții, socializarea și autoafirmarea sa.

Un copil care și-a pierdut auzul în copilărie se găsește într-o situație diferită față de cei cu auz normal. Dificultățile comunicării verbale izolează surzii de oamenii vorbitori. Acesta este motivul apariției unor dificultăți specifice în educarea trăsăturilor de personalitate ale copilului și explică unicitatea anumitor trăsături de caracter [2, p.191].

I.O.Suslova (2013) evidențiază principalele condiții care au influențat asupra dezvoltării personalității acestor copii: sărăcia impactului stimulilor și ca urmare tempou încetinit în dezvoltarea sferei emoțional- volitive; dificultăți în comunicare și incapacitatea însușirii experienței sociale prin intermediul limbajului; nedezvoltarea diferitor tipuri de activitate. Alt aspect negativ este lipsa dorinței familiilor de auzitori (din cauza lipsei dorinței de a studia limbajul semnelor și dactil) de al motiva pe copilul cu dizabilitate auditivă la comunicarea emoțională. Din cauza aceasta acești copii nu însușesc normele moral spirituale [8, p.260].

T.G. Bogdanova menționează că, în procesul de formare a comunicării emoțional-personale, ca activitate prioritară la micuții cu dizabilitate de auz, au un rol deosebit așa componente ale comunicării, cum ar fi reacția de concentrare, zîmbetul, complexul de înviore. E.N. Vinarscaia (1987) descrie sistemul de dezvoltare în perioada timpurie, în urma căruia rolul principal îl joacă formele de cunoaștere a lumii înconjurătoare și a comunicării emoționale. La copilul cu dizabilitate de auz sunt dereglate accentuat emoțional, căile de comunicare verbală.

A.Gherguț (2013) remarcă, dezvoltarea percepției auditive constituie izvorul acumulării și completării vocabularului, ceea ce extinde posibilitățile comunicării verbale, care la rândul ei, contribuie la îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea vorbirii și dezvoltarea personalității elevului cu dizabilitate de auz. Formarea comunicării verbale depinde de: starea auzului, nivelul dezvoltării vorbirii, folosirea aparatului fonamplificatoare de performanță, utilizarea strategiilor didactice avansate, măiestria profesorului [3].

V. Petșac, G.L.Zaițeva (1990), au menționat că bunăstarea emoțională a copilului cu dizabilitate de auz în familia cu părinți surzi se explică prin faptul că înțelegerea este din ambele părți, prin comunicarea cu ajutorul limbajului semnelor - mijloc de comunicare între surzi. La părinții auzitori o comunicare eficientă cu copiii cu dizabilitate de auz nu există. La copiii cu dizabilitate de auz de la vârsta școlară mică și la vârsta adolescenței, care au părinți auzitori, se observă mai puține emoții pozitive pentru părinți, (doar la sfârșitul perioadei adolescențe totul se schimbă spre bine), decît la auzitorii sau copiii cu dizabilitate de auz, care au părinți surzi.

Rezultatele studiului realizat de V.Maximciuc au determinat următoarele constatări: nivelul abilităților de comunicare este în general mai ridicat în grupul de copii ai căror părinți au și deficiențe de auz în comparație cu copiii cu părinți auzitori. La fel, au fost identificate caracteristici ale comunicării copiilor cu deficiențe de auz de vîrstă școlară mică: durata scurtă de comunicare; utilizarea limitată a abilităților de comunicare existente; insuficiența mijloacelor verbale și non-verbale, dificultăți de transfer al acestora în activități comune și situații de viață similare cu colegii și adulții; cerc limitat de interacțiune; dificultăți în evaluarea situațiilor comunicative; în dezvoltare calități comunicative (inițiativă, tact, empatie) [7].

Problema comunicării unui copil cu dizabilitate de vedere este exacerbată de propria sa lipsă de dorință de a comunica chiar și cu colegii săi cu deficiențe de vedere. Deci, potrivit lui V.P. Gudonis (1995) deja la vârsta școlară există o tendință de reducere a relațiilor colective.

Studiile sociometrice ale lui E.M. Sternina arată că cei total nevăzători se află în cea mai nefavorabilă situație. Acest lucru se explică prin mobilitatea și activitatea lor mai redusă, sociabilitatea mai redusă și se manifestă prin faptul că primesc cel mai mic număr de alegeri, regăsindu-se în postura de „respins” și „izolat”.

Până la începutul adolescenței, copiii orbi și cu dizabilitate de vedere dezvoltă o întreagă gamă de dificultăți în domeniul comunicării, cel mai clar manifestate în stăpânirea abilităților de comunicare non-verbală.

O analiză a dezvoltării mijloacelor de comunicare la adolescenții cu dizabilitate de vedere la nivel de reproducere a arătat că aceștia sunt semnificativ în urma colegilor văzători în ceea ce privește stăpânirea modurilor non-verbale de exprimare a emoțiilor. Nu numai că reproduc prost stările non-verbale, emoționale care le sunt date, dar uneori nu le percep și nu le înțeleg.

Utilizarea strategiilor interactive cât mai variate îi pune pe elevi în situația de a colabora, de a-și forma o viziune asupra modului de argumentare a ideilor, îi încurajează să-și expună punctul de vedere, să ia atitudine. Acestea creează un cadru confortabil de comunicare.

Competențele de comunicare ale adolescenților se formează în special prin activitatea didactică și extradidactică, de predare-învățare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor, de relaționare în cadrul grupului școlar etc. De aceea, se pune accentual pe necesitatea învățării interactive și a conlucrării în procesul instructiv-educativ, rolul profesorului, dar și a psihologului, fiind cel de observator și îndrumător, el dirijând și stimulând capacitățile cognitive ale celor instruiți. Formarea acestora este necesară pentru obținerea performanțelor de comunicare, de relaționare, de încadrare în societate, precum și în scopul dezvoltării inteligenței emoționale prin facilitarea găsirii mijloacelor de exprimare și de etichetare corectă a emoțiilor [5, p.85].

Printre principalele sarcini ale educației și dezvoltării copiilor cu dizabilitate senzorială la vârsta școlară se numără dezvoltarea abilităților de comunicare, formarea abilităților de utilizare a tehnologiilor de acces, ce permite accesul la curriculum și care facilitează dezvoltarea comunicării.

Dezvoltarea abilităților de comunicare conduc la dezvoltarea stimei de sine, a încrederii în competențele propria și independență la copiii cu dizabilitate senzorială la vârsta școlară. Autodeterminarea include independență în luarea deciziilor, self-advocacy, asertivitate bazată pe înțelegerea abilităților și a nevoilor relaționate. Adaptările și modificările curriculare permit accesul copilului cu dizabilitate de vedere la înțelegerea conținuturilor și desfășurarea sarcinilor de învățare. Aceste acomodări pot include timp prelungit, materiale accesibile și adaptate, instruire specifică și modificări la nivelul mediului. Echipamentele și materialele specifice pot include display Braille, cărți audio, cărți tactile, hărți tactile, diagrame tactile, machete, mulaje, programe computerizate, sintetizator de voce [6, p.183].

În condițiile în care compensarea tehnică permite accesul persoanei cu dizabilitate de auz la lumea sunetelor, dar mai ales în condițiile în care pierderea totală de auz, cofoza, este o situație rar întâlnită în practica audiologică, demersul de reabilitare pune accentul pe îmbunătățirea abilităților perceptiv-auditive și dezvoltarea limbajului. Terapia auditiv-verbală se utilizează în contextul reabilitării dizabilității auditive încă din anii '50, focalizându-se asupra dezvoltării limbajului pe baza informațiilor auditive, în situații comunicaționale cât mai naturale, situații în care părintele are un important rol de terapeut, acesta valorificând contextele de comunicare cotidiene.

Bibliografie

1. CEBOTARU, N. *Formarea competențelor de comunicare la elevii cu retard mintal prin activități de educație fizică*. Teză de doctor în Științe ale educației, Chișinău, 2021.
2. CIOBANU, A. *Psihologia specială. Suport de curs*. Chișinău: S.n., (Tipogr., Ion Creangă”), 2019. 311 p. ISBN 978-9975-46-407-9.

3. GHERGUȚ A. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Ediția a III. Ed.: Polirom, 2013. 512 p. ISBN 978-973-46-3386-9.
4. LOSÎI, E. *Psihologia educației*. Chișinău: CEP USM, 2014. – 204 p. ISBN 978-9975-71-507-2.
5. MIRON, A. *Dezvoltarea competenței de comunicare orală la elevii din treapta gimnazială prin stimularea motivației învățării*. Rev. Didactica Pro, nr.4-5, octombrie, 2019. p.85-87.
6. ROȘAN, A. *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Iași: Polirom, 576 p. 2015. ISBN 978-973-46-4963-1.
7. МАКСИМЧУК, В. Г. Особенности общения детей с нарушениями слуха. «Актуальные научные исследования в современном мире» с.61-66 Выпуск 3(23) ISSN 2524-0986 http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1446/IScience_Cercetari_actuale_Ru_p62-66.pdf?sequence=1&isAllowed=y
8. *Основы психологии детей с нарушениями слуха*. Составитель И.О. Сусллова. Саратов: «Наука», 2013. С.92

OPTIMIZAREA SECURITĂȚII PSIHOLOGICE PRIN METODE DE DIMINUARE A STRESULUI
OPTIMIZING PSYCHOLOGICAL SECURITY THROUGH STRESS REDUCTION METHODS

PLATON Inga, dr. lect.univ.

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

<https://orcid.org/0000-0002-9916-8289>

CZU: 159.942

Rezumat: *Stresul are un impact semnificativ asupra sănătății și bunăstării noastre, afectând multiple aspecte ale vieții. În vederea menținerii unei stări de bine mentale și emoționale, este esențial să ne concentrăm pe reducerea stresului și optimizarea securității psihologice. Acest articol explorează modul în care specialiștii în sănătatea mentală abordează problemele legate de stres și securitatea psihologică în cadrul psihoterapiei. Combinația dintre metode practice de reducere a stresului și studii de caz din procesul psihoterapeutic oferă o perspectivă amplă asupra modalităților prin care putem îmbunătăți starea psihoemoțională și, implicit, securitatea psihologică. În plus, acest articol propune și un instrument de evaluare a stării psihoemoționale în dinamică, în cadrul intervențiilor psihoterapeutice, oferind astfel un suport suplimentar în procesul terapeutic.*

Cuvinte-cheie - stres, securitate psihologică, stare de bine, psihoterapie, dezvoltare personală.

Abstract: *Stress has a significant impact on our health and well-being, affecting multiple aspects of our lives. In order to maintain good mental and emotional well-being, it is essential to focus on reducing stress and optimizing psychological security. This article explores how mental health professionals address issues related to stress and psychological security in the context of psychotherapy. The combination of practical methods for stress reduction and case studies from the psychotherapeutic process provides a comprehensive perspective on ways to improve psychoemotional state and, consequently, psychological security. Additionally, this article proposes an assessment tool for dynamic evaluation of psychoemotional state within psychotherapeutic interventions, thus offering additional support in the therapeutic process.*

Kewwords - stress, psychological security, well-being, psychotherapy, personal development.

Introducere.

Jung C. G., (2014), spunea că tot ceea ce nu rezolvăm în conștient revine în viața noastră sub formă de destin. Jung considera că în adâncul inconștientului există aspecte și conținuturi care pot influența viața noastră și pot reapărea sub forme diferite în experiența noastră conștientă. El a observat că ignorarea, respingerea sau negarea unor aspecte importante ale sinelui și ale

experienței noastre personale poate duce la reapariția lor în viața noastră sub forme neașteptate sau prin evenimente externe, care pot fi interpretate ca fiind "destin" sau sincronicități [10].

Conștientizarea reprezintă punctul de plecare. Atunci când devenim conștienți, deschidem ușa către opțiuni și posibilități pentru a face alegeri conștiente. Aceasta ne permite să schimbăm scenariile și modelele comportamentale inconștiente. Pentru a produce schimbări eficiente și a trece prin procesul de transformare personală, este necesar să ne reevaluăm și atitudinea. Minte este sursa oricărui tip de stres. Este ineficient și e o scurgere de energie irațională atunci când ne propunem să schimbăm comportamentul persoanelor care ne stresează, de cele mai multe ori nu putem schimba evenimentele și circumstanțele fizice în care ne aflăm, dar putem schimba atitudinea și reacția noastră față de ceea ce percepem ca stresant. Cheia pentru a face față cu succes stresului începe prin înțelegerea precisă a originii acestuia și prin potrivirea metodelor individuale care ne pot ajuta să gestionăm stresul.

Destresarea este adesea un concept neglijat, însă stresul acut și cronic din mediul de viață modern au un impact autodistructiv și ne afectează direct securitatea psihologică și starea de bine. Destresarea reprezintă o abilitate care poate fi învățată pentru a reduce efectele negative atât la nivel fizic, cât și mental. Prin dobândirea acestei abilități, ne putem adapta și integra mai bine ca indivizi, folosind nivelul nostru maxim de funcționare într-o stare de calm și relaxare. Acest lucru ne permite să atingem potențialul maxim de maturizare emoțională și dezvoltare personală.

Scopul cercetării.

Scopul cercetării este de a contribui la îmbunătățirea sănătății mentale și a calității vieții prin identificarea și implementarea unor strategii eficiente de gestionare a stresului și de creștere a securității psihologice.

Rezultate și discuții.

Conceptul de stres a fost abordat în moduri diferite de către diferiți autori, iar acest fenomen a fost cercetat și a integrat perspective atât biologice, cât și psihologice în studiul comportamentului normal și patologic.

Stresul, potrivit lui Selye H., (1946, 1956), reprezintă un răspuns nespecific al organismului la diferite solicitări pe care l-a numit un *sindrom general de adaptare* [apud 2, p. 12]. Orice informație sau stimul declanșează în noi o reacție, iar aceste reacții formează un răspuns adaptativ care menține echilibrul vital în funcție de experiențele trăite. Acest răspuns nespecific se referă la reacția corpului indiferent de efectul stimulului și la varietatea mare de stimuli.

Cannon W. B., (1929), a introdus termenul de "stres" și a investigat răspunsul organismului la situații stresante. El a identificat răspunsul de "luptă sau fugă" și a evidențiat importanța echilibrului și reglării homeostatice în fața stresului. Lucrarea sa a fost un punct de referință în înțelegerea fiziologiei și răspunsului organismului la stres [apud 11, p. 1181].

Cercetările cognitive-comportamentale adoptă o perspectivă psihologică și se concentrează pe modelul stres-vulnerabilitate pentru a înțelege și aborda stresul. Acest model subliniază interacțiunea între factorii stresanți din mediu și vulnerabilitățile individuale, precum gândurile și comportamentele disfuncționale, în generarea și menținerea stresului. Anumite evenimente stresante (stresori psihosociali) interacționează cu o stare de vulnerabilitate generală biologică (anumite tulburări medicale) și/sau psihologică (caracteristicile psihologice și/sau trăsăturile/tulburările de personalitate) generând tulburări clinice (vezi figura 1.) [4, pp. 137-138]

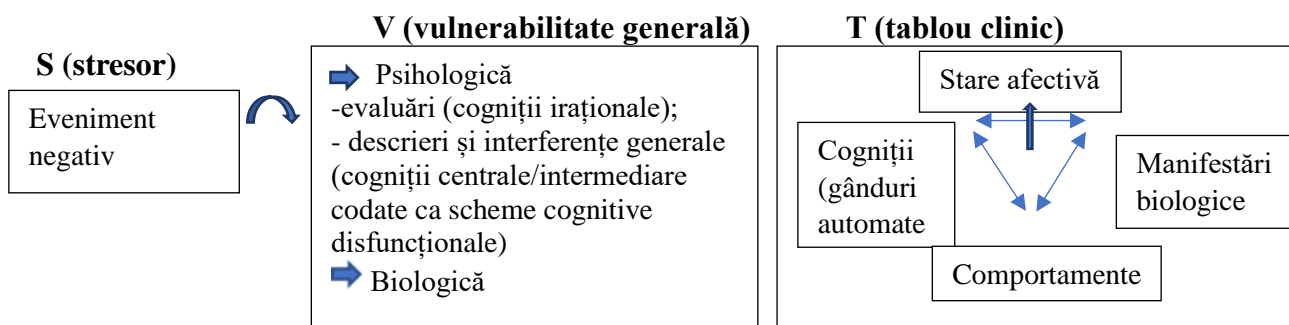


Figura 1. Modelul stres (S) – vulnerabilitate (V)

Abordarea comportamentală rațional-emoțională conceptualizând stresul oferă următoarea perspectivă: ”...poate fi identificat mai ales în modul în care o persoană percepe, interpretează și evaluează factorii de stres din mediul său din alte surse. Condițiile stresante există *per se*, însă anumite situații sau condiții de viață pot fi trăite în funcție de percepțiile și cognițiile celor care reacționează față de aceste condiții.” [6, p.12]. Ori, după cum observă Klarreich., (1985): ”Evenimentele din mediu nu sunt semnificative decât dacă persoana le atribuie semnificație și le percepe ca fiind stresante” [ibidem 6. p. 13].

Conform acestor modele, stresul nu este rezultatul direct al evenimentelor externe, ci este influențat de felul în care interpretăm și răspundem la aceste evenimente. Gândurile negative, atitudinile disfuncționale și strategiile inadecvate de coping pot crește vulnerabilitatea noastră la stres și pot amplifica impactul negativ al evenimentelor stresante.

În opinia experților din domeniul sănătății mentale, implicațiile pe termen lung ale stresului pleacă de la percepțiile noastre față de stres. Doctorul Davidson R. J. și grupul de cercetători de la Universitatea Wisconsin-Madison au efectuat un studiu de opt ani asupra percepției stresului și a impactului asupra mortalității. În studiu au participat 25000 de subiecți care și-au evaluat nivelul de stres din ultimul an și și-au estimat cât de mult cred că acest stres le influențează sănătatea. Ulterior, timp de opt ani au fost folosite arhivele publice pentru a înregistra moartea oricărui dintre participanții studiului. S-a constatat că cei care s-au declarat afectați de nivelul de stres semnificativ și erau de părerea că stresul are un impact serios asupra sănătății lor au înregistrat o creștere a riscului de deces cu 43%. Pe de altă parte, subiecții care s-au declarat afectați de stres, însă nu au interpretat efectele acestuia ca fiind negative au înregistrat mai puține decese în perioada de opt ani [5 p. 18].

Cercetările științifice cele mai recente indică faptul că stresul nu este în mod obligatoriu dăunător și nociv, mai mult ca atât poate chiar să ne îmbunătățească viața. S-a demonstrat că stresul crește performanța, ne ajută să ne concentrăm și să fim țintiți pe obiectivele noastre, iar asta aduce cu sine eficiență sporită și o satisfacție mai mare [11, p.1187; 5, p. 18; 2].

Fazele stresului.

Stresul este un proces complex și dinamic, care poate avea următoarele faze distincte:

Faza de alertă (alarmă): Aceasta este prima fază a răspunsului de stres și este declanșată atunci când corpul percepe un factor stresant. Sistemul nervos central reacționează rapid și activează răspunsurile de luptă sau fugă. În această fază, organismul eliberează hormoni de stres, cum ar fi cortizolul și adrenalina, care pregătesc corpul pentru acțiune.

Faza de rezistență: Dacă stresul continuă să persiste, corpul trece în faza de rezistență. În această fază, organismul încearcă să se adapteze la stres și să-și mențină funcționarea normală. Sistemul nervos și hormonal rămân activați, dar cu niveluri mai reduse decât în faza de alertă. Corpul poate face față stresului pe termen scurt, dar poate începe să manifeste semne de oboseală și epuizare.

Faza de epuizare: Dacă stresul persistă sau devine prea intens, corpul poate ajunge în faza de epuizare. Resursele organismului sunt epuizate și sistemul nervos și hormonal sunt suprasolicitate. În această fază, pot apărea efecte negative asupra sănătății, cum ar fi oboseală cronică, tulburări de somn, probleme digestive, scăderea sistemului imunitar și afecțiuni psiho-emoționale [1, p.153-154; 2 p. 13-14].

Este important de menționat că aceste faze pot varia de la persoană la persoană și pot fi influențate de factori individuali, cum ar fi resursele de adaptare, suportul social și experiențele anterioare cu stresul. De asemenea, nu toate situațiile de stres trec prin toate fazele în mod obligatoriu. Uneori, oamenii pot trece direct de la faza de alertă la faza de epuizare, în funcție de gravitatea și durata stresului.

Reacțiile la stres includ: *fugă* (evitarea sau evadarea dintr-o situație stresantă), *luptă* (confruntarea activă cu sursa de stres), *îngheț* (imobilizarea sau blocarea în fața stresului) și *căutarea de ajutor sau protecție* (solicitarea sprijinului sau căutarea securității). Aceste răspunsuri sunt instinctive și ajută la supraviețuire în fața factorilor stresanți. Reacții pot varia în funcție de individ și de natura stresului. Uneori, o persoană poate prezenta o combinație a acestor reacții sau poate adopta una sau mai multe reacții în funcție de circumstanțe [5, p. 45-51].

Tipuri de stres.

Eustres: Este un tip de stres pozitiv, asociat cu situațiile sau evenimentele care provoacă excitație și motivație. Eustresul poate stimula performanța și creșterea personală, oferindu-ne oportunități de a ne dezvolta abilitățile și de a ne îmbunătăți rezultatele.

Stres acut: Este o reacție imediată și temporară la o situație stresantă. Apare atunci când suntem expuși la o provocare sau un eveniment tensionat și poate fi asociat cu o creștere a tensiunii, anxietății și a presiunii psihologice. De obicei, stresul acut este de scurtă durată și poate fi gestionat cu succes prin metode de reducere a stresului.

Stres cronic: Este o formă persistentă și de lungă durată de stres, care poate apărea ca rezultat al unor factori stresanți repetitivi. Stresul cronic poate afecta sănătatea noastră fizică și mentală, contribuind la apariția unor probleme de sănătate cronice și la o scădere a calității vieții.

Stres traumatic: Este o formă intensă de stres care apare în urma unui eveniment traumatizant sau traume repetate. Acest tip de stres poate avea un impact profund asupra individului, provocând tulburări de stres post-traumatic (TSPT) și necesitând adesea intervenție terapeutică pentru a facilita procesul de vindecare și recuperare [14, p.20-23; 5, p. 25-43].

Efectele stresului pot avea un impact semnificativ asupra securității psihologice și stării de bine a individului. Stresul cronic sau intens poate deteriora sănătatea mentală și emoțională, afectând echilibrul și funcționarea optimă a persoanei. Prin gestionarea adecvată a stresului și adoptarea unor strategii eficiente, putem îmbunătăți securitatea psihologică și starea de bine. Astfel, reducerea stresului și cultivarea resurselor interne pot contribui la creșterea rezilienței și la menținerea unei stări de sănătate mentală și emoțională optime.

În contextul vieții moderne agitate și pline de provocări, stresul devine o componentă inevitabilă a existenței noastre. Este important să găsim modalități eficiente și să dezvoltăm abilități de gestionare a stresului care să ne îmbunătățească securitatea psihologică și starea de bine. Acesta este un proces în care intervențiile psihoterapeutice pot juca un rol esențial.

Metodele psihoterapeutice oferă un cadru structurat și specializat pentru a aborda stresul și pentru a îmbunătăți sănătatea mentală și emoțională. Ele se bazează pe înțelegerea complexă a factorilor care contribuie la stres și utilizează tehnici și strategii adaptate nevoilor individuale.

Un aspect important în lucrul cu stresul este identificarea și analiza factorilor declanșatori și a reacțiilor noastre specifice. Prin intermediul analizei funcționale în cadrul psihoterapeutic, terapeutul ajută individul să înțeleagă mai bine circumstanțele și răspunsurile sale la stres, explorând gândurile, emoțiile și comportamentele asociate. Aceasta oferă o bază solidă pentru a dezvolta strategii personalizate de gestionare a stresului.

În același timp, lucrul la nivelul autocunoașterii este esențial pentru a ne dezvolta o mai bună înțelegere a limitelor și resurselor, explorare și conștientizare a propriilor noastre nevoi. Ne ajută să obținem o perspectivă mai clară asupra modului în care reacționăm la stres și asupra modului în care ne putem dezvolta resursele interne pentru a face față cu succes provocărilor. Autocunoașterea poate fi facilitată prin dezvoltarea capacităților de procesare meta-cognitivă și gândirii reflexive care țintit poate fi formată într-un câmp relațional terapeutic (relația client - terapeut) [8, pp.63-64; 7, p. 49].

În final, abordările psihoterapeutice dețin o varietate largă de metode și tehnici de lucru cu stresul, ne oferă un cadru solid și sprijinul necesar în procesul psihoterapeutic orientat spre optimizarea securității psihologice, prevenirea și diminuarea factorilor de stres percepuți de clienți. Acestea ne ajută să dezvoltăm strategii adaptative de lucru individualizat și structurat ceea ce în consecință îi ajută pe clienți să gestioneze emoțiile și gândurile negative să proceseze evenimentele traumatice, astfel, îmbunătățind-le calitatea vieții, potențialul maxim de dezvoltare personală și stare de bine.

În literatura de specialitate, există numeroase metode terapeutice eficiente pentru gestionarea stresului. Astfel, voi trece în revistă metode și tehnici din câteva orientări psihoterapeutice ce sunt folosite ca strategii de lucru în diminuarea stresului.

- **Psihoterapia integrativă** adoptă o abordare holistă și utilizează o combinație de metode și tehnici provenite din diferite abordări terapeutice, în scopul diminuării stresului și îmbunătățirii stării de bine a individului. Aceasta implică integrarea metodelor și principiilor din terapii precum terapia cognitiv-comportamentală, terapia psihodinamică, terapia experiențială, terapia de acceptare și angajament, precum și tehnici specifice lucrului cu corpul și mintea. Prin abordarea integrativă, terapeutul poate adapta intervențiile în funcție de nevoile și preferințele individuale ale clientului, asigurând o abordare personalizată și eficientă în gestionarea stresului și promovarea bunăstării psihologice.
- Intervenții comportamentale (antrenamentul comportamental, repetiția comportamentală, auto-monitorizarea, modelarea);
- Intervenții afective sau emoționale (gestionarea furiei, gestionarea anxietății, imageria pentru adaptare);
- Intervenții senzoriale (hipnoza, biofeedback-ul, relaxarea musculară);
- Tehnici de imagerie (imageria ghidată, imageria pozitivă, imageria aversivă, imageria pentru adaptare, tehnica urcării);
- Tehnici cognitive (restructurarea cognitivă, rezolvarea de probleme, biblioterapia, auto-monitorizarea);
- Tehnici interpersonale (antrenamentul asertivității, antrenamentul abilităților sociale);
- Prescripții paradoxale;
- Metafore terapeutice;
- Tehnici biologice (exercițiul fizic, dieta, odihna, relaxarea, utilizarea timpului liber) [12, pp. 109-114; 13; 3]
- **Terapia cognitiv-comportamentală (TCC):** Această abordare se concentrează pe identificarea și schimbarea gândurilor și comportamentelor negative asociate cu stresul. Prin învățarea de tehnici de gestionare a stresului și dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, persoana poate obține o perspectivă mai sănătoasă și să facă față mai eficient factorilor stresanți.
- Identificarea și evaluarea gândurilor negative: În această metodă, persoana învață să identifice gândurile negative sau distorsionate asociate cu stresul și să le evalueze obiectiv. Aceasta implică identificarea și analizarea raționalității acestor gânduri și dezvoltarea unor alternative mai realiste și constructive.
- Reframing-ul cognitiv: Această tehnică implică restructurarea și reinterpretarea gândurilor și percepțiilor legate de stres. Persoana învață să vadă situațiile dintr-o perspectivă mai echilibrată și să găsească aspecte pozitive sau alternative într-o situație dificilă.
- Tehnicile de gestionare a anxietății: Aceste tehnici includ tehnicile de respirație controlată, relaxarea musculară și meditația. Acestea ajută la reducerea anxietății și a tensiunii asociate cu stresul prin inducerea unei stări de relaxare și de liniște interioară.
- Tehnicile de rezolvare a problemelor: Aceste tehnici implică identificarea și definirea clară a problemei legate de stres, generarea și evaluarea de soluții alternative și implementarea planului de acțiune adecvat. Aceasta ajută persoana să abordeze situațiile stresante într-un mod mai structurat și eficient.

- Exercițiile de expunere și desensibilizare: Această metodă este utilizată în special în cazul stresului posttraumatic. Persoanele sunt expuse controlat la amintiri sau situații care le provoacă stres, într-un mediu sigur și controlat. Scopul este de a reduce reacțiile de frică și anxietate asociate cu aceste amintiri și de a promova vindecarea și recuperarea [4].
- **Terapia psihodinamică:** Această abordare explorează influențele din subconștient asupra emoțiilor și comportamentelor. Terapeutul și clientul lucrează împreună pentru a identifica și a aduce la suprafață conflictele și traumele care contribuie la stres, pentru a le înțelege și a le rezolva [3].
- **Terapia experiențială:** Această abordare se concentrează pe experiența emoțională prezentă a individului și pe modalitățile de exprimare și integrare a acestor emoții. Tehnici precum expresia artistică, dramatizarea sau lucrul cu emoțiile prin intermediul mișcării pot fi utilizate pentru a reduce stresul și a spori conștientizarea și înțelegerea emoțiilor.
- **Terapia de acceptare și angajament (ACT):** Această abordare se concentrează pe acceptarea și observarea necondiționată a gândurilor și emoțiilor, fără a încerca să le schimbe sau să le controleze. Clientul învață să își dezvolte flexibilitatea psihologică și să se angajeze în acțiuni conforme cu valorile sale personale, în ciuda prezenței stresului.
- **Terapia integrativă corp-minte:** Această abordare recunoaște legătura strânsă dintre corp și minte și utilizează tehnici precum respirația conștientă, relaxarea musculară progresivă, meditația și yoga pentru a reduce stresul și a spori starea de bine.

În continuare, voi oferi câteva exemple de studii de caz relevante pe care le-am utilizat în practica terapeutică în abordarea integrativă, cu scopul de a reduce stresul și de a îmbunătăți securitatea psihologică și starea emoțională a clienților mei.

Studiu de caz 1:

Clientul: Maria în vârstă de 35 de ani care se confruntă cu simptome de depresie, cum ar fi lipsa de interes și plăcere în activități, sentimente de tristețe și lipsa energiei. În procesul terapeutic au fost identificate următoarele gânduri: Gânduri negative legate de sine: "Sunt un eșec total și nu am nicio valoare.", "Nimeni nu mă iubește sau nu mă apreciază."; Gânduri pesimiste despre viitor: "Nimic nu va merge vreodată bine în viața mea.", "Nu voi reuși să îmi îndeplinesc niciodată obiectivele și visele."; Gânduri distorsionate despre lume: "Toți oamenii sunt răi și nu pot fi de încredere.", "Nimic nu merită efortul, viața este în întregime lipsită de sens."; Situații de evitare și retragere socială: Clientul evita întâlnirile sociale și activitățile care înainte îi produceau plăcere. Se izola și se simțea singură și neconectată cu ceilalți.

Intervenția terapeutică: În procesul terapeutic au fost utilizate tehnici cognitive, comportamentale, pentru a aborda gândurile negative și modelele de comportament disfuncționale. S-au identificat gândurile negative și distorsionate legate de sine, viitor și lume și s-a lucrat în direcția dezvoltării unor alternative mai pozitive și realiste. De asemenea, au fost utilizate intervenții afectiv-emoționale pentru gestionarea anxietății sociale. În plus, s-a explorat experiențele traumatice din trecut (tehnici din abordarea psihodinamică – analiza viselor, asociații libere, etc.) ce au declanșat disfuncțiile comportamentale și apariția simptomelor de depresie, s-au realizat tehnici de relaxare, imagerie și exerciții de mindfulness pentru dezvoltarea strategiilor de adaptare sănătoase.

Rezultate: Pe măsură ce terapia a avansat, clienta a început să-și schimbe perspectiva și să dezvolte gânduri mai pozitive și mai constructive. Ea a învățat să-și seteze obiective mici și să-și recompenseze realizările, ceea ce a dus la creșterea stimei de sine și la o îmbunătățire a stării de spirit. În cele din urmă, clienta a raportat o reducere semnificativă a simptomelor de depresie și o îmbunătățire a calității vieții.

Studiu de caz 2:

Clientul: Sergiu în vârstă de 28 de ani care se confruntă cu o tulburare de anxietate socială, manifestată prin teama intensă de evaluarea negativă a celor din jur și evitarea situațiilor sociale.

Intervenția terapeutică: A fost folosită terapia prin expunere pentru a ajuta clientul să facă față temerilor sale sociale. Într-o primă etapă, clientul a fost ajutat să identifice situațiile sociale care provoacă anxietate, clasificându-le în funcție de gradul de dificultate. Apoi, el a fost expus

gradual și controlat la aceste situații, inițial cu sprijinul terapeutului. Pe măsură ce clientul se confrunta cu temerile sale și observa că anxietatea scade treptat, el a dobândit încredere în capacitățile sale și a dezvoltat abilități sociale. Au fost folosite și tehnici relaxare: imagerie ghidată, meditație, relaxare musculară progresivă și respirație diafragmatică, respirație vegală care au ajutat la reducerea tensiunii și a anxietății asociate stresului.

Rezultate: Pe parcursul terapiei, clientul a început treptat să se simtă mai încrezător și mai confortabil în situațiile sociale. El a constatat că temerile sale exagerate nu se materializează în realitate și că poate gestiona cu succes situațiile sociale. Clientul a raportat o scădere semnificativă a anxietății sociale și o îmbunătățire a interacțiunilor sociale. În cele din urmă, el a început să se simtă mai conectat la ceilalți, dobândind mai multă încredere în abilitățile sale de comunicare și interacțiune socială.

În procesul terapeutic au fost combinate și alte tehnici: *tehnici de gestionare a timpului* - se concentrează pe organizarea și prioritizarea activităților zilnice, astfel încât să se reducă sentimentul de suprasolicitare și presiune; *tehnici din art terapie și expresie creativă* - utilizarea artelor vizuale, muzicii, dansului sau scrierii oferă o modalitate de eliberare a tensiunii și exprimare a emoțiilor legate de stres. Aceste activități creative pot stimula starea de bine și pot ajuta la procesarea și gestionarea experiențelor stresante.

Procesul terapeutic a constituit în medie 25 - 40 ședințe, iar starea psihoemoțională a fost măsurată în dinamică prin intermediul instrumentului psihodeagnostic WHO (Five) Well-Being Index (1998 version). WHO-5, este un instrument de evaluare a stării de bine dezvoltat de Organizația Mondială a Sănătății (OMS). Versiunea inițială a fost creată în anul 1998, iar ulterior a suferit anumite modificări și adaptări.

Scopul WHO-5 este de a măsura nivelul general de bunăstare și starea de bine a individului. Acesta se concentrează pe cinci aspecte-cheie ale stării de bine: stare de spirit pozitivă, vitalitate, capacitatea de a se bucura de lucrurile mici, energie și interes pentru viață, precum și o capacitate generală de a face față provocărilor.

Instrumentul constă într-un set de cinci întrebări scurte, simple și ușor de înțeles, la care persoana trebuie să răspundă utilizând o scală de la 0 la 5, indicând cât de mult se aplică fiecare afirmație asupra stării lor actuale. Scorurile obținute sunt apoi sumate pentru a obține un scor total care reflectă nivelul general de bunăstare.

WHO-5 este utilizat în cercetare și practică clinică pentru evaluarea stării de bine și a progresului în terapie. Este considerat un instrument valid și fiabil în măsurarea stării de bine subiective și poate fi utilizat în diverse contexte și populații. Este important de menționat că instrumentul WHO-5 nu are rolul de a oferi un diagnostic specific sau de a înlocui evaluarea și consilierea profesională. Este un instrument suplimentar care poate oferi informații utile și sprijin în evaluarea stării de bine și a evoluției acesteia în timp în procesul psihoterapeutic [9].

La prima consultație, instrumentul a fost completat conform instrucțiunilor oferite de OMS, cu referire la sentimentele din ultimele două săptămâni. În ședințele ulterioare, clientul răspunde în funcție de sentimentele sale de la ultima administrare a instrumentului. Clientul este rugat să completeze instrumentul la sfârșitul fiecărei a treia sesiuni (estimată a fi aproximativ la fiecare 1,5 săptămâni). Dacă clientul a participat la trei ședințe în aceeași săptămână, terapeutul va aștepta până în săptămâna următoare pentru a utiliza din nou instrumentul.

Concluzii

În concluzie, optimizarea securității psihologice prin metode de diminuare a stresului reprezintă aspecte importante în îngrijirea sănătății mintale și emoționale, iar procesul psihoterapeutic poate facilita structurat și individualizat formarea deprinderilor de combatere și prevenire a stresului. Programul terapeutic integrativ poate contribui semnificativ la îmbunătățirea stării de bine a clienților.

- Stresul este o problemă semnificativă care afectează multiple aspecte ale vieții noastre și poate avea un impact negativ asupra sănătății și bunăstării noastre mentale și emoționale.

- Pentru a menține o stare de bine mentală și emoțională, este esențial să ne concentrăm pe reducerea stresului și optimizarea securității psihologice.
- Specialiștii în sănătatea mentală abordează problemele legate de stres și securitatea psihologică prin diverse metode în cadrul psihoterapiei.
- Metodele practice de reducere a stresului sunt eficiente în îmbunătățirea stării psihoemoționale și a securității psihologice. Aceste metode pot include tehnicile de relaxare, exercițiile fizice, tehnici de respirație sau meditație, cognitive și comportamentale, tehnici de vindecare a experiențelor traumatice din trecut, etc..
- Studiile de caz din procesul psihoterapeutic oferă o perspectivă amplă asupra modalităților prin care se poate îmbunătăți starea psihoemoțională și securitatea psihologică a individului.
- Instrumentele de evaluare a stării psihoemoționale în dinamică, utilizate în intervențiile psihoterapeutice, oferă un suport suplimentar în procesul terapeutic, ajutând specialiștii să monitorizeze și să evalueze progresul pacientului.
- Starea de bine și securitatea psihologică sunt aspecte esențiale pentru dezvoltarea personală și pot fi îmbunătățite prin abordarea adecvată a stresului și prin utilizarea metodelor și tehnicilor potrivite în cadrul psihoterapiei.

Bibliografie

1. COTTRAUX, J., Terapiile cognitive. Cum sa acționam asupra propriilor gânduri, Iași: Polirom, 2021. 287 p. ISBN 978-973-46-8448-9
2. CUNGI, C., Cum putem scăpa de stres, Iași: Polirom, 2000. 216 p. ISBN: 973-683-512-X
3. DAFINOIU, I. Elemente de psihoterapie integrativă. Iași: Polirom, 2007. 230 p. ISBN 978-973-46-0843-0
4. DAVID, D. Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale. Iași: Polirom, 2006. 418 p. ISBN 978-973-46-0491-3
5. DAVID, J.I. Tehnici de relaxare: ghid practic pentru creștere personală, împlinire durabilă și pace sufletească. Trad. de O.I. Moldoveanu. București: Niculescu, 2016. 279 p. ISBN 978-973-748-984-5.
6. ELLIS, A., GORDON, J., Terapia stresului. O abordare comportamentală rațional-emoțională. București: Editura trei, 2020. 378 p. ISBN 978-606-40-0788-9
7. EVENS, K. R., GHILBERT, M.C. Introducere în psihoterapia integrativă. Un model relațional integrativ al psihoterapiei. București: Liber Mundi, 2014. 135 p. ISBN 978-606-93871-1-5
8. GILBERT, M., ORLANS, V. Terapie integrativă: 100 de puncte cheie și tehnici. Craiova: Liber Mundi. 2013. 219 p. ISBN 978-606-92325-7-6
9. HEUN, R., BONSIGNORE, M., BARKOW, K. et al. Validity of the five-item WHO Well-Being Index (WHO-5) in an elderly population. Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci 251 (Suppl 2), 27–31 (2001). <https://doi.org/10.1007/BF03035123>
10. JUNG, C. G., Collected Works of C.G. Jung, Volume 9 (Part 1): Archetypes and the Collective Unconscious The Collected Works of C. G. Jung (vol. 48), Bollingen Series (vol. 277), trad. Gerhard Adler, R. F.C. Hull, Editura: Princeton University Press, 2014. 400 p. ISBN 1400850967, 9781400850969
11. LAROUSSE. Marele dicționar al psihologiei. București: Editura Trei, 2006. 1360 p. ISBN 978-973-707-099-9.
12. PLATON, I., Formarea inteligenței sociale în adolescența timpurie (teză de doctorat). Universitatea UPS I. Creangă, Chișinău. 2020.
13. POPESCU, O.M., VÎȘCU, L.-I. Psihoterapie integrativă strategică: teorie și aplicații practice. Craiova: Liber Mundi Publishing House, 2016. 440 p. ISBN 978-606-93871-4-6.
14. SCOTT, E. A., Stresul. 8 strategii de gestionare, Editura: Herald, 2017. 240 p. ISBN 9789731116099

RELAȚIILE PARENTALE-SURSĂ DE STRES ÎN CONTEXTUL SECURITĂȚII PSIHOLOGICE

PARENTAL RELATIONS-SOURCE OF STRESS IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL SECURITY

POPESCU Cristina, cercetător științific în cadrul proiectului "Aspecte psiho-sociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii"

ORCID ID: 0000-0001-8986-7089

CZU:159.922.7/8

Abstract: *This research emphasize the importance of the parental relationships into a family and its influence on children's psychological security. As we have mentioned into this research, unfavorable relations between parents lead to increased stress levels and subsequently the development of a sense of psychological insecurity to children.*

Rezumat: *Această cercetarea scoate în evidență importanța relațiilor parentale în familie și influența acestora asupra securității psihologice ale copilului. Așa cum este menționat în cercetarea, relațiile nefavorabile dintre părinți, duc la creșterea nivelului de stres la copii, ceea ce ulterior dezvoltă sentimentul de insecuritate.*

Introducere

Factorii de stres constituie aspecte normale ale vieții adolescenților și pot avea chiar și influențe pozitive, fiind esențiali pentru dezvoltarea lor, deoarece lipsa presiunii determină inactivitate și sentimentul de plictiseală. În adolescență se acumulează o mare cantitate de factori de stres considerați ca normativi, manifestându-se cel mai intens în perioada pubertății. Mulți dintre acești factori de stres sunt, de fapt, veritabile sarcini cu efecte în dezvoltarea adolescenților, sarcini pe care trebuie să le îndeplinească pentru a ajunge la statutul de adulți responsabili [1, p.12].

Dar ce se întâmplă atunci când factori stresanți devin anume acei factori, care ar trebui să le ofere adolescenților sentimentul de siguranță, iar aici ne referim la părinți.

În încercarea de a ne îndepărta de modelele teoretice ale stresului dezvoltate de Selye și Cannon, care au subliniat schimbările fiziologice, teoria evenimentelor de viață a fost introdusă să examineze stresul și schimbările legate de stres ca răspuns la schimbarea vieții. Holmes și Rahe (1967) au elaborat programul experiențelor recente (Schedule of recent experiences, (SRE)), care a oferit respondenților o listă extinsă de posibile schimbări de viață sau evenimente de viață. Acestea au variat ca severitate obiectivă presupusă, de la evenimente precum „moartea unui soț”, „moartea unui membru apropiat al familiei” și pedeapsa cu închisoarea”, până la evenimente mai moderate, cum ar fi „fiul sau fiica plecată de acasă” și „sarcina”, până la minore, evenimente precum „vacanță”, „schimbarea obiceiurilor alimentare”, „schimbarea obiceiurilor de dormit” și „schimbarea numărului de întâlniri de familie”. Inițial, SRE a fost punctat prin simpla calculare a numărului de experiențe recente reale. De exemplu, cineva care a suferit atât decesul unui soț, cât și decesul unui membru apropiat al familiei ar primi același punctaj ca cineva care a avut recent două vacanțe. S-a presupus că acest scor reflectă o indicație a nivelului de stres. Cercetările timpurii folosind SRE în acest fel au arătat unele legături între scorul SRE al indivizilor și starea lor de sănătate. Cu toate acestea, această metodă brută de măsurare a fost înlocuită ulterior cu o varietate de altele, inclusiv un sistem de ponderare prin care fiecare eveniment potențial de viață a fost ponderat de un panou care creează un grad de diferențiere între diferitele experiențe de viață. Utilizarea SRE și a măsurilor similare ale experiențelor de viață au fost criticate din mai multe motive cum ar fi:

- evaluarea nivelului de importanță a experienței de către fiecare individ;
- problema evaluării retrospective;

- experiențele de viață pot interacționa una cu alta;
- care este finalitatea la o serie de experiențe vitale;
- factorii stresanți pot fi de scurtă durată sau în curs de desfășurare; [2]

Dar, cât de importantă este evaluarea factorilor stresanți și care este impactul acestora asupra securității adolescentului?

În anii 1970, lucrările lui Lazarus despre stres au introdus psihologia în înțelegerea răspunsului la stres (Lazarus 1975; Lazarus and Cohen 1973, 1977). Acest rol pentru psihologie a luat forma conceptului său de evaluare. Lazarus a susținut că stresul implică o tranzație între indivizi și lumea lor externă și că un răspuns la stres a fost provocat dacă un individ aprecia un eveniment potențial stresant ca fiind de fapt stresant. Prin urmare, modelul lui Lazarus de evaluare a descris indivizii ca ființe psihologice care au evaluat lumea exterioară, nu pur și simplu au răspuns pasiv la aceasta. Lazarus a definit două forme de evaluare, primară și secundară. Potrivit lui Lazarus, individul evaluează inițial evenimentul în sine - definit ca evaluare primară. Există trei moduri posibile prin care evenimentul poate fi evaluat: (1) irelevant, (2) benign și pozitiv, (3) dăunător și negativ. Lazarus a descris apoi evaluarea secundară, care implică individul să evalueze avantajele și dezavantajele diferitelor lor strategii de coping. Prin urmare, evaluarea primară implică o evaluare a lumii exterioare, iar evaluarea secundară implică o evaluare a individului însuși. Acest model este prezentat în felul următor:

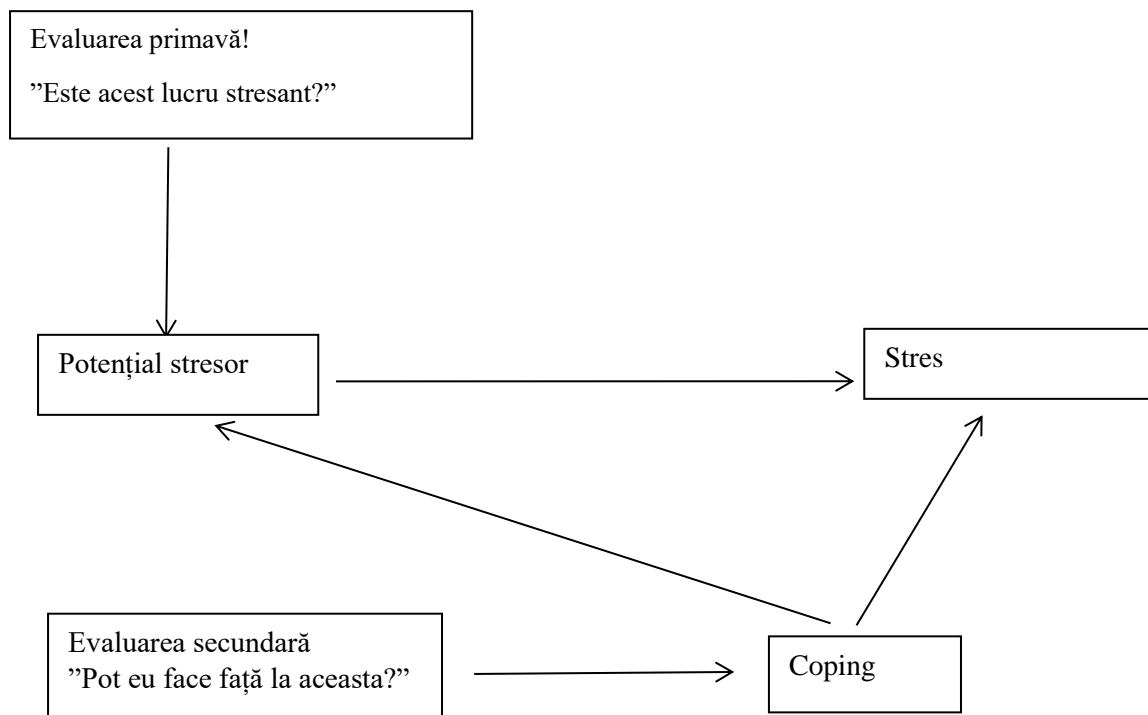


Fig. 1 "Rolul evaluării în stres"

Modelul lui Lazarus de evaluare și tranzație dintre individ și mediu a indicat un mod nou de a privi răspunsul la stres - individul nu mai răspunde pasiv la lumea sa externă, ci interacționează cu ea. [2]

Forma evaluărilor primare și secundare determină dacă individul prezintă sau nu un răspuns la stres. Conform modelului lui Lazarus, acest răspuns la stres poate lua diferite forme:

- (1) Acțiune directă,
- (2) Căutarea de informații,
- (3) A nu face nimic sau
- (4) Dezvoltarea mijloacelor de a face față stresului în termeni de relaxare sau mecanisme de apărare.

Mai multe studii au examinat efectul evaluării asupra stresului și au evaluat rolul stării psihologice a individului asupra răspunsului său la stres. Într-un studiu timpuriu al lui Speisman și colab. (1964), subiecților li s-a arătat un film înfățișând o ceremonie de inițiere care implică o intervenție chirurgicală genitală neplăcută. Filmul a fost prezentat cu trei coloane sonore diferite. În prima condiție, starea de traumă, coloana sonoră a subliniat durerea și mutilarea. În condiția a doua, condiția de negare, coloana sonoră a arătat participanților ca fiind dispuși și fericiți. În condiția a treia, condiția de intelectualizare, coloana sonoră a oferit o interpretare antropologică a ceremoniei. Prin urmare, studiul a manipulat evaluarea situației de către subiecți și a evaluat efectul tipului de evaluare asupra răspunsului lor la stres. Rezultatele au arătat că subiecții au raportat că starea de traumă a fost cea mai stresantă. Acest lucru indică faptul că nu evenimentele în sine provoacă stres, ci interpretarea sau evaluarea de către indivizi a acestor evenimente. Mason (1975) a susținut că răspunsul la stres avea nevoie de un grad de conștientizare a situației stresante și a raportat că pacienții pe moarte care erau inconștienți prezentau mai puține semne de stres fiziologic decât cei care erau conștienți. El a sugerat că pacienții conștienți au putut să-și evalueze situația, în timp ce cei inconștienți nu. Prin urmare, aceste studii sugerează că evaluarea este legată de răspunsul la stres. [2]

Una dintre cele mai importante funcții ale familiei constă în educarea și formarea tinerilor în vederea integrării lor optime în viața și activitatea socială. Aici, în cadrul grupului familial, părinții exercită, direct sau indirect, influențe educațional-formative asupra propriilor lor copii. Cuplul conjugal, prin întreg sistemul său de acte comportamentale, constituie un veritabil model social care, fiind de altfel primul în ordinea influențelor din partea modelelor sociale existente, are o influență hotărâtoare asupra copiilor privind formarea concepției lor despre viață, a modului de comportare și relaționare în raport cu diferite norme și valori sociale. Pe de altă parte, părinții exercită influențe educațional-modelatorii în cadrul familiei și în mod direct, în baza unei anumite strategii educaționale, folosind mai mult sau mai puțin sistematic și organizat anumite metode și tehnici educaționale. Formarea unei personalități armonioase este rezultanta dezvoltării unui atașament securizat, bazat pe afecțiune și siguranța familială încă din primii ani de viață, asumarea valorilor unui model de comunicare adecvat cu ceilalți, stimulării aptitudinilor creative, a responsabilității și independenței individuale, ansamblul factorilor purtători de educație reprezentând și ei un element important în formarea personalității.

Dacă să examinăm cum contribuie interacțiunea părinți – copii la formarea sex - rolului copilului, atunci vedem că copilul nu se situează pe o axă tată – fiică sau mamă – fiu. El trăiește, în primul rând, într-un triunghi tată – mamă – copil și participă cu toată ființa sa la relația familială. Trăiește într-o simbioză extrem de puternică cu cuplul parental, încât se poate simți răspunzător de toate neînțelegerile și momentele de separare ale acestuia. Realitatea cuplului parental simbolizează în ochii copilului complementaritatea contrariilor ce asigură menținerea lumii, motiv pentru care acesta ține foarte mult la menținerea unității cuplului părinților săi. [3]

Mai jos, voi prezenta un studiu al simptomelor psihologice ale stresului la copii care provin din familii cu un mediu nefavorabil cum ar fi: un părinte absent, părinți sau un părinte alcoolic, situație materială precară.

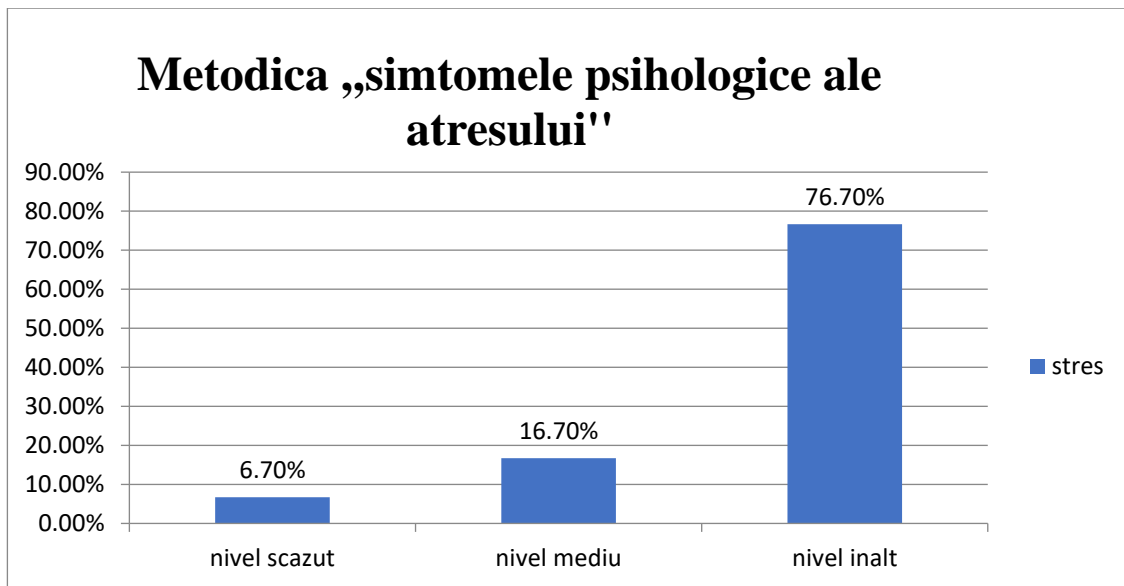


Fig. 1. “Simptomele psihologice ale stresului”

Vedem din datele oferite mai sus că la 76,70% este prezent nivelul înalt de stres, acest număr mare de adolescenți se datorează neîncrederii în forțele proprii, frica de eșecuri, lipsei încurajărilor, și în multe cazuri din cauza familiilor din care provin adolescenții unde nu au parte îndeajuns de dragoste și înțelegere.

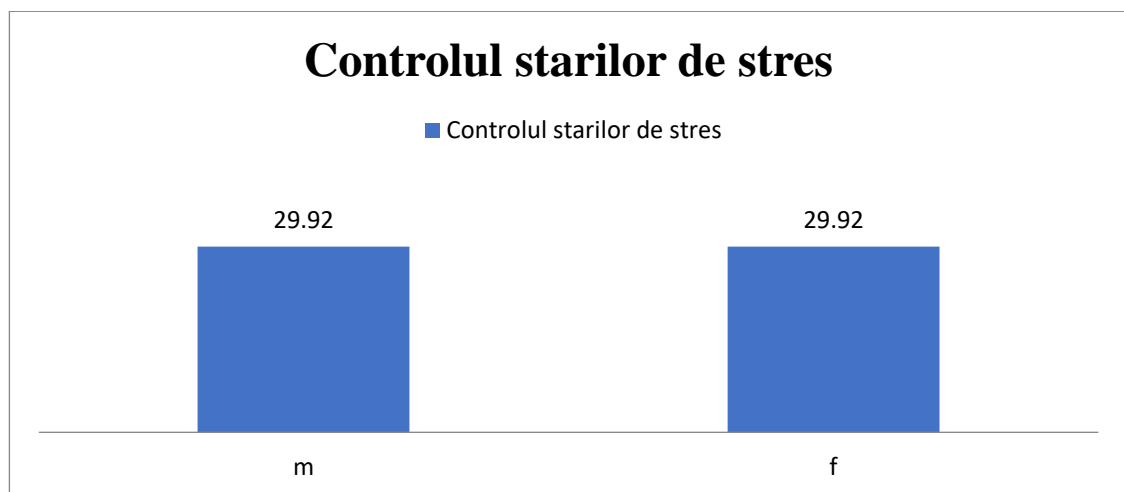


Fig. 2. ”Controlul stării de stres”

Cunoașterea și înțelegerea factorilor stresanți la copii ne permite să obținem noi informații despre schimbările interne sau externe, schimbări provenite deseori ca urmare a eforturilor de coping sau a activității intra-psihice de tip defensiv la aceștia. Rezultatele acestui test ne permit să înțelegem că, totuși, un număr mic din copii sunt capabili să-și controleze stările de stres.

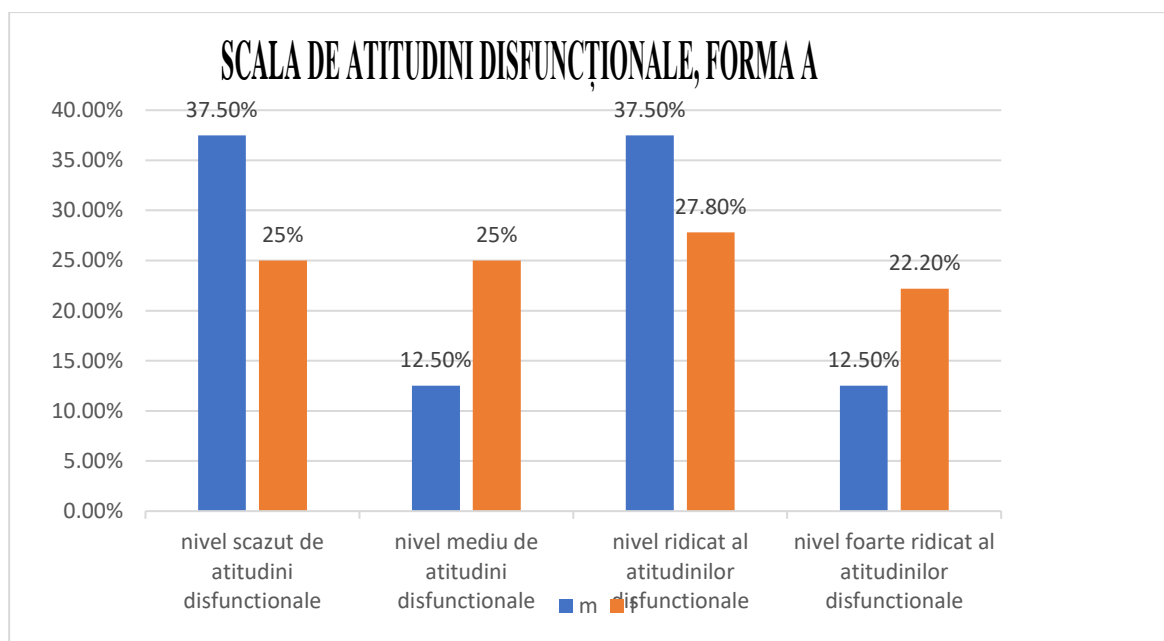


Fig. 3. "Scala de atitudini disfuncționale, forma A"

Nivelul scăzut de atitudini disfuncționale este prezent la 37,50% copii de genul masculin și la 25% de copii de genul feminin. Nivelul mediu de atitudini disfuncționale este prezent la 12,50% de copii de genul masculin și la 25% dintre copiii de genul feminin. Nivelul foarte ridicat de atitudini disfuncționale este prezent la 12,50% la genul masculin din adolescenții supuși testării și la 22,20 % de genul feminin din adolescenții supuși testării.

Tab. 1. "Coeficientul de corelație dintre Scala de atitudini disfuncționale și controlul stărilor de stres"

Variabile	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificații (p)
	(r)	
Scala atitudinilor disfuncționale / controlul stărilor de stres	-0.208	0.041

Astfel corelând rezultatele testului controlul la stres la copii și atitudinile disfuncționale, observăm că există corelație între rezultatul la scala atitudinilor disfuncționale și controlul stărilor de stres unde coeficientul de corelație $r=0,208$, și $p=0,041$, și respectiv există corelație între scala atitudinilor disfuncționale și stres unde $r=0,34$, și $p=0,029$.

Relațiile parentale, evident că prezintă un element de bază în asigurarea securității psihologice a copilului. În cazul unor relații precare sau disfuncționale ale părinților, observăm din studiul de mai sus o creștere a nivelului de stres al copilului. Și așa cum K. Horny în teoria social-culturală a personalității a marcat 2 nevoi din copilărie: nevoia de satisfacție și nevoia de siguranță în dezvoltarea unui copil, nevoia principală rămâne a fi cea de siguranță (a fi iubit și protejat împotriva pericolului și a lumii ostile). Iar atunci când aceasta nu este satisfăcută, ostilitatea de bază evoluează. Drept urmare, copilul simte frică, neputință și vinovăție care se manifestă în interacțiune cu alte persoane în prezent și în viitor.[4]

Concluzii și strategii

Așa cum piramida lui Maslow prezintă securitatea psihologică a individului la baza acesteia, evident că familia și părinții sunt prima și cea mai importantă sursă pentru copil de a dezvolta și asigura securitatea psihologică.

În cazul familiilor unde relațiile parentale influențează negativ asupra asigurării securității psihologice a copilului, este cazul să intervină instituțiile competente. Astfel:

- instituțiile de educație timpurie, de învățământ primar, gimnazial, liceal, profesional tehnic, etc., își asumă responsabilitatea față de copii, drepturile lor de a fi protejați de orice tip de insecuritate.

Copilul în familie trebuie să se simtă iubit și dorit, astfel se va putea simți în siguranță și va dezvolta securitate interioară.

- Evitarea amenințării, fricii și pedepsei rigide și prea severe pentru copil din partea părinților;
- Încurajarea copilului în a-și dobândi independența proprie și a-și asuma responsabilitate;
- Manifestarea unei toleranțe rezonabile pentru a evita conflictul cu copilul;
- Evitarea din partea părinților de a-l face pe copil să se simtă inferior;
- Respectarea sentimentelor și drepturilor copilului;
- Favorizarea creșterii și dezvoltării, dar nu a performanței copilului din partea părintelui;
- Interesul părintelui față de preocupările copilului și trăirile interioare ale acestuia;

Acest material este publicat în cadrul proiectului de cercetare „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii”, cu cifrul nr. 20.80009.0807.31.

Bibliografie

1. ANIȚEI, M. (2007). Psihologie experimentală. Iasi: Polirom, p.12.
2. JANE OGDEN, Health Psychology, a text book. USA, 1996
3. POPESCU, C. **Instabilitatea emoțională la tineri ca urmare a divorțului părinților**// Dimensiuni psihosociale și legale ale devianței comportamentale. Conferința științifică națională cu participare internațională (Chișinău 2014). ISBN 978-9975-46-215-0
4. ZOTOVA O. YU., KARAPETYAN L. V. (2018). Psychological security as the foundation of personal psychological wellbeing (analytical review). Psychology in Russia: State of the Art, 11 (2), Psychology in Russia: State of the Art, 11 (2), 2-6.

**SECURITATEA PSIHOLAGICĂ A COPIILOR ÎN INTERACȚIUNEA SA CU MEDIUL
ONLINE
CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL SAFETY IN ITS INTERACTION WITH THE
ONLINE ENVIRONMENT**

BODIU Ludmila

MA. în psihologie

Centrul Internațional „La Strada Moldova” (Moldova)

ORCID iD: 0000-0001-6513-3881

E-mail: bodiuludmila@gmail.com

BODIU Ludmila,

MA. in psychology; La Strada Moldova; International Center (Moldova)

ORCID iD: 0000-0001-6513-3881

E-mail: bodiuludmila@gmail.com

CZU: 159.922.7:004.738.5

Abstract: A person's physical and mental development is based on his interaction with other people with various interests and different social groups. The interaction of the person with the environment contributes to the formation of social skills, communication and critical thinking. The right social environment and the child's early interaction with the environment can help him acquire competences/skills in different areas of life, be empathetic, creative, manage his emotions in different social situations and easily build effective communication with those around. The harmonious development of a person starts from childhood and from his interaction with both the internal and external environment, such as: school, family, friends, participation in various social activities, but even more recently his interaction with the online environment.

Keywords: psychological security, children, online environment

Rezumat: Dezvoltarea fizică și psihică a unei persoane are la bază interacțiunea sa cu alte persoane cu diverse interese și diferite grupuri sociale. Interacțiunea persoanei cu mediul, contribuie la formarea abilităților sociale, de comunicare și a unei gândiri critice. Mediul social potrivit și interacțiunea timpurie a copilului cu mediul, îl poate ajuta să obțină competențe/abilități în diferite domenii ale vieții, să fie empatic, creativ, să-și gestioneze emoțiile în diferite situații sociale și să construiască cu ușurință o comunicare eficientă cu cei din jur. Dezvoltarea armonioasă a unei persoane, pornește din copilărie și de la interacțiunea sa atât cu mediul intern cât și cele extern, cum ar fi: școala, familia, prietenii, participarea la diferite activități sociale, dar și mai nou interacțiunea sa cu mediul online.

Cuvinte cheie: securitate psihologica, copii, mediu online

Ultimele trei decenii au adus o dezvoltare uriașă a tehnologiei informației și comunicațiilor, iar apariția internetului a făcut posibilă crearea unor rețele globale complexe de comunicare și colaborare. Tehnologiile au transformat felul în care învățăm, comunicăm și lucrăm – au transformat fundamental modul în care trăim. Această evoluție a generat oportunități și beneficii diverse din punct de vedere economic și social, dar și apariția unor noi provocări. Una dintre aceste provocări este faptul că, deși internetul nu a fost gândit avându-i pe copii în minte, o mare parte din utilizatorii acestui mediu sunt chiar aceștia. Copiii, au nevoi și vulnerabilități specifice care trebuie să fie recunoscute și necesită o abordare aparte, prin instruirea acestora în utilizarea tehnologiilor moderne de informare și comunicare cu accent pe conștientizarea și prevenirea pericolelor pe Internet. (3)

Viteza de dezvoltare a tehnologiei în diverse domenii ale activităților umane au transformat comunicațiile și legăturile sociale. Internetul a avut un rol deosebit în revoluționarea comunicării și a căutării de informații. Pe de o parte, oferă utilizatorilor noi oportunități de dezvoltare și exprimare, pe de altă parte, implică noi riscuri și amenințări. Internetul și-a echipat simultan

utilizatorii cu capacități extraordinare însă i-a confruntat cu numeroase riscuri asociate cu concentrarea continuă asupra securității psihologice în interacțiunea sa cu spațiul virtual. Internetul nu numai că oferă acces la informații despre lume, ci și permite utilizatorilor săi să-și construiască propriile lumi. Cu toate acestea, eforturile vaste de cercetare axate pe dezvoltarea Internetului nu au luat în considerare aspecte precum securitatea psihologică și factorii care definesc comportamentul utilizatorilor de Internet. (8)

Siguranța copiilor online este un sentiment de securitate și un drept de care are nevoie orice persoană, indiferent de vârsta, genul, starea materială, originea sau statutul ei social. Dezvoltarea psiho-emoțională armonioasă a copiilor reprezintă cea dintâi preocupare a părinților și specialiștilor, ea stă la baza siguranței propriului viitor, dar și a siguranței generațiilor ce vin, a întregii societăți. Rețeaua globală a Internetului oferă oportunități excelente pentru copii de a căuta informații necesare pentru pregătirea temelor, a cunoaște și a comunica cu persoane din alte țări, a construi pagini personale pe site-urile de socializare și a petrece vesel timpul online. Totodată, aceste oportunități pot fi considerate drept provocări. Riscurile cu care se confruntă copiii online variază de la agresiune verbală și calomniere până la recrutarea online a copiilor cu scop de exploatare sexuală. În interacțiunea sa cu mediul online, copiii întreprind diverse acțiuni virtuale, care pot avea consecințe reale pentru dezvoltarea lor psiho-emoțională. (3)

Fluxul de informații accesibile în spațiul virtual pot deveni o sursă de amenințare externă asupra securității psihologice a personalității la diferite etape ale dezvoltării sale, având un impact traumatizant asupra psihicului copilului, prin dezorientarea sa în sistemul relațiilor sociale și posibilitatea dezvoltării sale pozitive, prospere și satisfacerea nevoilor de bază. Pornind de la o înțelegere a securității psihologice, ca fiind o experiență emoțională pozitivă și de conștientizare durabilă de către individ a posibilităților de satisfacere a nevoilor de bază și de securitate a propriilor drepturi în orice situație, chiar și în împrejurări care pot bloca sau împiedică realizarea acestora, putem vorbi despre criteriile de siguranță a copiilor în spațiul virtual, metode și mijloace ale sistemului de protecție împotriva riscurilor și amenințării online. (9)

Siguranța copiilor pe Internet a fost oglindită de către Centrul Internațional "La Strada" în cea mai recentă „*Cercetare despre experiențele copiilor din Republica Moldova și riscurile la care se expun*”, având drept scop identificarea comportamentelor riscante ale copiilor în spațiul virtual, care amplifică vulnerabilitatea acestora față de abuzul sexual. Printre riscurile online la care se pot expune copiii au fost identificate drept comunicarea online cu persoane străine, mai mult de jumătate dintre participanții la cercetare comunică cu prieteni pe Internet, cu care nu s-au văzut în viața reală. Un alt risc cu care se pot confrunta copiii în mediul online, ar fi că aceștia acceptă cu ușurință întâlnirile offline cu persoane pe care le cunosc online. În interacțiunea sa cu mediul online, copiii se pot confrunta cu situații când sunt expuși la imagini cu conținut sexual. Totodată, într-o comunicare sau relație online copiii pot expedia imagini sau înregistrări video cu conținut sexual fie consideră că este ceva normal într-o relație, din curiozitate sau pentru că au fost amenințați de persoana cu care comunică. (4)

În condiții moderne, mediul online este unul dintre cele mai atractiv spațiu, dar în același timp și periculoase pentru copii de toate vârstele. În dezvoltarea accelerată a spațiul virtual, apar tot mai multe provocări pentru dezvoltarea psiho-emoțională a copiilor, ceea ce nu întotdeauna specialiștii responsabili de protecția copiilor sunt gata să răspundă sau să sugereze măsuri de prevenție a unor situații de risc la care se pot expune copiii în mediul online. Într-o anumită măsură, activitățile copiilor din mediul online sunt interconectate direct cu cele din mediul familial și școlar. Prin urmare, pentru a determina un model de siguranță psihologică a copilului pe Internet se va ține cont și de mediul său de socializare. (1)

Cercetările teoretice și practice realizate de către Шлыкова Ольга 2004 și Ефимова Ольга 2010, structurează securitatea personală pe trei nivele. Primul nivel, se referă la evaluarea și analiza primară a realității înconjurătoare în raport cu criteriul „sigur – periculos”, de către procesele psihice (senzații, sentimente, percepții, gândire, idei). Al doilea nivel, prevede evaluarea și analiza secundară a realității înconjurătoare și a unui viitor sigur prin caracteristicile personale ale unei persoane (orientarea personalității, trăsăturile individuale de caracter, viziunea asupra

lumii). La al treilea nivel se ia o decizie și se implementează un model comportamental bazat pe competențe sociale, profesionale, psihologice în domeniul securității. Astfel, securitatea psihologică a unei persoane este determinată de un complex de trăsături cognitive, emoțional-volitiv, orientarea și viziunea sa asupra lumii, care se formează în procesul de socializare. (2)

Acum mediul informațional devine principală formă de socializare a copiilor și adolescenților. Pe fonul scăderii importanței familiile și a școlii ca mediu de socializare, spațiul virtual capătă mai multă încredere în fața copiilor fiind „deschis” să răspundă necesităților acestora. În același timp, Internetul este în continuă creștere, iar copiii moderni sunt atrași de acest mediu ajungând să fie utilizatori avansați și să se orienteze cu ușurință în acest spațiu folosind orice tip de informații. Datorită dezvoltării moderne a tehnologiilor internetul nu este limitat în spațiu, copiii având acces oriunde s-ar afla, acasă, la școală sau în spațiu public, făcându-i tot mai vulnerabili față de anumite conținuturi sau comunicări periculoase vârstei acestora. Totodată, având acces nelimitat de conectare cu mediul online copiii devin mai creduli acestui mediu și le este mai ușor să găsească o informație pe Internet decât să întrebe părinții. Respectiv, cantitatea de informații disponibile și gradul de influență afectează în mod direct socializarea cu familia, școală sau prietenii din viața reală, iar aceste circumstanțe pot fi considerate ca factori ce influențează securitatea copiilor, viziunea asupra lumii, poziția socială care încă se află în stadiul de formare și acceptare. (9)

Copiii sunt „prizonierii” interesului față de noi descoperiri, de noi provocări. Mai ales a posibilităților pe care le oferă spațiul virtual, cu comunicare fără hotare. Ei sunt de cele mai multe ori tentați să se încreadă unui străin pe Internet. În plus, sunt mai vulnerabili decât vârstnicii în fața unui abuzator sexual, deoarece deprinderile lor sociale nu sunt suficient dezvoltate, ceea ce, în consecință, nu le permite să identifice unele semnale, ce prevestesc un risc, cum ar fi o laudă simulată sau o remarcă neadecvată la care abuzatorii recurg cel mai des în timpul conversațiilor. Aceștia din urmă exploatează lipsa experienței de viață a copilului și nevoia de a se simți importanți. Copiii rareori cunosc sau conștientizează riscurile cu care se pot confrunta online, iar părinții acestora – fie că la fel nu conștientizează, fie că nu cunosc căror riscuri se pot supune copiii lor în mediul online. (4)

Securitatea personală poate fi interpretată ca rezistența individului față de influențele mediului și capacitatea de reziliență împotriva factorilor externi. Bazele construirii unui sistem de protecție psihologică a copiilor față de riscurile și amenințările mediului online, pot fi determinate ținând cont de indicatorii securității psihologice individuale a fiecărui copil, cât și de particularitățile sale de dezvoltare. Nevoia de utilizare a spațiului virtual este ireversibilă. Alături de informații utile și necesare utilizatorii - copii se confruntă cu conținuturi care pot afecta dezvoltarea psiho-emoțională și pot provoca traume pe termen lung. Distribuția necontrolată a conținutului nedorit este contrară obiectivelor de dezvoltare, educație și creștere a tinerei generații, respectiv este necesar să se creeze un sistem de protecție psihologică a copiilor față de impactul traumatic al mediului informațional negativ, astfel ca copilul independent să poată identifica acțiuni și comportamente corecte în mediul online. (9)

Pe lângă factorii de risc, pentru a determina siguranța psihologică a unei persoane ar trebui luat în considerare și factorii de protecție. O abordare extinsă a mecanismelor securității psihologice a personalității sunt resursele, cele personale (interne) ca fiind calități pe care le posedă o persoană într-o anumită situație și de resurse mediu (externe). Resursele de mediu includ orice ajutor și sprijin din partea organizațiilor sociale, atât instituțiile statului, precum centre de suport pentru familii și copii, cât și alte organizații care oferă asistență psihologică copiilor aflați într-o situație de viață dificilă sau traumatizantă. Acestea pot fi linii de asistență telefonică, grupuri de sprijin și asistență psihologică online/offline. În plus, resursele sociale includ abilitățile unei persoane, capacitatea sa de a construi relații cu diverse persoane, de a căuta ajutor și de a-l primi, de a înțelege propriile sentimente și experiențe. Resursele de mediu pot include rude, prieteni, colegi de clasă, profesori și psihologi. Ca o resursă pentru siguranța psihologică a unui copil poate fi considerat profesorul, care joacă un rol important în oferirea unui sprijin psihologic necesar elevilor care se confruntă cu situație dificilă, în lipsa unui psiholog școlar. Părinții, rudele și alți

adulți care pot fi considerate persoane de încredere a unui copil, de asemenea, sunt resurse importante în a ajuta un copil să depășească situații traumatiche. (1)

Strategia europeană, pentru un internet mai bun pentru copii *Better Internet for Kids* (BIK+) propune crearea unui mediu în care copiii se simt în siguranță să învețe, să se joace și să comunice. Strategia a fost adoptată la 11 mai 2022 fiind componenta digitală a strategiei privind drepturile copilului, care reflectă principiul digital „Copiii și tinerii ar trebui protejați și împuterniciți online. Această nouă strategie se bazează pe un proces amplu de consultare a opiniei copiilor, completat de consultări specifice cu părinții, profesorii, statele membre, industria TIC și media, societatea civilă, domeniu academic și organizații internaționale. Prin urmare, BIK+ își propune să completeze și să sprijine implementarea în practică a măsurilor existente pentru protecția copiilor online și de a le dezvolta abilități necesare pentru o navigare în siguranță în mediul online. Viziunea acestora este de a oferi servicii online adecvate vârstei fiecărui copil și acțiuni încadrate pe trei piloni:

1. experiențe digitale sigure pentru copiii față de conținuturi, comportamente, contacte și riscuri online dăunătoare și ilegale în calitate de tineri consumatori și pentru a le îmbunătăți bunăstarea online printr-un mediu digital sigur, adecvat vârstei, creat într-un mod care respectă interesul superior al copiilor;
2. abilitarea digitală, astfel încât toți copiii, inclusiv cei aflați în situații de vulnerabilitate, să dobândească abilitățile și competențele necesare pentru a face alegeri corecte și a se exprima în mediul online în siguranță și în mod responsabil;
3. participarea activă a copiilor, oferindu-le oportunitatea de exprimare liberă în mediul digital, cu implicarea în activități gestionate de copii pentru a promova experiențe pozitive și sigure online. (7)

Republica Moldova a fost supusă mai multor studii despre siguranța online prin intermediul cărora se atestă utilizarea Internetului tot mai frecvent de către copii, aceștia fiind expuși diferitor riscuri. Fenomenul în sine indică necesitatea dezvoltării unor acțiuni complexe privind implicarea tuturor actorilor responsabili de protecția copiilor, cum ar fi: școală, familie, societate și crearea competențelor care să-i ajute să adopte un comportament responsabil, să navigheze fără riscuri în mediul online. Datorită mai multor eforturi, în anul 2022 s-a reușit aprobarea Standardelor pentru protecția și siguranța copiilor/elevilor în mediul online, care au scopul să asigure un minim necesar de acțiuni pe care trebuie să le dezvolte instituțiile de învățământ general, pentru a consolida efortul de promovare a siguranței online și crearea a unui mediu sigur și protejat pentru copiii/elevi, stabilirea criteriilor de informare a cadrelor didactice, părinților și a copiilor/elevilor despre siguranța online, cu regularitate. (6)

În lucrarea sa, Баева Ирина remarcă că principalele resurse sociale pot fi considerate relațiile sociale și factorii de mediu. Resursele personale, cu ajutorul cărora poate identifica riscuri și găsi soluții sunt toate abilitățile, cunoștințele și competențele unei persoane, a unui nivel ridicat de stima de sine și bunăstare emoțională, reziliență, orientări valorice, independență, motivație pentru creștere personală și optimism. Astfel, la baza modelului de securitate psihologică a unui copil se află raportul dintre mediul de viață, mediul școlar și mediul online în ceea ce privește impactul lor psihologic. Atât resursele sociale cât și cele personale ale unui copil, contribuie la reducerea impactului negativ al spațiului virtual și susțin starea de siguranță psihologică a copilului în interacțiunea sa cu mediul. (1)

Bibliografie

1. БАЕВА, Ирина А., ЛАКТИОНОВА, Елена Б., ГАЯЗОВА, Лариса А., КОНДАКОВА Игорь В., Модель психологической безопасности подростков образовательной среде, 2019, РФФИ № 19-013-00553
2. ЕФИМОВА, Наталия, С. Социальная психология: учебник для вузов. Москва, Юрайт, 2023. In: https://studme.org/1584072025078/psihologiya/sotsialnaya_psihologiya
3. SALVAȚI COPIL. *Studiu privind utilizarea Internetului de către copii*. București, 2018

4. Centrul Internațional „LA STRADA”, Studiu privind siguranța copiilor online. COPIII DIN REPUBLICA MOLDOVA: SI(N)GURI ONLINE? Chișinău 2011, https://lastrada.md/files/resources/3/Siguranta_copiilor_pe_net.pdf
5. Centrul Internațional „LA STRADA”, Cercetare despre experiențele online ale copiilor din Republica Moldova și riscurile la care se expun SIGURANȚA COPIILOR PE INTERNET, Chișinău 2021 https://lastrada.md/pic/uploaded/sumar-comportamente_si_riscuri-FINAL.pdf
6. Centrul Internațional „LA STRADA”, IMPACTUL PILOTĂRII STANDARDELOR PENTRU PROTECȚIA ȘI SIGURANȚA COPIILOR/ELEVILOR ÎN MEDIUL ONLINE, Chișinău. Mai 2022
7. NEW BETTER INTERNET FOR KIDS STRATEGY (BIK+). In: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/digital-decade-children-and-youth-new-european-strategy-better-internet-kids-bik>
8. [ZOTOVA, Olga Yu.](#) Psychology of Personality: Real and Virtual Context, DOI:[10.15405/epsbs.2020.11.02.105](https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.02.105)
9. ОБЧАРЕНКО, Л. Ю. Психологическая защищенность детей и подростков в информационной среде URL: 159.9.07. p.113-121

CUNOAȘTEREA ȘI RECUNOAȘTEREA FENOMENULUI DE BULLYING ÎN ȘCOALĂ – O CONDIȚIE ESENȚIALĂ PENTRU SECURITATEA PSIHOLAGICĂ A COPIILOR (STUDIU PRIVIND PERCEPȚIA ASUPRA FENOMENULUI DE BULLYING ÎN ȘCOALĂ)

KNOWING AND RECOGNIZING THE PHENOMENON OF BULLYING IN SCHOOL – AN ESSENTIAL CONDITION FOR THE PSYCHOLOGICAL SECURITY OF CHILDREN (STUDY ON THE PERCEPTION OF THE PHENOMENON OF BULLYING IN SCHOOL)

*BERCARU Nicoleta, Ph.D State Pedagogical University “Ion Creanga”, Chisinau, Moldova,
email: nikobercaru@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0001-5656-9720>

CZU: 159.9.072.4:373.064.3

Abstract

Bullying-ul în școli este o problemă sistemică ce afectează toate școlile din România și nu numai. Conform unui studiu oferit de Fundația Salvați copiii, în doar cele 10 minute de pauză la școală, 1 din 4 copii din școlile românești este victimă a bullying-ului, în mod repetat. La nivel european, România se situează pe locul 3 în clasamentul celor 42 de țări în care a fost investigat fenomenul, potrivit unuia dintre rapoartele Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), cu 17% dintre copiii de 11 ani care au recunoscut că au agresat alți elevi cel puțin de trei ori în luna anterioară, procentajul celor de 13, respectiv 15 ani, fiind de 23%. Cele mai noi date procesate la nivelul Ministerului Educației Naționale (MEN) pentru anul școlar 2014-2015 vorbesc despre 18.783 de cazuri de violență la nivel național. Conform aceluiași studiu, 3 din 10 copii sunt excluși din grupul de colegi, 3 din 10 copii sunt amenințați cu bătaia sau lovirea de către colegi și 1 din 4 copii a fost umilit în fața colegilor. Studiul de față îți propune identificarea nivelului de conștientizare a fenomenului de bullying între elevi, a gradului de agresivitate la elevii din ani terminali, clasele a IV-a și a VIII-a, identificarea principalelor manifestări ale elevilor în fața conștientizării/ confruntării fenomenului de bullying dar și identificarea nivelului nevoii de intervenție integrată școală-familie-copil, în fața fenomenului de bullying.

Cuvinte cheie: *bullying, bullying în școală, victimă, agresiune, conștientizare*

Abstract: Bullying in schools is a systemic problem that affects all schools in Romania and beyond. According to a study provided by the Save the Children Foundation, in just the 10 minutes of break at school, 1 in 4 children in Romanian schools is a victim of bullying, repeatedly. At European level, Romania ranks 3rd in the ranking of the 42 countries where the phenomenon was investigated, according to a report by the World Health Organization (WHO), with 17% of 11-year-olds who admitted to assaulting other students at least three times in the previous month, the percentage of those of 13, respectively 15 years, being 23%. The latest data processed at the level of the Ministry of National Education (MEN) for the school year 2014-2015 speaks of 18,783 cases of violence nationwide. According to the same study, 3 out of 10 children are excluded from the peer group, 3 out of 10 children are threatened with beating or hitting by their peers and 1 in 4 children were humiliated in front of their peers. The present study proposes you to identify the level of awareness of the phenomenon of bullying between students, of the degree of aggressiveness in the students from the final years, the IV-th and VIII-th grades, the identification of the main manifestations of the students in front of the awareness / confrontation of the bullying phenomenon, but also the identification of the level of the need for integrated school-family-child intervention, in front of the bullying phenomenon.

Keywords: *bullying, bullying in school, victim, aggression, awareness*

1. Introducere

Termen fără o traducere exactă în limba română, dar sinonim cu termeni precum intimidare, terorizare, brutalizare, bullying-ul este o acțiune prin care se aduc injurii celorlalți efectuată în mod repetat, dar care se poate manifesta atât fizic, prin agresivitate fizică, cât și psihologic, prin producerea unor daune emoționale. Instrumentele acestui fenomen pot fi cuvintele, acțiunile sau excluderea socială.

Fără a presupune existența unui conflict bazat pe o problemă reală, ci pe dorința unor persoane de a-și câștiga puterea și autoritatea, punându-i pe alții într-o lumină proastă, fenomenul de bullying poate fi prezent în orice tip de comunitate, în grupuri sociale, unde persoanele interacționează unele cu altele: la școală, la locul de muncă, în familie, în cartiere, în biserică, în mass-media, chiar între țări etc

De asemenea, bullying-ul poate fi inițiat în egală măsură atât de către o persoană, cât și de un grup de persoane (**mobbing**), implicând un raport de putere inegal, deoarece victima, în cazul acestui fenomen nu dispune de resurse (fizice, psihologice, sociale) pentru a se apăra.[1]

Victima agresiunii de tip bullying pozează într-o ipostază de regulă vulnerabilă, care prezintă anumite slăbiciuni pe care bullying-ul le poate exploata. Victima manifestă imposibilitate de apărare și sentimente de neputință. Spectatorii (bystanders) sunt și ei persoane implicate în fenomenul de bullying, chiar dacă nu în mod direct, însă asistă la acțiune. Bullying-ul este considerat o formă de violență fizică și psihologică, o conduită intenționată care vizează producerea unor prejudicii (rănire, distrugere, daune) unor persoane (inclusiv propriei persoane), cu diferite cauze care determină noi forme de violență.

Bullying-ul în școli este o problemă sistemică ce afectează toate școlile din România și nu numai. Conform unui studiu oferit de Fundația Salvați copiii, în doar cele 10 minute de pauză la școală, 1 din 4 copii din școlile românești este victimă a bullying-ului, în mod repetat. La nivel european, România se situează pe locul 3 în clasamentul celor 42 de țări în care a fost investigat fenomenul, potrivit unuia raport al Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), cu 17% dintre copiii de 11 ani care au recunoscut că au agresat alți elevi cel puțin de trei ori în luna anterioară, procentajul celor de 13, respectiv 15 ani, fiind de 23%. Cele mai noi date procesate la nivelul Ministerului Educației Naționale (MEN) pentru anul școlar 2014-2015 vorbesc despre 18.783 de cazuri de violență la nivel național. Conform aceluiași studiu, 3 din 10 copii sunt excluși din grupul de colegi, 3 din 10 copii sunt amenințați cu bătaia sau lovirea de către colegi și 1 din 4 copii a fost umilit în fața colegilor. [2]

Cele trei tipuri de bullying ce poate fi experimentat de elevi îl reprezintă **intimidarea directă, intimidarea indirectă și cyberbullying-ul**. În cadrul acestor categorii se află intimidarea verbală, fizică și socială/relațională. [3]

Bullying-ul direct este o combinație a bullyingului verbal și fizic. Bullying-ul verbal presupune comentarii spuse direct sau informații scrise care dăunează emoțional celui vizat. Bullying-ul fizic constă în rănirea fizică a unui elev sau în distrugerea cu bună știință a bunurilor sale. Un exemplu de intimidare directă este lovirea unui student în timp ce îi numește și nume nepoliticoase sau folosirea unui limbaj neplăcut.

Bullying-ul indirect este în principal verbal și este prezent frecvent în școli. Un exemplu de astfel de comportament ar fi un elev care răspândește informații false despre un alt elev cu intenția de a provoca umilințe.

Evoluția rapidă a tehnologiei din ultimii ani a preluat cumva BULLYING-ul și în mediul online, regăsindu-se sub denumirea de Cyberbullying. **Cyberbullying-ul** este acea acțiune prin care elevii folosesc e-mail sau platforme de social-media precum Facebook pentru a scrie conținut agresiv, jignitor la adresa unui coleg. Un studiu american din 2015 pentru centrele de control al bolilor a descoperit că 15,5% dintre elevii de liceu sunt cibernetici, în timp ce 24% dintre elevii de gimnaziu sunt cibernetici. O formă frecventă de cyberbullying este distribuirea de fotografii sau videoclipuri private ale unui elev, fără consimțământul acestora. Această formă de intimidare este mai insidioasă și are loc în afara școlii, astfel încât este mai dificil pentru profesori să detecteze și chiar să acționeze spre rezolvarea problemei. [4]

Cauzele bullying-ului sunt variate, ceea ce înseamnă că orice student poate deveni țintă, indiferent de sex, rasă, religie sau statut socioeconomic. Înțelegerea motivului pentru care elevii îi agresează pe alții îi poate ajuta pe profesori să combată fenomenul bullying-ului în școli. Factorii care pot duce la bullying includ diferențe de aspect, statut social, rasă și orientare sexuală.

Unii elevi care îi agresează pe alții au o stimă de sine scăzută. În unele cazuri, nevoia de atenție a copiilor, elevi, și dorința de a fi percepuți drept curajoși și încrezători, toate acestea pot duce la nevoia de a agresa. Copiii care se confruntă cu probleme la domiciliu, cum ar fi abuzul și neglijarea sau un divorț al părinților îi pot determina să-i intimideze pe alții din cauza propriilor probleme pe care nu știu de fapt să le gestioneze, devenind geloși, furioși.

2. Identificarea problemei

Indiferent de nivel sau de vârstă, Bullying-ul în anii de școală poate avea efecte de lungă durată. Elevii care sunt intimidați pot avea performanțe școlare slabe, manifestându-se prin scăderea interesului pentru școală și printr-o participare din ce în ce mai puțin activă la școală. De asemenea, pot apărea chiar leziuni fizice inexplicabile și un comportament autodestructiv.

Efectele emoționale includ luptele cu stima de sine scăzută, insomnie, depresie și chiar gânduri și acțiuni suicidale. În plus, elevii care sunt intimidați au de două ori mai multe șanse să sufere de probleme de sănătate, cum ar fi probleme de stomac sau dureri de cap.

Bullying-ul nu afectează numai elevii, ci și familia și colegii de clasă. Simțindu-se neputincioși și confuzați, părinții și ceilalți membri ai familiei în ceea ce privește țintele de intimidare pot suferi depresie, anxietate și boli legate de stres. Unii părinți devin excesivi de protectivi cu copiii lor, ajungându-se chiar la conflicte cu școala. De asemenea, prietenii unui copil afectat de bullying pot ajunge să se simtă la rândul lor intimidați și chiar neputincioși și vinovați că nu își pot ajuta prietenul, temându-se să nu devină următoarea țintă.

În timp ce BULLYING-ul poate fi distructiv și persistent, poate fi, de asemenea, suficient de subtil încât profesorii să nu fie conștienți de acest lucru.

Întrucât BULLYING-ul poate duce la probleme psihologice, emoționale și fizice de lungă durată asupra copilului, este esențial ca profesorii să recunoască semnele acestor tipuri de intimidare pentru a le putea combate din timp.

3. Obiectivele cercetării

O1: Identificarea nivelului de conștientizare a fenomenului de bullying între elevi

O2: Identificarea gradului de agresivitate la elevii din ani terminali , clasele a IV-a si a VIII-a

O3: Identificarea principalelor manifestări ale elevilor in fata conștientizării/ confruntării fenomenului de bulliyng

O4: Identificarea nivelului nevoii de intervenție integrată școală-familie-copil, in fata fenomenului de bulliyng.

4. Metodele de cercetare

Ipotezele cercetării

H1: Se prezumă că nivelului de constientizare a fenomenului de bulliyng intre elevi este unul ridicat

H2: Se prezumă că gradului de agresivitate la elevii din ani terminali asupra colegilor lor, clasele a IV-a si a VIII-a, este unul foarte mare

H3: Se prezumă că principalele manifestari ale elevilor in fata constientizarii/ confruntării fenomenului de bulliyng sunt: răspunsul a agresiv (verbal sau fizic), anuntarea părintilor/ a școlii(diriginte, invataori, profesori, director) de către copilul agresat

H4: Se prezumă că atât școala cât și familia se implică la un nivel foarte ridicat în conștientizarea fenomenului de bulliyng

Instrumentul folosit

Chestionarul, care a cuprins 15 itemi, a fost aplicat pe un eșantion de 218 subiecți, elevi din ani terminali, primar și gimnaziu, ai Școlii Gimnaziale Nr 39 Nicolae Tonitza, Constanța, astfel:

Clasa a IV-a – 115 elevi (53%)

Clasa a VIII-a – 103 elevi (47%) (Fig.1)

Perioada de aplicare s-a desfășurat între 19 martie si 19 aprilie 2020.

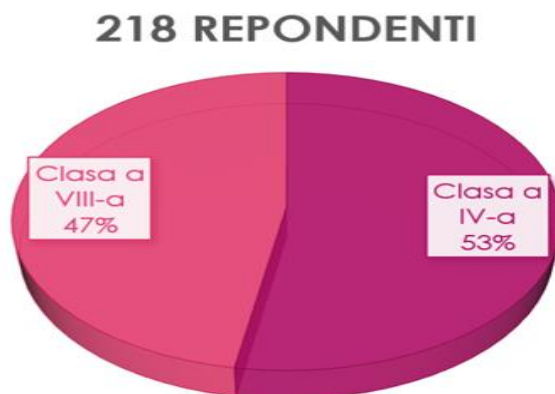


Fig 1. Numărul total de repondenți

Dintre cei 115 elevi repondenți de clasa a IV-a, un număr de 66 au fost fete (30,28%) și 49 au fost băieți (22,48%) (Fig. 2).



Fig 2. Elevi repondenți de clasa a VI-a

Dintre cei 103 elevi de clasa a VIII-a, un număr de 70 sunt fete (32,11%) și 33 sunt băieți (15,14%). De menționat este faptul că, dintre cele 15 întrebări ale chestionarului, una dintre întrebări cu răspuns închis, de tip DA/NU, a dus la împărțirea repondenților în 2 grupe de răspuns. Astfel:

1. Elevi care, conform primei întrebări au auzit de cuvântul bullying, derivând de aici alte 14 întrebări, reprezentând, 92,20%.

2. Elevi care, conform primei întrebări nu au auzit de cuvântul bullying, derivând de aici alte 9 întrebări (dintre acestea 6 comune cu G1), reprezentând 7,80%.

5. Rezultatele cercetării

Întrebați dacă au auzit vreodată cuvântul BULLYING, 92,20% au răspuns DA și 7,80% au răspuns NU. Această întrebare "bifurcă" chestionarul, ducând mai departe la întrebări ce vor viza în continuare BULLYING-UL, pentru cei care îi știu semnificația, și întrebări ce vor avea în vedere UMILIREA, pentru cei ce nu cunosc semnificația celui dintâi termen. UMILIREA este sinonim cu BULLYING-UL și prin alegerea sa s-a avut în vedere identificarea unor situații și comportamente similare celor de tip bullying, dar pe care copiii care nu cunosc termenul nu le conștientizează (Fig.3.).

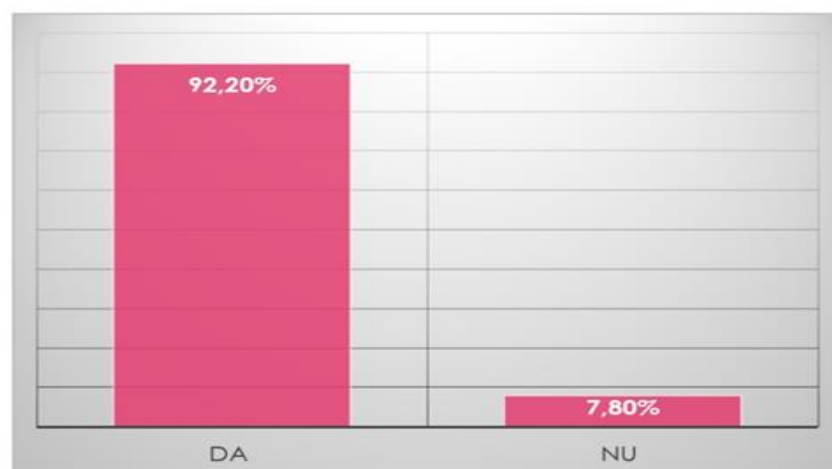


Fig.3. Repondenți la întrebarea *Ai auzit vreodată cuvântul BULLYING*

La întrebarea Unde ai auzit termenul de BULLYING ?, cei mai mulți, 53,21%, au răspuns că au auzit de pe internet, 36,24%, de la televizor, 39,36%, de la ora de dirigenție, iar cei mai puțini din alte surse. De remarcat procentul scăzut în ceea ce privește informarea copiilor de către părinți, doar 19,72%, și în mod deosebit de către consilierul școlar, doar 11%.. (Fig. 4)

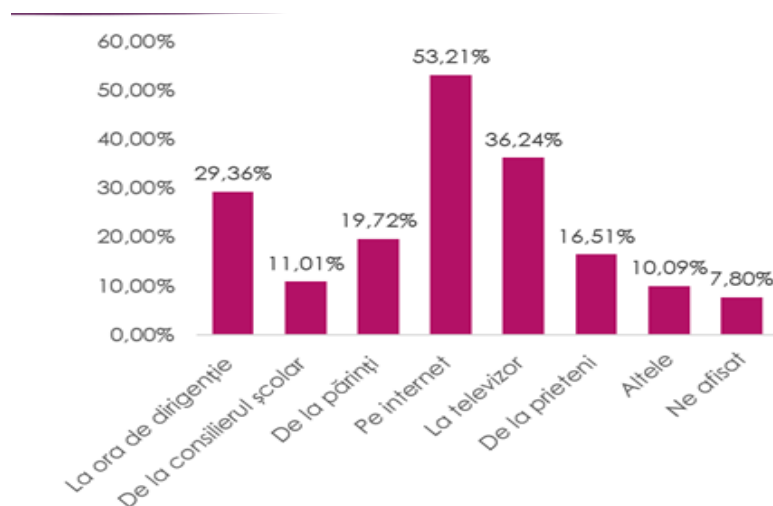


Fig. 4. Repondenți la întrebarea *Unde ai auzit termenul de BULLYING?*

Întrebați dacă au fost vreodată ținta a bullying-ului, cei mai mulți, 57,80% au răspuns că NU, iar 34,40% au răspuns că DA. Procentul este interesant atât pentru cei cu răspuns negativ, reprezentând un procent destul de mare, având în vedere propagarea fenomenului de bullying în societate, și mai ales în școli, dar, la fel de interesant este și procentul celor care au răspuns DA, reprezentând un procent destul de mare.

Procentul de 7,80% reprezintă elevii care nu au auzit de cuvântul BULLYING (Fig.5)

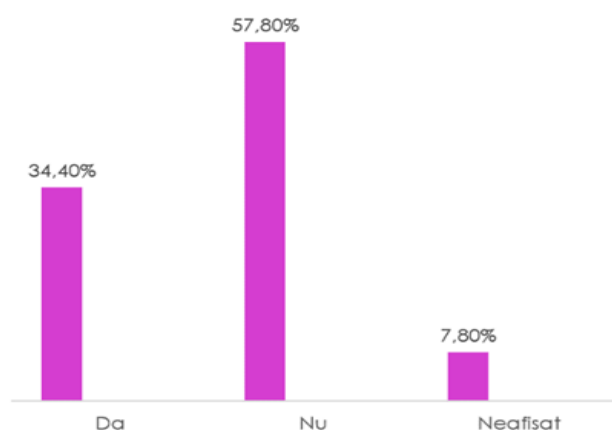


Fig. 5. Repondenți la întrebarea *Ai fost vreodată o țintă a bullying-ului?*

De remarcat faptul că la clasa a IV-a, doar 26,09% dintre copii au fost ținta a bullying-ului, în timp ce 60%, nu, iar la clasa a VIII-a, 43,69% dintre copii au fost ținta a bullying-ului, în timp ce 55,34%, nu (Fig. 6.)

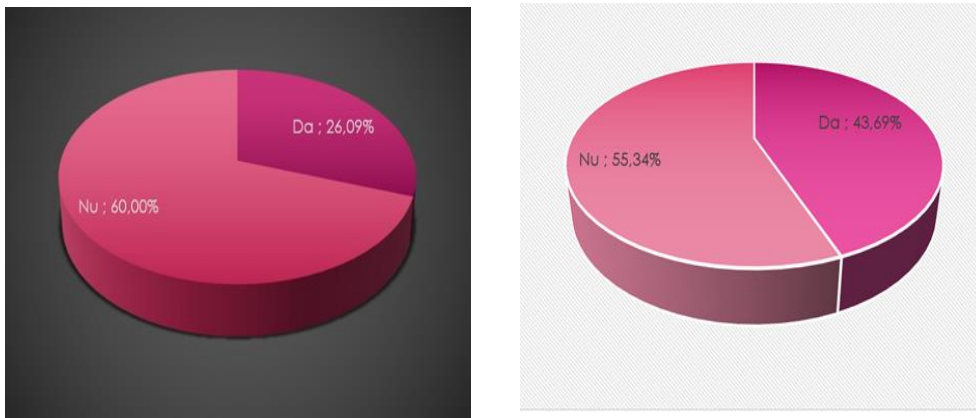


Fig. 6. Copii care au fost ținta bullying-ului

La întrebarea *Ce formă de bullying a fost manifestată?*, la egalitate, câte 17,43% s-au simțit excluși sau au simțit că s-a râs de aspectul lor fizic, 13,30% au fost porecliți, pentru ca, la polul opus, 2,29%, să se afle cei care au simțit ca au fost obligați să facă lucruri pe care nu ar fi dorit să le facă (Fig.7.).

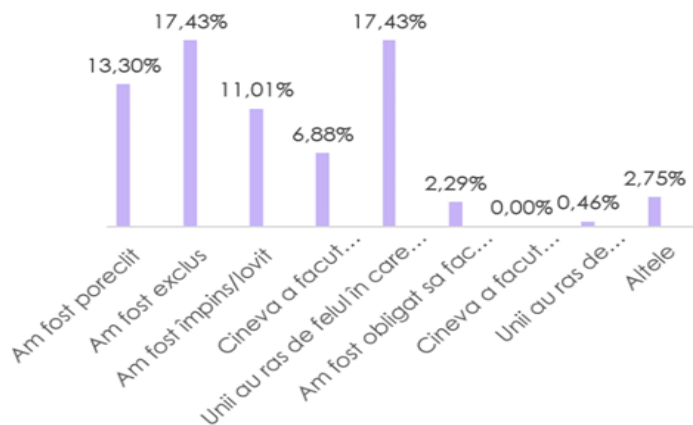


Fig. 7. Repondenți la întrebarea *Ce formă de bullying a fost manifestată?*

De remarcat faptul că niciun repondent nu a simțit în vreun fel abuz, umilire, BULLYING din punct de vedere al religiei personale, având în vedere că în școlile constănțene sunt copii de diverse religii prin diversitatea etnică a zonei.

În ceea ce privește momentul și locul desfășurării bullying-ului, alarmant este procentul de 20,64% care arată ca loc școala, în pauză, chiar în sala de clasă, care, adunat cu cel de 13,76% ce identifica tot spațiul școlar, în pauză, pe coridor, se ridică la 34,40%, ceea ce ar trebui să reprezinte un semnal de alarma pentru școala noastră. Cei mai puțini, 1,38%, au resimțit bullying-ul pe drumul spre/dinspre școală (Fig. 8.)

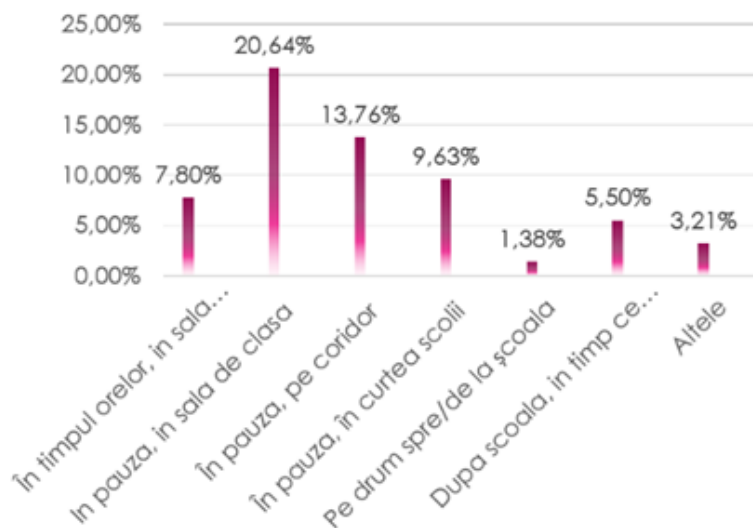


Fig. 8. Repondenți la întrebarea *Când și unde s-a petrecut BULLYING-ul?*

Referitor la persoana căreia i s-a adresat cel care s-a simțit ținta a bullying-ului, la egalitate procentuală, 12,39% fie nu au spus nimănui, fie au spus unui prieten/ coleg.

Alarmant este faptul ca niciunul nu a spus consilierului școlar, care ar trebui să aibă un rol esențial în identificarea și rezolvarea problemelor de acest tip.

Ca o observație însă trebuie menționat faptul că, în școala analizată, consilierul școlar se identifică și cu rolul de diriginte, dar și de profesor la clasă, ceea ce poate însemna că în procentul de 3,21% (au spus unui profesor) să se regăsească și consilierul școlar, elevii nefăcând distincția între rolurile doamnei în școală. Însă acest aspect trebuie analizat (Fig.9.)

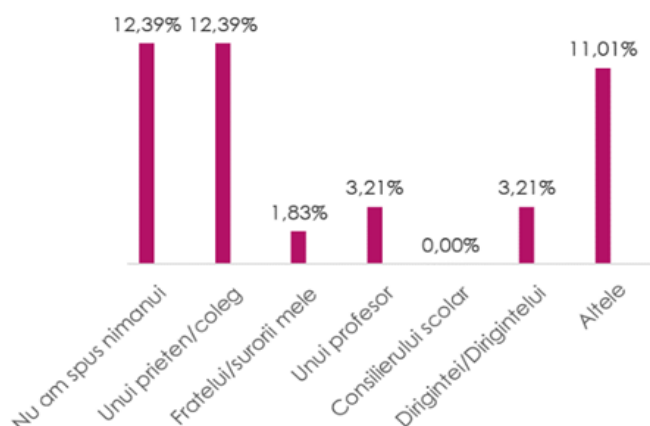


Fig. 9. Repondenți la întrebarea *Cui i-ai spus că ai fost țintă a BULLYING-ului?*

Întrebați ce altceva au făcut când au fost ținta bullying-ului, din procentajul afișat se remarcă faptul că 13,30% au ignorat, 8,72% au reacționat verbal, pentru ca, la polul opus să se afle răspunsuri de tip Altele (am acționat verbal și fizic/ M-am îndepărtat de persoana aceea) (Fig. 10.).

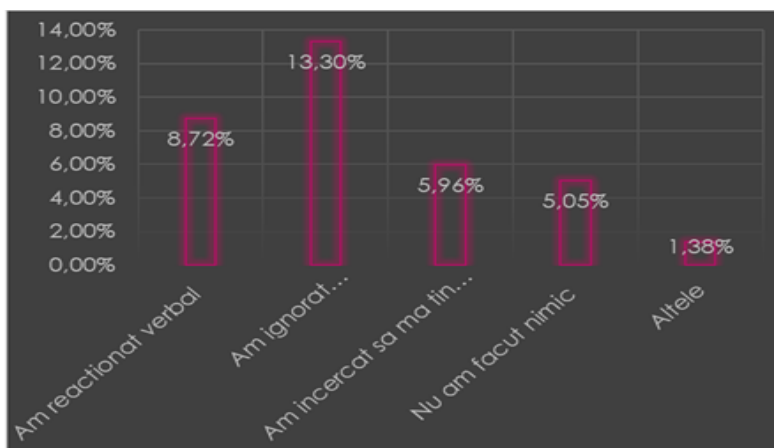


Fig. 10. Repondenți la întrebarea *Ce altceva ai făcut când ai fost țintă a BULLYING-ului?*

La întrebarea dacă au văzut vreodată pe cineva fiind ținta a bullying-ului, 35,78% au răspuns că doar uneori, 27,98% nu au văzut niciodată, iar 10,09% au văzut în fiecare zi.

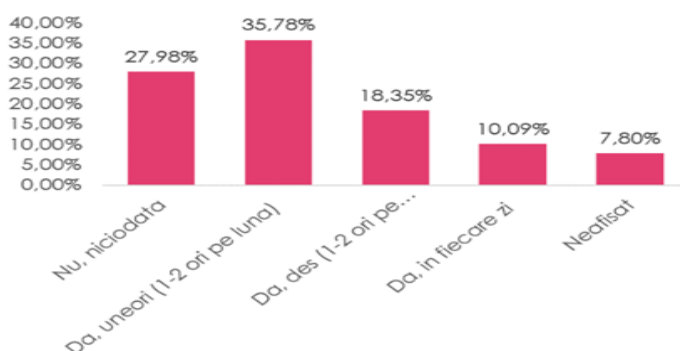


Fig. 11. Repondenți la întrebarea *Ai văzut vreodată pe cineva fiind ȚINTA BULLYING-ului?*

Așa cum menționam la început, prima întrebare a chestionarului a "bifurcat" chestionarul către repondenții ce au auzit de BULLYING și cei care nu au auzit. Din totalul de 218 elevi participanți la studiu (218), numai 17 nu au auzit de termenul de BULLYING, adică 7,80%, pentru aceștia folosindu-se termenul de UMILIRE (Fig.12.).

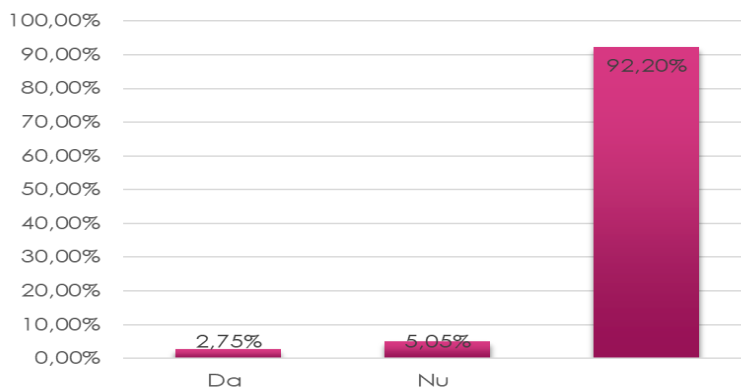


Fig. 12. Participanții care nu au auzit de bullying

Din 115 repondenți la clasa a IV-a, 10 elevi au spus ca au fost umiliți, iar 6 elevi au răspuns că nu . Totodata, din cei 102 repondenți la clasa a VIII-a, doar un elev consideră ca nu au fost umiliți, acesta fiind cel care nu a auzit de termenul de Bullying. Ceea ce înseamnă că majoritatea elevilor de clasa a VIII-a cunosc semnificația acestui termen. (Fig. 13.).

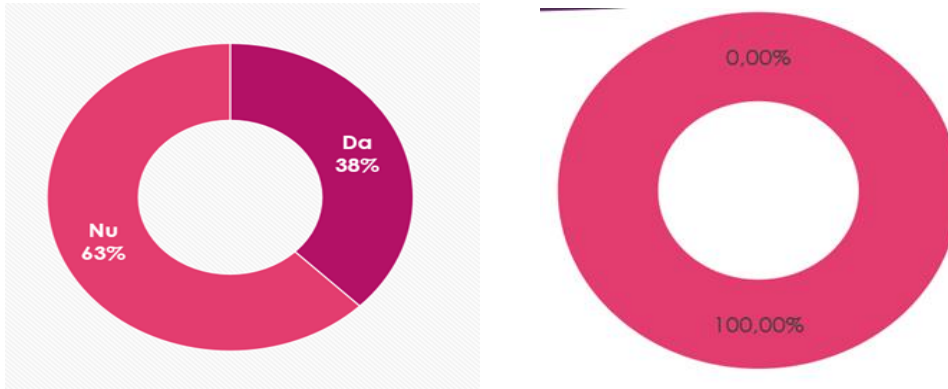


Fig. 13. Participatii care nu au auzit de bullying

Întrebați fiind sub ce formă s-a manifestat umilirea, dintre cei 17 copii cei mai mulți, (5 elevi) au fost porecliți, ceilalți resimțind umilirea sub forma agresiunii fizice (4 elevi) sau a luării în derâdere a aspectului fizic (4 elevi), iar cei mai puțini (3 elevi) s-au simțit excluși (Fig. 14.).



Fig. 14. Repondenți la întrebarea *Sub ce formă s-a manifestat umilirea?*

Totodată, 4 dintre cei 76 repondenți au afirmat ca nu au spus nimănui despre faptul ca au fost o ținta a umilirii, restul afirmând ca au spus fie colegilor/prietenilor, fie fraților , fie profesorilor. De asemenea, pentru 5 repondenți din cei 17 umilirea a încetat după ce au vorbit cu cineva , iar pentru 1(un)n repondent nu s-a schimbat nimic (Fig. 15)



Fig. 15. Repondenți la întrebarea *Cui i-ai spus că ai fost țintă a umilirii? Dacă ai vorbit cu cineva, ce s-a întâmplat?*

14 din 17 copii consideră că pot evita să devină o victimă a umilirii răspunzând cu calm și demonstrând că au curaj să-și apere drepturile, iar la întrebarea dacă au văzut vreodată pe cineva fiind țintă a umilirii, 10 din cei 17 au răspuns că NU, 6 au spus că doar uneori și 1(unu) a afirmat că a văzut des. Începând cu întrebarea cu răspunsuri multiple *Atunci când ești martorul unui conflict, în general...* chestionarul se aplică tuturor celor 218 repondenti. Astfel, întrebați ce comportament au atunci când sunt martori ai unui conflict, cei mai mulți dintre aceștia, 24,77%, anunță profesorul diriginte, 20,64% intervin pentru a-i despărți pe cei implicați în conflict, 15,60% sunt dezinteresați de ce se întâmplă, 10,09% nu intervin, asistând pasiv, iar cei mai puțini fie anunță directorul școlii, 0,92%, fie se amuză, privindu-i pe cei aflați în conflict (Fig. 16.)



Fig. 16. Repondenți la întrebarea *Dacă ai vorbit cu cineva, ce s-a întâmplat?*

Referitor la cum sunt văzuți de ceilalți, 74,77% dintre subiecți consideră că sunt percepuți ca fiind persoane pașnice și doar 5,05% consideră că sunt văzuți ca fiind agresivi. De asemenea, repondenții se consideră ei înșiși persoane care evită conflictele în proporție de 72,02%, persoane care aplanează conflictele în proporție de 20,18% și doar 1,38% consideră că generează conflicte.

Întrebați care cred că este cea mai bună soluție în stoparea unui conflict, 64,43% dintre repondenți găsesc că soluția este anunțarea unui profesor (diriginte/prof de serviciu), 29,82% cred ca soluția este intervenirea pașnica pentru a opri agresorul, 19,27% găsesc soluția în anunțarea părinților, iar cei mai puțini au găsit soluții de tip ALTELE (normală, a acționa asupra vinovatului,

dacă unul a făcut ceva și merita o bătaie, aia e, să anunț directorul, să îl bat pe agresor, nu-mi pasă nu fac nimic, mă bag la bătaie să-l ajut pe prietenul meu sa câștige și după celălalt se va opri).

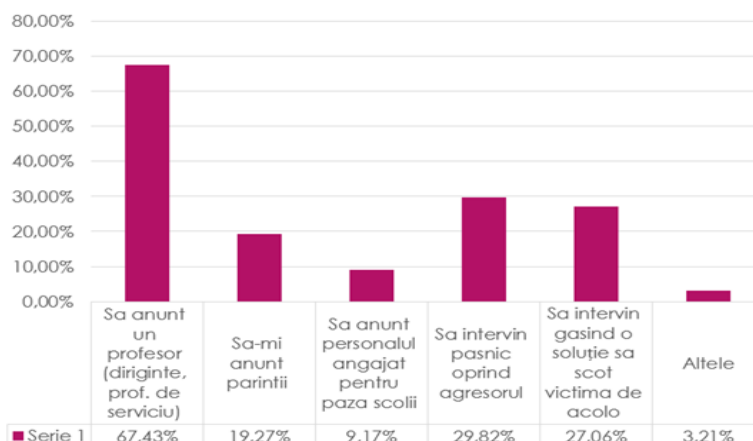


Fig. 17. Repondenți la întrebarea *Care crezi că este cea mai bună soluție în stoparea unui conflict?*

60,55% dintre copii consideră ca pot evita un conflict răspunzând cu calm și demonstrând că au curaj să-și apere drepturile, evitând astfel să devină o victimă a bullying-ului, 25,23% dând dovadă de respect de sine, iar cei mai puțini răspunzând pe măsura sau altfel (nu bag în seamă agresorul; complimentând agresorul; ne ținem spatele reciproc, se ia cineva de unul dintre noi, sărim toți; în caz că ești agresat ai dreptul să agrezezi persoana respectivă, îi ignor; să te doară- n cot).

Referitor la posibilitatea de a evita să devină agresori, cei mai mulți dintre repondenți au identificat ca soluție a arăta că pot înțelege și accepta diferențele, 32,11% consideră ca răspuns respectul pentru ceilalți, 22,94% să fie înțelegători cu ceilalți și doar 1,83% au identificat alte soluții (nu se atacă o persoana care nu merită; nu poți să te iei de cineva dacă nu ți-a făcut nimic; devii prieten cu colegii) (Fig. 18.)

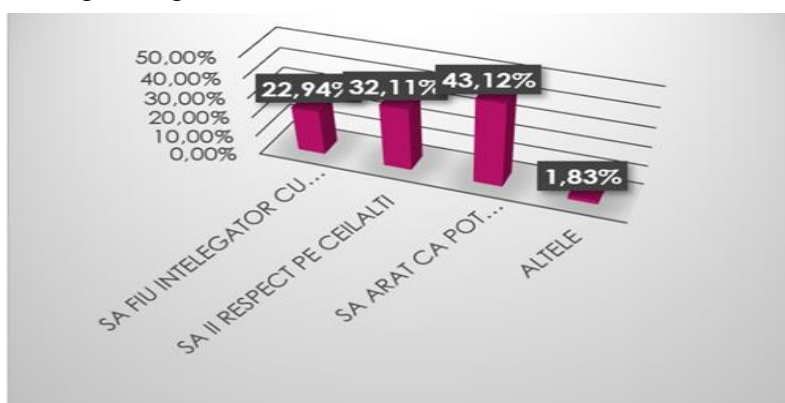


Fig. 18. Repondenți la întrebarea *Cum crezi că poți evita să devii un agresor?*

6. Concluzii

Fenomenul de BULLYING este unul din ce în ce mai răspândit în societatea românească și în mod deosebit printre copii. Majoritatea copiilor au auzit de BULLYING (92,20%), ceea ce confirmă prezumția noastră conform căreia nivelul de conștientizare a fenomenului de bullying între elevi este unul ridicat.

În ceea ce privește prezumția conform căreia gradul de agresivitate la elevii din ani terminali, clasele a IV-a și a VIII-a este unul foarte mare, se constată un oarecare echilibru. Astfel,

la clasele a IV-a, doar 26% au fost țintă a bullying-ului, 60%, nu au fost, pentru ca la clasa a VIII-a, procentul sa fie ceva mai mare, 43,69% fiind ținte ale bullying-ului, iar 55,84%, nu.

Principalele manifestări ale elevilor în fața conștientizării/ confruntării fenomenului de bullying sunt: răspunsul agresiv (verbal sau fizic), anunțarea părinților/ a școlii (diriginte, învățători, profesori, director) de către copilul agresat, 29,82% cred că soluția este intervenirea pașnică pentru a opri agresorul, 19,27% găsesc soluția în anunțarea părinților, iar cei mai mulți, 24,77%, anunță profesorul diriginte, iar în stoparea conflictului, 20,64% intervin pentru a-i despărți pe cei implicați în conflict, 15,60% sunt dezinteresați de ce se întâmplă, 10,09% nu intervin, asistând pasiv, iar cei mai puțini fie anunță directorul școlii, 0,92%, fie se amuză, privindu-i pe cei aflați în conflict, astfel ca prezumția noastră nu se confirmă. Tot din aceste răspunsuri se demonstrează ca prezumția noastră conform căreia atât școala cât și familia se implică la un nivel foarte ridicat în conștientizarea fenomenului de bullying căreia, de asemenea nu se confirmă, cei mai puțini respondenți transmițând cele întâmplate părinților, profesorilor sau consilierului școlar.

În ultimele decenii, cercetările au în vedere din ce în ce mai acut identificarea parametrilor securității psihologice în mediul educațional. Autorii definesc siguranța psihologică a mediului ca *starea mediului, lipsit de manifestări psihologice violența în interacțiunea oamenilor, contribuind la satisfacerea nevoilor de bază în comunicarea personală și de încredere, crearea unei semnificații referențiale a mediului și, în consecință, asigurarea protecției psihologice a participanților săi. Bazat evidențierea unor parametri precum securitatea / insecuritatea personală și emoțională și abilitățile socio-psihologice sau ineptitudine, există patru tipuri de medii: mediu sigur psihologic; mediul liberal; mediu manipulativ-autoritar; mediu permisiv.* [5]

Rezultatele cercetării noastre subliniază încă o dată, dacă mai era nevoie, nevoia de creare și de asigurare a unui astfel de cadru sigur în școli, ca o condiție principală, din punct de vedere psihologic. Acest lucru necesită comunicare dialogată transparentă, cooperare între școală și familie, respingerea actelor de agresiune de orice natură.

Securitatea psihologică a elevului presupune conștientizarea de sine a acestuia, bunăstarea sa personală, socială și emoțională în condiții socio-psihologice specifice, dar și eliminarea acelor situații ce pot provoca daune psihologice copilului și astfel încălcarea drepturilor sale. [6]

Bibliografie

- [1] LAMPERT, C., DONOSO, V. (2012). Bullying. Children, risk and safety on the internet. (pp. 1–14). The Policy Press.
- [2] <https://www.salvaticopiii.ro/ce-facem/protectie/protectie-impotriva-violentei/prevenirea-violentei-in-scoala>
- [3] VAILLANCOURT, T., HYMEL, S. și M., & P. (2013). Bullying-ul este putere: Implicații pentru strategiile de intervenție în școală. *Journal of Applied School Psychology*, 29(3), 239–255.
- [4] <https://study.com/teach/bullying-in-schools.html>
- [5] DOROFEEV ZINAIDA. (2021). Securitatea psihologică la adolescenți. Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii, 78–83.
- [6] SANJUAN P., GUILLEN D., PEREZ - GARCIA A. M. Rasgos de personalidad y recursos psicologicos como predictores del bienestar emocional en adolescentes con y sin formaciyn en escuelas de tauromaquia [Personality traits and psychological resources as predictors of emotional well-being in adolescents with and without trening in bullfighting schools] // *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 2018. № 23(1). P. 1–12. DOI: 10.5944/rppc.vol.23.num.1, 2018.18494.
- [7] TTOFI M. M. și F., & D.P. (2011). Eficacitatea programelor școlare de reducere a agresiunii: o revizuire sistematică și meta-analitică. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56.
- [8] VOLK, A. A., DANE, A. V. și M., & Z.A. (2014). Ce este bullying-ul? O redefinire teoretică. *Developmental Review*, 34(4), 327–343.

IMPORTANȚA CONSILIERII COPILOR CU CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE DIN FAMILII DE REFUGIAȚI PROVENIȚI DIN ZONE DE CONFLICT

THE IMPORTANCE OF COUNSELING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FROM REFUGEE FAMILIES FROM CONFLICT ZONES

Studiu de Caz: Copii ucrainiei cu C.E.S. la C.S.E.I. Vălenii de Munte, Prahova

DIȚĂ Iris Ionelia - doctorand

Profesor la Centrul Școlar de Educație Incluzivă,

Orașul Vălenii de Munte,

Prahova, România

ditairisionelia@yahoo.com

ORCID iD: 0009-0007-1132- 4296

CZU: 159.9-056.3:314.745.22(477)

Rezumat: În timp ce descrierea simptomelor provocate de situațiile stresante nu reprezintă un lucru rezervat numai cercetătorilor din domeniu, ci și indivizilor care le experimentează, specialiștii sunt de părere că acest semnal are atât rol fiziologic, cât și comunicațional. Un raport din 2021 al UNHCR arată că un procent ridicat din refugiații răspândiți în lume în acel moment au dizabilități.

Studiile clasează conflictele armate ca fiind un factor puternic în dezvoltarea problemelor de sănătate mintală. Un astfel de conflict este cel izbucnit în Ucraina în 2022. UE a sărit în ajutorul persoanelor care părăseau țara. Printre numeroasele organizații non-guvernamentale care au inițiat eforturi de ajutorare s-a numărat și Centrul Social ProVita din județul Prahova, România, organizație care a înlesnit anul trecut aducerea a 17 copii cu C.E.S. din familii de refugiați ucrainieni la C.S.E.I. Vălenii de Munte.

Cuvinte cheie: simptome, traumă, C.E.S., conflict armat, ONG, ajutorare

Abstract: While describing the symptoms of a stressful event is not something done only by the researchers in this field, but also by the victims of these said events, the specialists suggest that this mechanism has a physiologic role as well as a communicational one. A 2021 report done by the UNCHR says that a rather high percentage of refugees have disabilities.

Some studies name armed conflict as a strong factor for development regarding mental issues. A conflict like this is the one in Ukraine that started in 2022. The EU rushed to help the fleeing refugees. One of the many NGOs implicated in this initiative was the ProVita Social Center from Prahova, Romania. Last year alone, this organisation made it possible for 17 children with SEN to come at the Vălenii de Munte Social Center for Inclusive Education.

Keywords: symptoms, trauma, SEN, armed conflict, NGO, humanitarian aid

Nu există un răspuns universal la evenimente extrem de stresante. Cu toate acestea, prezentările somatice precum durerile de cap, durerile nespecifice sau disconfortul la nivelul trunchiului și membrelor, amețelile, slăbiciunea și oboseala sunt esențiale pentru experiența subiectivă și comunicarea suferinței cauzate de război și de răsturnările sale la nivel mondial. Acest lucru nu înseamnă că acești oameni nu au cunoștințe psihologice, ci că plângerile somatice reflectă modurile tradiționale de căutare a ajutorului și, de asemenea, viziunea lor despre ceea ce este relevant pentru a aduce într-un cadru clinic.

Unii cercetători văd simptomele somatice ca răspunsuri fiziologice determinate de stres; alții subliniază elementul lor comunicațional – acestea pot fi singurele expresii disponibile ale suferinței colective a oamenilor lipsiți de putere și persecutați cărora li se refuză recunoașterea și repararea societății.

Raportul din 2021 al Înaltei Comisii pentru Refugiați a Organizației Națiunilor Unite a sesizat că, dintre cele 83 de milioane de persoane strămutate forțat din întreaga lume la acel moment, 42% sunt copii și până la 15–20% sunt persoane cu dizabilități. Copiii care sunt refugiați sunt raportați că au dizabilități în mobilitate (7%), cogniție (5%), vedere (1%), dar cel mai frecvent anxietate (22%) și comportamente de control (10%).

Marea majoritate a refugiaților trăiesc în situații prelungite și se confruntă cu acces limitat la servicii de angajare și educație cu excepția celor furnizate de agențiile umanitare. Copiii cu dizabilități din taberele de refugiați sunt deosebit de vulnerabili la stigmatizare, excludere, izolare și violență. Aceste bariere care decurg din dizabilitățile lor limitează abilitățile de a accesa educație, servicii esențiale, de a forma relații cu semenii lor și de a promova bunăstarea psihosocială sănătoasă.

Murthy și Lakohminarayana (2006) au trecut în revistă toate studiile privind sănătatea mintală a copiilor efectuate în următoarele zone de conflict armat: Afganistan, Balcani, Cambodgia, Cecenia, Irak, Israel, Liban, Palestina, Rwanda, Sri Lanka, Somalia și Uganda. Ei au ajuns la concluzia că trauma de război duce la consecințe pe termen lung asupra psihicului copiilor. Dat fiind faptul că tinerii expuși la conflicte armate prezintă un risc ridicat de a dezvolta probleme de sănătate mintală, deducem că este nevoie de un proces de consiliere complex structurat, format din o serie de abordări psihosociale și intervenții clinice/psihiatrice, utilizate pentru a aborda nevoile de sănătate mintală ale acestor grupuri.

Cu cât este mai prelungit conflictul, cu atât simptomele sunt mai severe. Potrivit Organizației Mondiale a Sănătății, care a făcut apel la protecția copiilor în conflictele armate, 10% dintre persoanele care se confruntă cu evenimente traumatice vor avea ulterior simptome de traumă, în timp ce alți 10% vor dezvolta modificări de comportament sau condiții psihologice care îi împiedică să funcționeze în viața de zi cu zi. viața (cele mai frecvente condiții fiind anxietatea, depresia și problemele psihosomatice)

Murthy și Lakohminarayana (2006) susțin că cele mai importante variabile care determină impactul războiului asupra sănătății mintale a copiilor sunt: privarea de resurse de bază (cum ar fi adăpost, apă, hrană, școli, îngrijire medicală etc); perturbarea relațiilor de familie (din cauza pierderii, separării sau deplasării); stigmatizarea și discriminarea (afectarea semnificativă a identității); o perspectivă pesimistă (sentimentul persistent de pierdere și durere, incapacitatea de a vedea un viitor mai strălucit) și normalizarea violenței.

Pe 24 februarie 2022, a izbucnit conflictul din Ucraina, iar în scurt timp, nu numai infrastructura militară a acestei țări a avut de suferit, ci și zone civile din orașe, inclusiv spitale, școli și clădiri de locuințe, obligând numeroși cetățeni ai țării invadate să fugă din calea conflictului

Pe 28 februarie 2023, Agenția pentru Refugiați a Organizației Națiunilor Unite (UNCHR) raporta un număr de 8 milioane de refugiați ucrainieni răspândiți pe teritoriul Europei, dintre care aproape 5 milioane au fost integrați în diverse programe de protecție și ajutorare.

Aceeași instituție estimează că, în țara noastră, în prezent se află undeva între 300-400 de mii de refugiați ucrainieni.

România nu numai că este un vecin al Ucrainei, dar a fost printre primele țări care au recunoscut țara ca stat independent. Stabilirea de relații diplomatice datează încă de la 1 februarie 1992, fiind urmată imediat de înființarea Ambasadei României la Kiev, în locul Consulatului General, care a funcționat în capitala ucraineană din anul 1971.

Ulterior izbucnirii conflictului, Guvernul României, autoritățile din țara noastră, numeroase organizații non-guvernamentale și mulți cetățeni au luat inițiativă în ajutorarea victimelor și refugiaților ucrainieni.

Una dintre aceste asociații este Centrul Social ProVita pentru născuți și nenăscuți, Parohia Valea Plopului, Prahova. Familia Pro Vita este compusă din peste 400 de membri: mame însărcinate, copii și adolescenți, mame alături de copiii lor, dar și tineri orfani care au părăsit sistemul de stat, cât și alte persoane aflate în dificultate.

ProVita consideră faptul că toți copiii au dreptul la o creștere într-un mediu cât mai apropiat de cel familial, nelipsiți de ce le este necesar pentru a avea o existență decentă și încurajează puternic dreptul acestora de a avea acces la educație, la consiliere și la asistență medicală.

La 16 km de sediul asociației aflate în satul Valea Plopului,, se află orașul Vălenii de Munte, care dispune de o vastă istorie în ceea ce privește grija față de copiii speciali. În 1975, apăsarea aici Școala Ajutătoare ce aparținea Casei de Școlari din Vălenii de Munte

În 1975 se înființa, în cadrul, pentru copiii cu cerințe speciale de educație,. Deși figura ca instituție separată de casa de copii, școala nu dispunea de un spațiu propriu în care să își ducă activitatea. După tranziția casei de copii în centru de servicii comunitare și plasarea acestuia sub autoritatea Agenției Naționale pentru Protecția Copilului, în 1998, școala noastră a primit, ca sediu administrativ. o parte a clădirii internt a Colegiului Național „Nicolae Iorga”, unde se află și în prezent.

Anul trecut, Centrul Social ProVita pentru născuți și nenăscuți, Parohia Valea Plopului a făcut posibilă aducerea a 17 copii cu cerințe educaționale speciale, proveniți din familii de refugiați ucrainieni, la Centrul Școlar de Educație Incluzivă (C.S.E.I.) Vălenii de Munte. Acum, cei 17 copii nu numai că pot beneficia de dreptul lor la educație, fundamental, dar pot fi consiliați și asistați de către specialiști în procesul de învățare conform nevoilor lor.

Ca o concluzie, voi enumera obiectivele pe termen lung ale acestui efort de consiliere al celor două organizații:

- Reducerea riscului de exploatare în orice fel a copiilor proveniți din zona de conflict,
- Crearea, prin educație, a unui loc sigur pentru a învăța și a se conecta în mod semnificativ cu ceilalți colegii în rutina normală a unei săli de clasă.
- Întărirea rezilienței comunității, a copiilor, dar și a părinților și trasarea unei imagini care să le întărească speranța în revenirea la un stil de viață normal.
- Oferirea de cunoștințe și abilități copiilor pentru ca aceștia să trăiască o viață productivă, împlinită și independentă.
- Ajutarea copiilor din familii refugiate să devină autosuficienți, permițându-le să învețe despre ei înșiși și despre lumea din jurul lor, în timp ce comunitățile din care fac parte se străduiesc să-și reconstruiască viața.

Bibliografie

1. Digi24 (2023) *Război în Ucraina. Desfășurarea pe zile a invaziei Rusiei împotriva Ucrainei.* <https://www.digi24.ro/stiri/externe/razboi-in-ucraina-desfasurarea-pe-zile-a-invaziei-rusiei-impotriva-ucrainei-1868367>
2. Lin E, Carter W, Kleinman A. *An exploration of somatization among Asian refugees and immigrants in primary care.* Am J Public Health. 1985;75:1080–1084.
3. Murthy, SS and R. Lakshminarayana (2006) *Mental health consequences of war: a brief review of research findings.* World Psychiatry 5(1):25-30.
4. Smith, D(2001) *Children in the heat of war.* APA Monitor 32(8):29.
5. United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). Educational Report 2021: *Staying the course-the challenges facing refugee education.* (2021) <https://www.unhcr.org/612f85d64/unhcr-education-report-2021-staying-course-challenges-facing-refugee-education>
6. United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2022a) *Persons with Disabilities.* <https://www.unhcr.org/en-us/persons-with-disabilities.html>
7. United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities.* (2021) <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>

ACTIVITĂȚI DE SUSȚINERE A SECURITĂȚII PSIHOLOGICE PSYCHOLOGICAL SECURITY SUPPORT ACTIVITIES

POPA Roxana, drd., *Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă*
Republica Moldova, Chișinău
roxana.popa2502@yahoo.com
ORCID 0009-0005-1407-4400

CZU: 159.9:316.6

Rezumat: *Securitatea psihologică devine o problemă a societății actuale, ce se află în continuă schimbare. Managerierea defectuoasă a emoțiilor și consecințele comportamentelor indezirabile din punct de vedere social pot complica viața indivizilor. Capacitatea de a stabili relații sănătoase și benefice reprezintă cheia către asigurarea unui vieți în securitate psihologică. Perioada copilăriei devine o provocare pentru părinți, privind gestionarea dinamicii de cuplu. Conflictelor generate în nucleu familial pot destabiliza membrii acesteia, ajungându-se la insecuritate atât a cuplului, cât și a copilului. Implementarea unui plan de intervenție sau a unor activități stimulativă, provoacă și favorizează indivizii la formarea unui mediu sigur pentru aceștia, punându-se în aplicare conștientizarea și împărtășirea emoțiilor, prin comunicare asertivă, propice susținerii securității psihologice.*

Cuvinte cheie: *securitate psihologică, nevoi, atașament, părinți, familie, gestionarea emoțiilor*

Abstract: *Psychological safety is becoming an issue of today's changing society. Mismanagement of emotions and the consequences of socially undesirable behaviour can complicate the lives of individuals. The ability to establish healthy and supportive relationships is the key to a psychologically secure life. The childhood period becomes a challenge for parents in managing couple dynamics. Conflicts generated in the family unit can destabilise its members, leading to insecurity for both the couple and the child. The implementation of an intervention plan or stimulating activities challenges and encourages individuals to form a safe environment for them, implementing awareness and sharing of emotions through assertive communication, conducive to supporting psychological security.*

Keywords: *securitate psihologică, nevoi, atașament, părinți, familie, gestionarea emoțiilor*

1. Introduction

Termenul de securitate se referă la o „stare de siguranță, încredere și lipsa grijiilor” [1, p. 498]. Conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române securitatea reprezintă faptul de a fi „la adăpost de orice pericol; sentiment de încredere și de liniște pe care îl dă cuiva absența oricărui pericol” [2, p. 846].

Securitatea umană este asigurată de un ansamblu de „protecție externă (tehnică, de reglementare, socială, sectorială), care este determinată în primul rând de stilul de viață al omului, cunoștințele necesare și pregătirea psihologică, mijloacele tehnice, protecția naturală care este determinată la nivel biologic” [3, p. 456].

Securitatea psihologică este abordată de către specialiști prin scopul acesteia, însă este indicat să ne orientăm și către influența pe care aceasta o are în societate la nivel individual, pentru a putea înțelege mai bine aspectele ce țin părțile sale componente, deoarece conștiința omului este profund antrenată atunci când se confruntă cu situații particulare, ce îi pot influența zona de confort în care acesta se află. Astfel încât, conform lui Sănduleac [4, p. 8] există două strategii de bază prin care se poate menține securitatea psihologică individuală:

- „asigurarea echilibrului optim de dependență-independență față de alte persoane prin formarea autonomiei sănătoase;
- asigurarea controlului asupra reacțiilor lor stereotipice în situații importante sau ieșite din comun”

În momentul în care facem referire la strategiile ce asigură securitatea psihologică umană, putem identifica și scopul acesteia, fiind prevenirea amenințărilor și pericolelor din apropierea mediului în care individul se poate afla. Mai mult decât atât, scopul este interpretat diferit în ceea

ce privește particularitățile de vârstă vizate, dar și ale celor ce țin de personalitatea persoanei. Conform lui Diță [5, p. 103], scopurile se pot clasifica după următoarele criterii:

- „Protecția vieții
- Protecția oamenilor împotriva amenințărilor existente
- Furnizarea de drepturi și libertăți vitale pentru toți oamenii
- Crearea condițiilor politice, economice, sociale și culturale”

Atunci când facem referire la amenințările la care populația globală s-a supus în ultimii ani, putem aduce în discuție, pandemia Covid-19, dar și criza sanitară, alimentară, economică și războiul. Aceste amenințări au determinat în primul rând izolarea (privind pandemia Covid-19), deoarece contactele sociale s-au redus drastic, iar oamenii au comunicat prin intermediul rețelelor de socializare, au realizat cumpărături online, mediul educațional s-a transformat într-o metodă modernă de realizare activităților de predare-învățare-evaluare prin intermediul platformelor online, iar locurile de muncă au tranzitat și acestea spre lucrul acasă, dar și șomaj în cazul anumitor persoane. Astfel încât, aceste momente tranzitorii acompaniate de consecințe indirect psihologice au provocat amenințările ce interferează cu securitatea psihologică individuală. „Amenințările pot fi clasificate în funcție de sursa originii acestora: amenințări de origine naturală; epidemiologice; dezastru provocate de om; amenințări sociale, printre care se numără și cele social-psihologice, asociate cu tensiune socială, conflictul” [4, p. 8]. Cu toate acestea, chiar și atunci când „riscurile și amenințările nu se materializează efectiv, percepția subiectivă a unei amenințări și sentimentul de insecuritate care rezultă din aceasta subminează efectiv calitatea vieții” [6, p. 362].

Aspectele care favorizează amenințările exterioare individului, ajunând să aibă consecințe indirecte asupra sănătății psihicului uman, astfel încât este necesară formarea unor legături interumane stabile și de încredere ce au ca scop aplanarea factorilor perturbatori ai presiunii sociale. Modalitățile eficiente prin care schimbările cotidiene pot fi mai ușor manageriate sunt stipulate și de către Platon și Plămădăeală [7, p. 124]:

- Capacitatea de a stabili relații constructive și eficiente
- Capacitatea de a fi manager al stresului
- Gestionare eficientă a propriilor emoții

Mai mult decât atât, securitatea ajunge să devină „o stare de conștiință socială în care societatea în ansamblul ei și fiecare individ percep calitatea vieții pe care o au, ca fiind adecvată și sustenabilă” [8, pp. 196-197], cu condiția ca societatea și individul să beneficieze de diferite oportunități ce ajung să satisfacă nevoile de bază și încrederea în viitorul pe care și-l pot crea. „Nevoile acționează asupra motivației la nivel subconștient, în timp ce comportamentul rezultat este filtrat prin procesele noastre de evaluare conștientă” [9, p. 306]. Cel mai important aspect este acela a faptului că nevoile realizate prin comportament sunt de cele mai multe ori influențate de către ceea ce am învățat cu ajutorul părinților, la școală, în grupul social, la locul de muncă și în diferite contexte ce țin de tradiția și cultura regiunii din care facem parte, dar și a aspectului normativ-legislativ al țării.

În ceea ce privește perspectiva evolutivă a copiilor, „securitatea psihologică este determinată de afecțiunea părinților și de stilul lor de comunicare” [10, p. 112]. Copilăria este acea perioadă din viața individului, care cu ajutorul familiei și în principal a părinților, se dobândesc primele achiziții atât din sfera cognitivă, cât și din cea psiho-socială. Prezența părinților în viața unui copil este foarte importantă, deoarece structura atașamentului este cea care îi va conferi acestuia gradul de siguranță pe care este necesar să îl aibă, în vederea dezvoltării sale armonioase ca ființă socială. Activitățile întreprinse cu părinții, precum și interacțiunea cu aceștia, fac ca dezvoltarea copilului să depindă în cea mai mare măsură de aceștia, în detrimentul factorului genetic. „Climatul emoțional al familiei experimentat în viața de zi cu zi are un impact important asupra dezvoltării emoționale globale și a capacității de reglare emoțională a copilului” [10, p. 113].

Climatul familial reprezintă baza comportamentului nostru ca viitori adulți, într-o societate ce poate fi catalogată de către anumite persoane ca fiind nesigură, incertă și plină de riscuri, însă în cazul unei atmosfere calde, pline de iubire, înțelegere și acceptare a tot ceea ce reprezentăm noi ca ființe sociale, atunci persoana, în speță copilul se „simte securizat emoțional, liber în a se exprima emoțional, știe la ce să se aștepte din partea comportamentului părinților, precum și care vor fi consecințele dacă se poartă urât, pentru că este sigur că nevoile emoționale îi vor fi îndeplinite” [10, p. 114]. De asemenea, conform lui Leuțanu [11, p. 26] „oferirea de către ambii părinți a unei baze de siguranță, asigură îndeplinirea primei funcții a atașamentului, cea de securizare, constituind o premisă pentru ce-a de-a doua și anume socializarea”. Astfel încât, „se consideră faptul că securitatea atașamentului atenuază nevoia de securitate relațională și distrage atenția de la nevoia de apartenență” [12, p. 1].

Atașamentul sigur devine cheia unei bune dezvoltări a personalității și este punctul de plecare către implementarea unei educații eficiente și a gestionării corecte a emoțiilor. „S-a demonstrat că în comparație cu persoanele nesigure, indivizii siguri sunt mai capabili să facă față emoțiilor stresante în situații sociale” [13, p. 2881], putând să managerieze într-un mod favorabil reglarea comportamentelor și emoțiilor evidențiate în interacțiuni diverse, aspect ce favorizează motivarea de sine și implicit experimentarea unor emoții pozitive.

„A. Maslow considera că nevoia de securitate este o nevoie umană de bază” [14, p. 21]. Există numeroase situații în viața unui om, în care anumite nevoi sunt ignorate complet sau devin altele prioritare, ceea ce determină focusarea întregii motivații asupra celorlalte. Conform lui Noltemeyer și a colaboratorilor săi [15, p. 1863] „un părinte care își pierde brusc locul de muncă se poate trezi sacrificând temporar nevoile de realizare, pentru a dedica resursele cognitive și emoționale asigurând satisfacerea nevoilor deficitare”, cum ar fi cea de securitate.

2. Problem Statement

În contextul actual problematica centrală a securității psihologice o reprezintă menegerierea eficientă a acesteia și depistarea metodelor de relaxare, dar și a mecanismelor de coping ce pot ajuta individul în procesul de menținere a stări de bine și gestionare eficientă a emoțiilor. Copiii ce se află în situație de criză, iar aici putem menționa conflictul parental, presiunea socială sau divergențele ce apar în sfera educațională, pot fi ajutați de către educatori, învățători sau consilieri școlari să își descopere și gestioneze corect emoțiile. Atunci când aducem aminte adolescența, dar și preadolescența ca grupe de vârstă, aspectele ce țin de particularitățile dezvoltării fizice, cognitive și socio-emoționale sunt necesare a fi luate în calcul. Primele persoane care ar fi indicat să observe aceste schimbări, ce sunt deseori urmate de comportamente dezadaptative din punct de vedere social sunt: părinții, profesorii, grupul social, dar și consilierul școlar. Mai mult decât atât, atribuțiile consilierului școlar nu depășesc sfera educațională cu mult, ceea ce restricționează abordarea în profunzime a stărilor pe care persoanele le au, astfel încât ajutorul din partea psihoterapeutului este absolut necesar.

3. Research Questions/Aims of the research

În contextul manageriei corecte a securității psihologice a fiecărei grupe de vârstă și luând în calcul particularitățile de dezvoltare, actorii implicați în acest demers ar putea fi: cadrele didactice, părinții, consilierul școlar și psihoterapeuții. Mai mult decât atât, instabilitatea conceptului de bază face ca aplicabilitatea intervenției să devină mult mai provocatoare în contextul implementării unor activități din mai multe domenii de interes ale psihologiei, cu precădere din sfera psihoterapiei.

Care sunt metodele de manageriere și menținere a unei stări din punct de vedere psihologic în parametrii optimi?

Ce activități pot favoriza gestionarea eficientă a emoțiilor?

Cum poate specialistul să asigure timp îndelungat starea de bine a copiilor/adolescenților?

Cum pot activitățile gestionate la clasă/de către consilierul școlar să devină mecanisme eficiente de coping în situațiile stresante?

Cât de susceptibili ar fi părinții copiilor, la tipurile de activități realizate de către specialist?

Acestea ar putea reprezenta o parte din întrebările ce stau la baza selectării în mod eficient a metodelor de lucru realizate de către specialist privind copiii și adolescenții.

4. Research Methods

Table 1. Activități privind susținerea și gestionarea securității psihologice

Grupa de vârstă	Activitatea	Obiectiv	Materialele utilizate	Timpul alocat
Copilăria	<p><u>Scutul invizibil</u> Conform Belmont [16, p. 110] Copiii sunt invitați să scrie pe postituri colorate cuvinte urâte ce li s-au adresat de către părinți, colegi sau alte persoane în diferite circumstanțe. Aceste postituri vor fi lipite pe un carton mare ce reprezintă scutul cu ajutorul căruia ei se apără de "agresor". Ulterior copii sunt rugați să răspundă în fața scutului la cuvintele urâte cu expresii/ cuvinte pozitive</p>	<p>Exprimarea emoțiilor Suport social Gestionarea emoțiilor Capacitatea de manageriere a unui mesaj negativ</p>	<p>1 carton Postituri colorate Creioane Pixuri</p>	12 minute
	<p><u>Cum sunt eu</u> Copiilor le sunt puse la dispoziție legume și fructe de jucărie. În mijlocul acestora se află un coș gol. Copiii sunt rugați de către specialist să-și aleagă câte o legumă și un fruct ce le plac. Ulterior, aceștia sunt invitați să pună fructele și legumele în coș, spunând ce emoție ar reprezenta acele legume.</p>	<p>Exprimarea emoțiilor Suport social Comunicare</p>		10 minute
	<p><u>Explorarea sentimentului de siguranță</u> Conform lui Sănduleac și Bodiu [17, p. 84] Copilului îi este sugerat de către specialist să se așeze confortabil, ca mai apoi să se gândească la momentul în care acesta s-a simțit în siguranță. Specialistul îi va sugera să fie atent la aspectele ce țin de senzațiile resimțite</p>	<p>Gestionarea emoțiilor Explorare sentiment de siguranță Detensionare corporală</p>	<p>Coli albe Creioane colorate Carioci Muzică ambientală</p>	30 minute

	<p>în acele momente: ce aude, ce vede, dacă simte anumite lucruri la nivel corporal. Ulterior copilului îi este sugerat să se gândească ce emoție a resimțit în acele momente.</p> <p>În urma acestui exercițiu de imaginație, copilului îi este oferită o coală de hârtie pe care poate desena ceea ce și-a imaginat.</p> <p>Această activitate poate avea pe fundal muzică de relaxare.</p>			
<p>Preadolescența Adolescența</p>	<p><u>Votul complimentelor</u> Conform Popescu [18, p. 87] Se formează un cerc în jurul unei persoane. Aceasta alege două persoane din cercul său pentru a-i spune câte un compliment, în cele din urmă, subiectul va decide cu care din cele două complimente relaționează cel mai bine. Activitatea va continua până ce toți participanții au fost în cerc.</p>	<p>Suport social Exprimarea emoțiilor Favorizarea stării de bine</p>		10 minute
	<p><u>Numele meu</u> Specialistul îi roagă pe participanți să găsească o calitate și un defect care încep cu inițiala numelui acestora. Ulterior aceste calități, dar și defecte vor fi verbalizate la nivelul grupului și explorate în contextul istoricului vieții acestora. Ceilalți participanți sunt invitați să ofere feedback constructiv situațiilor prezentate cu o sugestie privind defectul prezentat.</p>	<p>Comunicare eficientă Cunoaștere inter-grup Exprimarea sentimentelor Construirea unui feedback constructiv Capacitatea de a empatiza cu interlocutorul</p>		25 minute

	<p><u>Lista</u> Specialistul îi roagă pe participanți să realizeze trei liste cu activități. Prima listă face referire la activitățile ce le conferă plăcere și o stare de bine singuri. A doua listă se referă la activitățile ce le conferă plăcere și stare de bine cu familia acestora. A treia listă se referă la activitățile neplăcute pe care le au de făcut și nu le conferă o stare de bine, chiar se simt vulnerabili dacă le realizează.</p> <p>Specialistul invită participanții să aleagă două activități plăcute și una neplăcută, pentru a le verbaliza și a explica prin ce stări trec atunci când le realizează, precum și consecințele acestora.</p>	<p>Cunoaștere și consolidare a Eului Conștientizarea zonei de confort Gestionarea și recunoașterea emoțiilor</p>	<p>Coli Creioane colorate Markere Pixuri Carioci</p>	<p>35 minute</p>
Adultul	<p><u>Supportul social</u> Conform lui Popescu [18, p. 89] specialistul roagă participanții să deseneze o situație prin care au trecut (poate fi negativă sau pozitivă) și să schițeze numele celor care le-au fost aproape, precum și ce tip de suport au primit. În urma realizării desenului, acesta este împărtășit la nivel de grup.</p>	<p>Importanța relațiilor sociale Conștientizare grup/familie Conștientizarea emoțiilor Ascultare activă</p>	<p>Coli Creioane colorate Carioci Pixuri Markere</p>	<p>10 minute</p>
	<p><u>Cercul secret</u> Participanții sunt rugați să identifice trei situații problematice prin care au trecut. Specialistul îi roagă să identifice trei persoane din familie, grupul social sau colegi de muncă, cărora ar putea să le comunice acele aspecte ale situației particulare trăite singular. De asemenea, specialistul</p>	<p>Importanța relațiilor sociale Conștientizare grup/familie Conștientizarea emoțiilor Ascultare activă Manifestarea empatiei</p>		<p>10 minute</p>

	<p>invită participanții să vizualizeze momentul mărturisirii acelor persoane de încredere și să verbalizeze cum se simt acum, după destăinuire.</p>			
	<p><u>Alinierea pozițiilor perceptuale</u> Conform lui O'Connor [19, p. 356] Este necesar ca participanții să identifice o situație problematică cu care se confruntă. Acest lucru poate viza, spre exemplu relația copil-părinte (aspecte defectuoase ale comunicării). Specialistul îi va ghida către cele trei poziții prin care se va evalua situația problematică. În cazul în care este necesar, se pot utiliza foi, pentru a răspunde la următoarele întrebări. În prima poziție, specialistul întreabă: Cum vezi situația? Ce auzi și ce simți? De unde privești? Se solicită de către specialist la trecerea celei de-a doua poziție a situației problematice ce va fi privită din perspectiva celeilalte persoane implicate și se va răspunde la aceleași întrebări. Ulterior, specialistul solicită trecerea către cea de-a treia poziție ce va fi privită și evaluată din afara celor două persoane implicate. De asemenea, se răspunde la întrebările inițiale. Se discută la nivel de grup exercițiul.</p>	<p>Conștientizarea rolurilor Capacitatea de a asculta activ Observarea perspectivelor diferite Gestionarea emoțiilor Managerierea conflictului Implementarea unor strategii de coping</p>	<p>Coli Pixuri Markere</p>	<p>35 minute</p>

5. Findings

Activitățile descrise anterior sunt necesare eficientizării comunicării. Laitmotivul tuturor activităților descrise este: recunoașterea, verbalizarea, asumarea și gestionarea eficientă a emoțiilor pe care toate grupele de vârstă le manifestă în diferite contexte. Mai mult decât atât, factorul central prin care aceste activități își pot avea sensul este grupul. Cu cât coeziunea unui grup este mai mare, cu atât cooperarea participanților este mai vizibilă. Progresele privind susținerea securității psihologice se observă în contextul unei interacțiuni între doi sau mai mulți oameni. De asemenea, verbalizarea reprezintă singura oportunitate a indivizilor către o dezvoltare armonioasă a personalității acestora.

Stimularea de către specialist a verbalizării emoțiilor este crucială în identificarea problemelor de natură social-afectivă a indivizilor ce corelează cu securitatea psihologică.

6. Discussions

Activitățile propuse vin în ajutorul specialiștilor cu scopul de a manageria mai ușor aspecte ce țin de: insecuritatea psihologică, satisfacerea trebuințelor din sistemul piramidal a lui Maslow, mecanismele de coping defectuoase, incapacitatea de exprimare și manifestare facilă a emoțiilor, dar și apariția comportamentelor indezirabile din punct de vedere social.

7. Conclusions

Se poate evidenția faptul că aportul social este factorul ce poate determina comportamentele și emoțiile individului. Implicarea în activități ce țin de gestionarea facilă a emoțiilor, facilitează conștientizarea stării de securitate psihologică. A fi în insecuritate se dovedește a fi problematica centrală a multor persoane din societatea actuală, ceea ce favorizează manifestarea diferitelor comportamente dezadaptative din punct de vedere social. Astfel încât, apelarea la un ajutor de specialitate reprezintă primul pas către reechilibrarea psihologică.

Bibliografie

1. ASOACIAȚIA AMERICANĂ DE PSIHOLOGIE. *Dictionar de psihologie clinica*. București : Trei. 2013. ISBN 978-606-40-0723-0.
2. ACADEMIA REPUBLICII SOCIALISTE ROMÂNIA. *Dicționarul explicativ al limbii române*. București: Academia Română, 1975. p.846
3. LAZORKO, Olha, et al., Psychological Security of the Individual as a Functional Component of Professional Activity. În: *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2021, Vol. 12(4), pp. 455-473, e-ISSN: 2067-3957. DOI [10.18662/brain/12.4/259](https://doi.org/10.18662/brain/12.4/259)
4. SĂNDULEAC, Sergiu. Rolul gândirii științifice în asigurarea competenței de securizare psihopedagogică a elevilor din partea cadrelor didactice. În: *Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii*, Chișinău : Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2021. pp. 6-11. ISBN 978-9975-46-564-9.
5. DIȚA, Maria. Securitatea psihologică și bunăstarea beneficiarilor asistențiali. În: *Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii*, 29 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2021, pp. 101-107. ISBN 978-9975-46-564-9.
6. KOROVCHENKO, T., Kraftova, I. Economic and personal security as part of quality of life of EU member states. În: *International colloquium on regional sciences, Conference proceedings*, Kurdějov : Masarykova univerzita, 2018. Vol. 13-15 (6) pp. 361-367. DOI [10.5817/CZ.MUNI.P210-8970-2018-47](https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-8970-2018-47)
7. PLATON I. și PLĂMĂDEALĂ V. Securitatea psihologică asigurată de modelul relațional de dezvoltare a inteligenței sociale și emoționale în procesul terapeutic integrativ, În: *Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii*, Chișinău : Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2021, pp. 122-136. ISBN 978-9975-46-564-9.

8. ВЕРБИНА, Г.Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ. Russia: Вестник Чувашского университета, 2013. Vol. 4, pp.196-202. УДК 159.922.
9. SEELEY E. Human Needs and Consumer Economics: The Implications of Maslow's Theory of Motivation for Consumer Expenditure Patterns. În: *The Journal of socio-economics*, 1992, Vol.21(4), pp. 303-324. ISSN: 1053-5357
10. ZUBENSCHI E., ZUBENSCHI, M. Influența securității psiho-emoționale în familie și manifestările comportamentale la copii. Studiu de caz. În: *Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii*, Chișinău : Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2021. pp. 107-121. ISBN 978-9975-46-564-9
11. LEUȚANU G., Cucer, A. Calitatea vieții copiilor sub influența atașamentului și a stilului parental. În: *Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii*, 2021, pp. 22-36.
12. KURAL, A. I. și Kovacs, M. Attachment security schemas to attenuate the appeal of benevolent sexism: The effect of the need to belong and relationship security. În: *Acta Psychologica*, 2022, Vol.229, pp. 1-4. DOI [10.1016/j.actpsy.2022.103671](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103671)
13. ARDENGHI, S., et al., Emotional intelligence as a mediator between attachment security and empathy in pre-clinical medical students: A multi-center empathy in pre-clinical medical students: cross-sectional study. În: *Patient Education and Counseling*, 2022, Vol.105(9), pp. 2880-2887. DOI [10.1016/j.pec.2022.03.030](https://doi.org/10.1016/j.pec.2022.03.030)
14. ХАРЛАМЕНКОВА Н. Е., et al., ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: имплицитная и эксплицитная концепции. Москва : *Издательство «Институт психологии РАН»*, 2017. ISBN 978-5-9270-0356-3
15. NOLTEMEYER A., et al., The relationship among deficiency needs and growth needs: An empirical investigation of Maslow's theory. În: *Children and Youth Services Review*, 2012, Vol.34, pp. 1862–1867. DOI [10.1016/j.childyouth.2012.05.021](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.05.021)
16. BELMONT J. A., 103 activități de grup: Idei de tratament și strategii practice, București: Trei, 2015. ISBN 978-606-719-358-9
17. SĂNDULEAC, S. și Bodiu, L. Securitatea psihologică a copiilor abuzați fizic și psihic, Chișinău : Universitatea pedagogică de stat „Ion Creangă”, 2022. ISBN 978-9975-46-675-2
18. POPESCU, M. Strategii de coping la copii, părinți și profesori, București: Universitară , 2020. ISBN 978-606-28-1149-5
19. J. O'CONNOR Manual de NLP: Ghid practic pentru obținerea rezultatelor pe care le dorești, București : Curtea Veche , 2019. ISBN 978-606-44-0255-4

STUDY ON THE WAYS OF INTERVENTION IN MOMENTS OF ADOLESCENTS EMOTIONAL CRISIS

POPESCU Adriana Gabriela,

Matasari-Gorj, High School ,Teacher (Romania) /Liceul Matasari-Gorj, Profesor (Romania)

E-mail: chimiematasari@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3614-7242

CZU: 159.922.8=111

Rezumat. *Viața de adult este cu siguranță dificilă și plină de stres și, cel mai probabil, fiecare dintre noi își dorește să redevină adolescent când se uită în spatele lui. Dar adolescența nu este nici pe departe atât de banală pe cât pare în ochii adulților. Este o perioadă din ce în ce mai dificilă și aduce cu sine un pachet vast de tulburări specifice adolescentului cu care copilul riscă să le confrunte, de cele mai multe ori în liniște, fără ca adulții să își poată realiza ce se întâmplă înainte de a ajunge la un moment critic. Perioada cuprinsă între 10 și 19 ani este una de tranziție biologică, psihologică și socială rapidă, asociată cu nevoia de independență, autonomie, formare de identitate și acceptare de sine. În această perioadă se înregistrează o creștere a morbidității în toate aspectele sănătății, precum și o creștere a nivelului activității sexuale. Există, de asemenea, niveluri ridicate de suferință și tulburări emoționale. Aproximativ 15% dintre adolescenți suferă de tulburări mintale sau probleme de sănătate la un moment dat în timpul perioadei de dezvoltare. În plus, în comparație cu copilăria, există rate semnificativ mai mari de depresie, cu mai multe succese de sinucidere și tentative de sinucidere în rândul tinerilor. Comportamentul cu adevărat patologic este un comportament anormal care afectează efectiv capacitatea de funcționare a adolescentului. Cu alte cuvinte, o criză de nervi nu este un comportament patologic decât dacă are ca rezultat autovătămare, spitalizare, expulzare din școală sau alte consecințe majore, similare. De altfel, adolescenții care nu au niciodată o asemenea criză de „opозиție” sau revoltă, nu subminează autoritatea și nu se strecoară afară din casă sunt extrem de neobișnuiți. Comportamentul tipic al adolescenților include toate aceste acțiuni și multe altele. Semne care atestă faptul că adolescentul manifestă un comportament patologic: Adolescentul se rănește prin tăierea, arderea, smulgerea părului etc. Provoacă daune semnificative în locurile în care se află. Dezvolta o tulburare de alimentație (bulimie sau anorexie), sau tinde să consume alimente în exces fără a suferi de o tulburare hormonală.*

Cuvinte cheie: *adolescent, , comportament adolescent, criză, revoltă, tulburări specifice adolescentului, independență.*

Abstract: *Adult life is certainly difficult and full of stress, and most likely each of us wants to become a teenager again when looking behind him. But adolescence is nowhere near as mundane as it seems through the eyes of adults. It is an increasingly difficult period and brings with it a vast package of adolescent-specific disorders that the child risks facing, most of the time quietly, without the adults being able to realize what is happening before reaching a critical moment. The period between 10 and 19 years is one of rapid biological, psychological and social transition, associated with a need for independence, autonomy, identity formation and self-acceptance. During this period there is an increase in morbidity in all aspects of health, as well as an increase in the level of sexual activity. There are also high levels of suffering and emotional turmoil. Approximately 15% of adolescents suffer from mental disorders or health problems at some point during the developmental period. In addition, compared to childhood, there are significantly higher rates of depression, with more successful suicide and suicide attempts among young people. Truly pathological behavior is an abnormal behavior that actually affects the adolescent's ability to function. In other words, a crisis of nerves is not a pathological behavior unless it results in self-injury, hospitalization, expulsion from school or other major, similar consequences. In fact, teenagers who never have such a crisis of "opposition" or revolt, do not undermine authority and do not sneak out of the house are extremely unusual. Typical adolescent behavior includes all*

these actions and much more besides. Signs attesting to the fact that the adolescent manifests pathological behavior: The teenager injures himself by cutting, burning, pulling his hair, etc. It causes significant damage in the places where it is located. It develops an eating disorder (bulimia or anorexia), or tends to consume excess food without suffering from a hormonal disorder.

Keywords: *teenager, adolescent behavior, crisis, revolt, adolescent-specific disorders, independence.*

1. Introduction

Adult life is certainly difficult and full of stress, and most likely each of us wants to become a teenager again when looking behind him. But adolescence is nowhere near as mundane as it seems through the eyes of adults. It is an increasingly difficult period and brings with it a vast package of adolescent-specific disorders that the child risks facing, most of the time quietly, without the adults being able to realize what is happening before reaching a critical moment.

The period between 10 and 19 years is one of rapid biological, psychological and social transition, associated with a need for independence, autonomy, identity formation and self-acceptance. During this period there is an increase in morbidity in all aspects of health, as well as an increase in the level of sexual activity. There are also high levels of suffering and emotional turmoil. Approximately 15% of adolescents suffer from mental disorders or health problems at some point during the developmental period. In addition, compared to childhood, there are significantly higher rates of depression, with more successful suicide and suicide attempts among young people.

2. Problem Statement

Truly pathological behavior is an abnormal behavior that actually affects the adolescent's ability to function. In other words, a crisis of nerves is not a pathological behavior unless it results in self-injury, hospitalization, expulsion from school or other major, similar consequences. In fact, teenagers who never have such a crisis of "opposition" or revolt, do not undermine authority and do not sneak out of the house are extremely unusual. Typical adolescent behavior includes all these actions and much more besides.

Signs attesting to the fact that the adolescent manifests pathological behavior:

The teenager injures himself by cutting, burning, pulling his hair, etc.

It causes significant damage in the places where it is located.

It develops an eating disorder (bulimia or anorexia), or tends to consume excess food without suffering from a hormonal disorder.

Manifest deviant sexual behaviors; sexual promiscuity.

He lies compulsively.

He is extremely withdrawn, fearful, to the point of not going to school anymore, is very sad and presents ailments in one or more important areas of his life.

He often feels anxious or worried.

They often show bouts of "opposition" or revolt.

It often manifests stomach or headache pain, without a medical explanation.

She suffers from sleepy bites and has nightmares frequently.

He loses interest in the activities he enjoyed.

Avoid spending time with friends.

He encounters problems at school, making it difficult for him to learn or maintain contact with his classmates.

He constantly worries about his weight – he does excess sports and keeps drastic diets.

It has low energy.

It engages in risk behaviors.

He believes that his mind is controlled by someone else and he loses control of his own; he hears voices.

In some cases of mental disorders in adolescents, pathological behavior is caused by biological changes, which is why it is important to intervene as soon as radical changes in the adolescent's behavior are observed. A first step would be to request an appointment with a psychotherapist who works with adolescents, who will later decide what is best for him – he will be able to continue the therapy or recommend him to a psychiatric consultation in order to establish the exact nature of the deviant / pathological type behavior.

Early identification and effective intervention are the key to successfully treating the disorder and preventing relapse. The specialist doctor will connect the patient's symptoms and experiences with recognized diagnostic criteria to help formulate a correct diagnosis.

3. Research Questions/Aims of the research

A very good result in the sense of preventing these situations can be obtained with the help of psychological training.

Psychological training is the application of a group of active and interactive methods and techniques of practical psychology, used to assimilate knowledge, to develop skills, abilities, competences – self-knowledge and self-development.

Any training program is developed according to the methodical indications with reference to the organization of trainings. In order to ensure the effectiveness of the training sessions, a program of at least 4 sessions of 90 minutes each is recommended.

The specific characteristics of psychological training are:

- compliance with the principles of group work;
- focusing in self-development on the psychological support of the moderator and group members;
- the presence of a relatively constant number of persons;
- emphasis on interpersonal relations between group members and their analysis in the "here and now" situation;
- the use of active methods of group work;
- objectification of subjective feelings and emotions of the group members;
- reflection on the activities carried out;
- the presence of a sincere, open atmosphere of free communication between participants;
- ensuring a psychological climate of trust, confidentiality and security.
-

In order to successfully carry out the training sessions, the following working principles are observed:

- The principle of activism, which implies a maximum level of inclusion in the activities of each participant of the group.
- The principle of investigative activism establishes that each exercise is a reason for analyzing the actions and experiences of the participants.
- The principle of objectification of behavior, which implies the awareness of one's own behavior and taking responsibility for one's own actions.
- The principle of partnership in communication, which represents the evidence, taking into account the interests of other participants, as well as their feelings, emotions, feelings.
- The principle of truthfulness of information, according to which, if each participant has decided to communicate any information, then it must be truthful and sincere.
- The principle of confidentiality, a principle that contributes to the development of mutual trust, because the members of the group are sure that their problems will not be known to strangers and that is why they go more easily to an open and sincere contact.

4. Research Methods

The special training for preadolescents and adolescents can be carried out in the form of a program of training skills and abilities through the permanent repetition of some behaviors – a slogan aimed at psychologically improving interpersonal relationships, such as:

- "Say NO to shyness"

- "Be master of your emotions"
- Program
- "Adolescence is the age of searching and affirmation and that's why I have to act for this purpose"
- "I communicate and I can affirm myself!"
- "Think and act motivatingly because you're valuable- as you are! ""
- "Life without stress – successful exams" etc.

Adolescence is a stage of life that prepares you for a special journey in life.
positive emotions! Join the program

5. Findings

Regardless of the behavior of the teenage child, it is important to show him that he is loved and supported, that he can be helped to overcome difficult moments. In this regard, the following attitudinal behaviors are recommended:

1: ENCOURAGE YOUR TEEN TO SHARE THEIR FEELINGS

- Find ways to find out what your teen's mood is. Ask how the day was and what it did. You can invite your child to help you with something, - for example : wiping the board or shaking the tablecloth or alphabetically ordering some works - so you can use this time to talk about the present day and the previous day.
- Remind your teen that no matter what happens, you'll be there and that you'd like to know what they're feeling and what they're thinking.
- It is important to be aware of the emotions that a teenager feels and understand them, even if they cause you discomfort. For example, after the child shares his thoughts with you, you can tell him "I understand" or "it seems to be a difficult situation" or "it makes sense what you say."
- It's easy to get attention when a teenager is doing something you might not like. But try to notice and praise him for what he has done well (even if it is something very simple!)

2: FIND TIME TO SUPPORT YOUR TEEN

- Agree with your teen on a new daily schedule and set achievable goals for each day, keeping in mind that circumstances may change depending on the context.
- Adolescence means independence. Allow your teen to have enough personal time and space to be alone. The need for personal space is a natural component of growth.
- Find ways to support and encourage your teen to take breaks (between homework, household chores, or other activities they can handle) so that they can do what they love during this time. When the teen is upset for some reason, talk to him the situation to find ways to solve the problem. Try not to dominate him and do not tell him what he needs to do.

3: WORK ON RESOLVING CONFLICTS IN WHICH THE CHILD IS INVOLVED

- Listen to the opinion of the teenager and try to calmly solve the conflicts generated . Don't forget: you're all in a stressful situation!
- Never discuss issues if you are upset. Leave, inhale and exhale deeply, calm down. You will be able to discuss the issue with your teen later.
- Avoid fighting for power. Now that everything is so unpredictable, teenagers might try to control "everything in the world", but their possibilities are limited. As difficult as it may be, be sympathetic to the teenager's desire to be in control in such difficult times and not try to put yourself in the lap with him or dominate him.
- Be honest and honest with your teen: you can tell him that you, too, have been honest with your teen. you are experiencing extra stress and share your feelings. Show him how to cope with difficult emotions: this can help him understand that the feelings he experiences are completely natural.
- When a conflict situation arises, take the time to reflect on how you can resolve the situation together. You can share your thoughts with him so that he understands how to find ways to solve problems.

4: PAY ATTENTION TO YOURSELF TOO.

Those who raise and educate children have many different worries. And you are not the only one who has done this you need care and support. Seeing how you take care of yourself, the teenager understands that it is necessary and important to take care of yourself.

- Be sure to ask others for help when you feel depressed. This state in certain situations is normal and natural. Ask a colleague or someone you can talk to.
- Find time for your own relationships. Take daily time to communicate with the people who support and understand you. Try to find a few people with whom you can share your feelings and experiences.
- Throughout the day, find time for those activities, which will help you cope with stress and manage it. Regardless of your day-to-day occupations, you need to make time for yourself, because this is essential for your health and well-being.

6. Discussions

Try to implement to your teen those strategies that seem to work in your case if the roles were reversed. The following methods can be tried: (1) to talk to friends, (2) to draw up to-do lists or plan ahead of time, (3) to maintain a daily routine, (4) to reflect on the things for which you are grateful or proud, (5) to do what brings you pleasure, for example, music, arts, dance, (6) to keep a journal.

6. Conclusions

Teens need to be aware of the following aspects and act accordingly:

1. Accept that anxiety is absolutely normal

Psychologists have long accepted that anxiety is a normal and healthy function that alerts us in case of danger and helps us take protective measures . Anxiety helps you make the necessary decisions in the current situation: not to spend time with other people or in large groups, to wash your hands and not to touch your face. These emotions cause us to protect ourselves and others. All this mechanism makes us "take care of the other people in our community, to think about those around us as well."

If you find that you have symptoms, it is important to tell this to your parents. If you are not feeling well or if you are worried about certain aspects of health, ask for help from your parents or an adult you trust.

2. Diversify your activities

"Psychologists know that when we find ourselves in long-term difficult situations, it is good to divide problems into two categories: those about which we can do something and those about which we can do nothing," says Dr. Damour.

In the current conditions, many things fall into the second category, but there is a measure that helps us cope with the situation: to occupy our time with various activities. As ways in which we can relax and create a balance in our daily lives, dr. Damour suggests doing our homework, seeing a favorite movie, or reading a book before bed.

3. Find new ways to keep in touch with friends

If you want to spend time with friends, social networks are great communication channels. Be creative!

"Unlimited access to screens and social media is not a good idea. It's not healthy, it's not smart and it can amplify your anxiety," says Dr. Damour and recommends that you agree with your parents a program for using this equipment.

4. Do things for yourself

Have you ever wanted to learn something new, read a book, or study a musical instrument? Now is the time! By focusing on yourself and finding ways to use the newly found time, you are able to protect your mental health productively. "I've made a list of all the books I want to read and the things I kept saying I was going to do," says Dr. Damour.

5. Let go of feelings so that when it comes to painful feelings, the only way out is to feel them so that we can overcome them

It is terribly frustrating to miss events with friends, hobby or matches. "These are big losses. For teenagers, I'm rightly very troublesome," says Dr. Damour. The best way to deal with these disappointments? Let yourself feel them. "We can overcome our painful feelings just by experiencing them and facing them directly. Give it forward and be sad, and if you manage to let yourself feel the sadness, you will quickly start to feel better."

Everyone manifests their feelings in their own way. "Some children will express themselves through art, others will want to talk to friends and use common sadness as a means of connection at a time when they cannot be physically there, and other children will want to find out how they can contribute to food banks," says Dr. Damour. It matters that you do what you feel is right for you.

6. Be kind to yourself and others

Some teenagers have been subjected to bullying and abuse at school due to the coronavirus. "Witness reaction to abuse is the best way to sanction any form of bullying," says Dr. Damour. "We should not expect those targeted, children and adolescents, to face the aggressors, but we must encourage them to seek help and support from friends or adults."

If you see that a friend is subject to intimidation, approach them and try to offer them support. If you do nothing, the victim will feel that everyone is against him or that no one cares. Your words can change things for the better.

Remember: now, more than ever, we must be careful not to share or post things that may hurt others.

References

- [1] DAMOUR Lisa Ph.D. The Emotional Lives of Teenagers. Hardcover – February 21, 2023 Total number of pages: 256. ISBN-10 0593500016
- [2] ICARD M. Fourteen Talks by Age Fourteen. Hardcover – February 21, 2023 Total number of pages: 320. ISBN-100593137515
- [3] LYTHCOTT-HAIMS J. How to Raise an Adult. St. Martin's Griffin - Paperback – August 2, 2016 Total number of pages: 368. ISBN- ISBN-101250093635

ENHANCING PSYCHO-PEDAGOGICAL PRACTICES: EXPLORING THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOSTERING LINGUISTIC COMPETENCES AND SECURITY

BUREA Svetlana, conf. univ. dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat
"Ion Creangă", Chisinau
burea.svetlana@upsc.md
ORCID:0000-0002-2858-383X

CZU: 004.8:37=111

Rezumat. Inteligența artificială (IA) a devenit din ce în ce mai utilizată în domeniul educației. Acest articol examinează realitatea tangibilă a utilizării instrumentelor AI pentru a dezvolta abilitățile lingvistice și explorează rolul AI în promovarea competențelor lingvistice. Mai mult, subliniază importanța orientărilor etice care contribuie la securitatea tuturor membrilor implicați în procesul de educație. Înțelegând implicațiile și efectele aplicațiilor AI, cursanții sunt împuterniciți să ia decizii informate și să navigheze în mod eficient în mod peisajul tehnologic. Această cercetare se concentrează asupra potențialului transformator al IA în îmbunătățirea practicilor psihopedagogice, în special în ceea ce privește competențele lingvistice și considerentele de securitate.

Cuvinte cheie: competențe lingvistice, securitate, inteligență artificială, linii directoare etice, educație.

Abstract. Artificial Intelligence (AI) has become increasingly used in the field of education. This article examines the tangible reality of using AI tools to develop language skills and explores the role of AI in fostering linguistic competences. Moreover, it emphasizes the significance of ethical guidelines that contribute to the security of all members involved in the education process. By understanding the implications and effects of AI applications, learners are empowered to make informed decisions and navigate the technological landscape effectively. This research focuses on the transformative potential of AI in enhancing psycho-pedagogical practices, particularly in relation to linguistic competences and security considerations.

Key words: linguistic competences, security, artificial intelligence, ethical guidelines, education.

Artificial Intelligence, has emerged as a new and significant technology that holds immense potential for ESL learners in developing their linguistic competences. In today's world, AI is widely used across various fields, and its influence continues to grow steadily with successful projects in recent years. When it comes to language learning, AI-powered tools have transformed the educational landscape, offering tangible benefits and remarkable opportunities.

With the aid of AI tools, the development of language skills has become an attainable reality for ESL learners. An array of digital technologies, based on AI capabilities, are readily available free of charge, serving as invaluable assistants for both teachers and students in the process of language acquisition. These tools provide personalized and adaptive learning experiences, tailoring content and instruction to meet individual needs. Through intelligent tutoring systems, automated language assessments, and language learning applications, learners are empowered to enhance their proficiency in a dynamic and engaging manner.

However, in this pursuit of linguistic competences, it is crucial for EFL learners to consider important ethical aspects that assure all security. Issues such as fairness, accountability, transparency, and bias should be explicitly addressed. By embracing AI tools, learners can foster a sense of autonomy and agency in their language learning journey, while ensuring that inclusive practices are upheld. It is important to not only engage in ethical actions but also approach language learning ethically and assure security, making pedagogical choices that align with ethical principles.

Furthermore, as EFL learners navigate the realm of AI in language learning, it is essential to be mindful of the potential unintended consequences. By understanding the implications and

effects of AI applications, learners can make informed decisions and navigate this technological landscape effectively.

Let us make a short introduction about the importance of Artificial use in learning process. So, the primary objective of AI is to replicate human intelligence by enabling computers to learn. Consequently, AI has emerged as a transformative technology in the field of education. Traditional education, characterized by fixed time, location, and prescribed activities, is contrasted with the continuous learning process, particularly for younger students [3]. According to the fast changes and new progress in technology development education is being revolutionized by the use of AI tools. The new research highlight their ability to evaluate how well students are doing and promote communication between teachers and students. Also according to the last two years experiments the impact of AI on traditional education is undeniable, as it provides teachers and schools with innovative teaching techniques.

There are so many advantages that are presented by numerous researches of the use of AI in the developing students` language skills that it offers *personalized learning experiences* for students, tailoring content to their needs. It provides *intelligent tutoring*, giving personalized instruction and feedback. AI also simplifies grading, *analyzing assignments* and essays quickly. Educators can analyze data using AI to understand student performance and predict their needs. *Virtual assistants* and *chatbots* offer instant support and information. AI helps *create interactive educational content*, generating quizzes and adjusting material to fill knowledge gaps. All in all, it enhances education by *personalizing learning, improving feedback, analyzing data, providing support, and creating engaging content* [4].

Specifically, AI has provided new opportunities, potentials, and challenges for educational innovations, e.g., *the change to personalized learning, the challenge of the instructor's role, and the development of complex educational system* [7]. This educational context requires varied AI educational techniques (e.g., natural language processing, artificial neural networks, machine learning, deep learning, and genetic algorithm) have been implemented to create intelligent learning environments for behavior detection, prediction model building, learning recommendation, etc. [4].

Although AI has the potential to transform education, good educational outcomes typically do not occur by the virtue of merely using advanced AI computing technologies [4].

More importantly, the use of distinct classes of educational technologies generally imply different philosophical and pedagogical perspectives, which in turn pose critical influences on the quality of learning and instruction [1,7].

AI has opened up new possibilities and challenges in education, particularly in personalized learning and redefining the role of instructors. Various AI techniques have been employed to create intelligent learning environments, enhancing behavior detection, prediction modeling, and learning recommendations. However, it is important to note that the mere use of advanced AI technologies does not guarantee positive educational outcomes. The effectiveness of AI in education is influenced by philosophical and psycho-pedagogical perspectives, emphasizing the importance of considering the quality of learning and instruction. Further research and thoughtful implementation are needed to harness the full potential of AI in education.

Hence, teachers and policymakers need to consider the underlying principles and values associated with various AI technologies before implementation. This understanding ensures that AI aligns with educational goals, instructional strategies, and the broader vision of education.

Teachers and students can use a wide range of tools that incorporate AI to transform their learning environment in a one more efficient, for example tools for text generating like Copy.ai, Decipher or Magic write by Canva, Chat Gpt, the biggest language model, Dalle, etc. While these tools offer immense potential, they also give rise to a set of concerns related to students' security and ethical considerations through the development of students` *AI literacy*.

One crucial concern is *data privacy*. When students use AI tools, their personal data and information may be collected and stored. It is essential for educators and developers to prioritize data protection, ensuring that student data is securely managed and only used for educational

purposes. Safeguards should be in place to protect students' privacy and prevent unauthorized access or misuse of their information.

Another significant challenge relates to the issue of *fake information*. As AI models generate text and content, there is a risk of spreading inaccurate or misleading information. Educators must guide students to critically evaluate the authenticity and reliability of the information produced by AI tools. Teaching students to be discerning consumers of AI-generated content is crucial in fostering digital literacy and responsible information consumption.

Ethics also play an important role in the use of AI tools in education. Developers and educators should stick to ethical guidelines when designing and implementing AI-powered platforms. Issues of bias, fairness, and transparency should be carefully considered to ensure that AI tools do not perpetuate discrimination or reinforce existing inequalities. Additionally, educators must foster ethical awareness among students, helping them understand the ethical implications of using AI tools and encouraging responsible and ethical use.

That is why, the General Data Protection Regulation (GDPR) was approved by the EU parliament on April 14, 2016 and came into force on May 25, 2018. According to the EUGDPR website, "The aim of the GDPR is to protect all EU citizens from privacy and data breaks in today's data-driven world" [8]. Certain aspects of the GDPR are particularly relevant to Artificial Intelligence. Furthermore, in December 2018, the European Commission's High-Level Expert Group on Artificial Intelligence (AI HLEG) published its draft of the AI Ethics Guidelines for comments from the public with the aim to have a final version in March 2019 [8]. The group have adopted EU treaties and legislation on human rights as their ethical principles for AI.

Speaking about ethical implications let us discuss some of the key ethical considerations and what do they include:

1. **Bias:** AI systems can perpetuate and even amplify existing biases in society, such as racial or gender bias. It's important to ensure that AI systems are designed and trained in a way that is fair and unbiased.

2. **Privacy:** AI systems often collect and process large amounts of personal data. It's important to ensure that this data is collected and used in a way that respects individuals' privacy rights.

3. **Transparency:** AI systems can be opaque and difficult to understand. It's important to ensure that AI systems are transparent and explainable, so that users can understand how they work and make informed decisions.

4. **Accountability:** AI systems can have significant impacts on individuals and society as a whole. It's important to ensure that there is accountability for the decisions made by AI systems, and that there are mechanisms in place to address any negative impacts.

Overall, it's important to approach the use of AI with a thoughtful and ethical mindset, and to consider the potential impacts on individuals and society as a whole.

Research has shown that the improper and unauthorized use of AI technologies in educational contexts can lead to various negative consequences. This includes actions such as violating student privacy, deepening bias, enabling academic dishonesty and cheating, manipulating test results, and implementing AI for surveillance purposes [2, 9]. The rapid advancements in AI have given rise to the production of synthetic media, commonly referred to as *deep fakes*. They involve the algorithmic generation, manipulation, and modification of audio tracks, videos, images, and text with the intent to mislead individuals or alter the original meaning of the content.

A notable example of AI-generated content is the creation of fictitious individuals through the use of generative adversarial networks (GANs). Websites like "This Person Doesn't Exist" have gained popularity by generating new artificial images with each page refresh. These images appear to depict realistic individuals who do not actually exist. The emergence of deep fakes and the widespread availability of AI technologies raise concerns regarding the potential misuse of these tools within educational settings. It is crucial for educators, policymakers, and technology developers to address these issues and implement safeguards to prevent the negative implications

associated with unauthorized use, privacy violations, bias amplification, academic integrity breaches, and the manipulation of educational outcomes.

In this context, *AI literacy* is very important. It includes knowledge of the concepts, skills, and ethical considerations surrounding the creation and use of AI in order to ensure students' security (United Nations Children's Fund, 2021a, United Nations Children's Fund, 2021b). AI literacy describes the ability to engage with AI as a skilled user but can also include knowledge of how to develop AI, understanding data biases, AI ethics, user rights (United Nations Children's Fund, 2021a, United Nations Children's Fund, 2021b), and being aware of one's own data and its management [13]. The inclusion of AI literacy as an ethical principle for educational field clarifies the importance of educating children and youth about AI so that they may be critically informed and thus better positioned to make good decisions regarding its use in the context of their lives. By integrating AI literacy into education, schools can equip students with the knowledge and skills necessary to engage responsibly and effectively with AI technologies, preparing them for the opportunities and challenges of the AI-driven future.

An *AI literacy* involves topics related to AI ethics and security where students will have opportunity to discuss about ethical considerations and potential risks associated with AI development and highlighting the importance of data privacy and security in AI systems. Topics like *Student Empowerment or Cybersecurity*, *Personal Data Protection* and *AI Bias and Fairness* are welcome as they can emphasize the significance of AI literacy in empowering students to navigate and contribute to an AI-driven society and examine the implications of it on personal data privacy and protection promoting responsible data usage and emphasizing the importance of informed consent. English language lessons obviously will involve bits related to AI literacy.

An example of lesson during which Student Empowerment and the danger of production of synthetic media can learn students besides the use of language forms how to avoid being manipulated by fake information. The objectives of the lesson can be:

- Introducing students to the concept of deep fakes and their potential dangers.
- Raising awareness about the importance of media literacy and critical thinking in the digital age.

The teacher will begin the lesson by asking students if they have heard about "deep fakes" or seen any examples and encourage a brief class discussion to measure their prior knowledge. Also, for topic introduction the teacher will present a simplified explanation of what deep fakes are: manipulated videos or images that appear real but are actually created using AI.

Obviously, a short age-appropriate video or images demonstrating deep fake examples (ensuring they are not too alarming or inappropriate) will be shown to the students. Afterwards, the discussion will focus on how deep fakes can deceive viewers. As usual, the topics will be introduced through the use of text, which can be in the form of audio or written production. The teacher will then introduce new vocabulary and encourage students to apply it in text comprehension activities planned for the post-reading/post-listening stage.

During a ten-minute conversation, the teacher can share strategies for identifying deep fakes, such as checking the source, looking for inconsistencies or artifacts, and seeking multiple reliable sources for verification. Examples of real vs. deep fake images or videos can be shown to the students, encouraging them to identify the differences. Interactive activities like *role-play* or *ideas exhibition* can be effective in this case. Students will be divided into small groups and assigned a scenario related to deep fakes (e.g., a friend sharing a suspicious video). In their groups, students will discuss and act out how they would respond to the situation, emphasizing critical thinking and responsible digital citizenship.

Afterwards, students will have five minutes to *reflect and recap* the key points learned about deep fakes and the importance of media literacy. Finally, as an *extension activity*, the teacher will assign a follow-up project where students can create posters or presentations about deep fakes and share strategies for identifying and combating them with their peers.

Further research is necessary to explore the ethical considerations and potential countermeasures that can mitigate the risks posed by improper use of AI technologies, including

deep fakes, in educational contexts. By promoting responsible and ethical use of AI, educational institutions can harness the benefits of these technologies while safeguarding the integrity, privacy, and well-being of students and educators.

In conclusion, while AI-powered tools offer numerous benefits for enhancing the learning experience in the development EFL skills, attention must be given to students' security and ethical considerations. Data privacy safeguards should be in place to protect student information, and educators should equip students with the necessary skills to critically evaluate AI-generated content. Ethical guidelines should be followed in the development and implementation of AI tools while teaching English to ensure fairness, transparency, and responsible use. By addressing these concerns, the integration of AI in education can be maximized while maintaining a safe and ethical learning environment for students.

Bibliography

1. Akgun, S. Greenhow, C. Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics* (2021), 10.1007/s43681-021-00096-7.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X23000103#bbib1>
2. Boddington P. *Towards a code of ethics for artificial intelligence*. Springer International Publishing, Cham, 2017.
3. Castaneda, L., & Selwyn, N. More than tools? Making sense of the ongoing digitization of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2018, 15(22). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
4. Chen, X., Xie, H., & Hwang, G. J. A multi-perspective study on artificial intelligence in education: Grants, conferences, journals, software tools, institutions, and researchers. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 1, Article 100005, 2020.
5. Draft Ethics Guidelines for Trustworthy AI | Digital Single Market, last accessed, 2019/01/30.
<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/draft-ethics-guidelinestrustworthy-ai>
6. Hagendorf, T. The ethics of AI ethics: An evaluation of guidelines *Minds and Machines*, 30 2020, pp. 99-120, 10.1007/s11023-020-09517-8.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X23000103#bbib11>
7. Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gasevic, D. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 1, Article 100001, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>
8. Key Changes with the General Data Protection Regulation – EUGDPR, last accessed 2019/02/08. <https://eugdpr.org/the-regulation/>
9. Manns, UNESCO. *Artificial Intelligence: Opportunities, threats and the future of learning*, 2017.
10. *The ethics of Artificial Intelligence in education - University Business*, last accessed, 2018/08/10.
<https://universitybusiness.co.uk/Article/the-ethics-ofartificial-intelligence-ineducation-who-care/>
11. *The Institute for Ethical AI in Education. The ethical framework for AI in education* University of Buckingham, 2021.
<https://www.buckingham.ac.uk/wp-content/uploads/2021/03/The-Institute-for-Ethical-AI-in-Education-The-Ethical-Framework-for-AI-in-Education.pdf>
12. UNESCO. *Digital Library, Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development*, 2019.
13. *United Nations Children's Fund AI policy guidance: How the world responded*, 2021.
<https://www.unicef.org/globalinsight/stories/ai-policy-guidance-how-world-responded>
United Nations Children's Fund. *Policy guidance on AI for children 2.0*. UNICEF, 2021.
<https://www.unicef.org/globalinsight/media/2356/file/UNICEF-Global-Insight-policy-guidance-AI-children-2.0-2021.pdf.pdf>

MĂSURI DE SECURITATE ÎNAINTE DE CĂSĂTORIE

SAFETY MEASURES BEFORE MARRIAGE

CEBOTARI Stanislav, dr. lect. univ. Institutul de Criminologie

ORCID: 0009-0006-0611-633X

cebotari_stanislav@mail.ru

CZU:316.356.2(478)

Abstract: *Recently, the number of divorces and crimes accompanied by domestic violence has been increasing in the Republic of Moldova. This phenomenon can be explained by the fact that today's young people who get divorced lack the knowledge and models that would help them create a long-lasting family, because some of them come from despotic families, where relationships are wins due to the externalization of negative emotions and due to conflicting states that are followed by frustrating reactions or isolation; and another part come from temporarily disintegrated families, where relationships are acts of "fuddling" in the eyes of the world (he in England, she in Italy and once at the "Easter of the Horse" they meet to show their relatives how much they love each other).*

Keywords: *security, marriage, youth, divorce*

Rezumat: *Ultima perioadă în Republica Moldova crește numărul divorțurilor și a infracțiunilor însoțite de violență domestică. Acest fenomen poate fi explicat prin faptul că, tinerii de astăzi care divorțează, sunt lipsiți de cunoștințe și modele care i-ar ajuta să creeze o familie trainică de lungă durată, pentru că o parte din ei vin din familii de tip despotic, unde relațiile se câștigă datorită exteriorizării emoțiilor negative și datorită stărilor conflictuale care sunt urmate de reacții frustrante sau de izolare; iar o altă parte vin din familii temporar dezintegrate, unde relațiile sunt făcute de „fudulie” pentru ochii lumii (el în Anglia, ea în Italia și odată la “Paștele Calului” se întâlnesc pentru a demonstra rudelor cât de tare ei se iubesc).*

Cuvinte cheie: *securitate, căsătorie, tineri, divorț*

Cercetătorii demonstriază că trebuința de securitate a adultului este satisfăcută în cuplu(unde unul ține pentru altul) și că căsătoria sau formarea unei familii este legată de dezvoltarea sentimentului de securitate, care oferă șansa de “a nu fi de unul singur” pe tot parcursul vieții și care presupune drepturi și îndatorii reciproce [1].

Evaluând valorile general umane la un esantion de 307 subiecți (dintre care 159 – comportament delicvenr, iar 148 cu comportament în normă), cu vârsta de 18-25ani, am constatat că pe prim plan ca valoare este pusă *familia*, totodată tinerii care sunt în conflict cu legea menționează că cei mai fericiți oameni sunt cei care: pot crea și menține o familie [2].

În urma celor concluzionate, pot trasa câțiva pași care ar trebui să fie respectați în selectarea unui partener de familie ideal. Pe lângă faptul că tinerii înainte de căsătorie trebuie să fie asigurați cu loc de muncă sau cu deprinderi de a munci și cu toate necesare pentru a închiria s-au construi o locuință, ar fi bine ca ei să fie examinați și din punct de vedere a securității psihologice, pentru a putea preveni conflictele conjugale în special cele însoțite de violență domestică și până la urmă numărul divorțurilor.

Măsurile de securitate psihologică înainte de căsătorie, îmbogățite de mine, au la bază cele cinci clasificări de comportament deviant, după Angela Mendelovici:

1. Comportamentele ce se abat de la normele juridice, din cauza problemelor de vârstă juvenilă).

(acest criteriu evaluează trecutul infracțional al persoanei, în special vârsta de minor, care formează personalitatea unui tânăr sau unei tinere de succes conjugal, totodată ei trebuie să fie controlați dacă nu au deprinderi antisociale-încurajate de subcultura criminală de a minți de a fura etc. (nu au dezvoltat obișnuința de **alifons sau nu se căsătoresc din interes**).

2. Comportamentele adictive: alcoolismul, narcomania, ghemblingul, dependența de calculator, aderarea la cultele distructive.care nu tot timpul pot fi evaluate cu ochiul liber, dar prin

anumite examinări bio-psiho-social, (acest criteriu evaluează la viitorul soț sau soție dependența de alcool, droguri, joc de noroc și alte deprinderi nocive sau fenomenul de a se retrage, de a fugi de realitate prin modificarea artificială a stării psihice, fie prin administrarea unor substanțe, fie prin fixarea atenției asupra unor tipuri de activități cu scopul dezvoltării și menținerii unor emoții intensive, după *Ц.П.Короленко, Е.А.Донских*. [7].

3. Comportamente violente : agresivitatea pentru apărare, violență utilizată cu scop de acaparare a puterii a bunurilor, autovolența, comportamentul sexual deviant (intenționat intimidează mai multe persoane cu scop de a le manipula), comportamentul amoral. (acest criteriu evaluează predispunerea spre agresivitate și autoagresivitate a partenerilor).

4. Comportament delicvent ce are la bază supradotarea (hacherii, escrocii, **alifonși**) antrenată în urma socializării infracționale și exprimată cu scop de căsătorie **pentru interes, apoi leapădă și caută o nouă pradă alifons)** [9].

5. Comportamente deviante ce au la bază patologiile psihice, în special tulburările nevrotice:

(tulburări nevrotice însoțite de cleptomanie, tulburări nevrotice însoțite de săvârșirea incendiilor-exploziilor (piromanie) și tulburări nevrotice însoțite de vagabondaj.

Portretul bio-psiho-social, a viitorului partener de viață care necesită schimbat comportamental pentru că se abate de la normele morale și juridice în special după:

- înclinația către agresivitate, fie latentă, fie manifestă, ce este bazată pe un fond de ostilitate, de negare a valorilor socialmente acceptate;

- instabilitate emoțională, generată de carențe educaționale și de fragilitatea eului;

- inadaptarea socială provenită din exacerbarea sentimentului de insecuritate, pe care individul caută să-l suprimă prin schimbarea frecventă a domiciliului sau prin evitarea formelor organizate de viață și activitate;

- duplicitatea conduitei manifestată în discordanța dintre 2 planuri: a) cel al comportamentului tainic, intim în care se prepară infracțiunea și b) cel al comportamentului de relație cu societatea prin care își trădează de cele mai multe ori infracțiunea;

- dezechilibrul existențial exprimat prin patimi, vicii, perversiuni, irosire absurdă a banilor etc.

Totodată tinerii antisociali, au atitudini nefavorabile față de legi și muncă, atitudini necorespunzătoare față de ei înșiși, atitudini brutale față de școală, semenii, adulții, părinți și față de alte persoane și rezolvarea conflictelor le rezolvă numai prin forță fizică, forță psihologică, forță sexuală, forță economică, etc.

Fișa de evaluare a viitorului partener de viață.

Autor: Stanislav Cebotari (Fișa se îndeplinește de către psiholog, datele din test nu se afișează beneficiarului)

Scopul : Stabilirea măsurilor de securitate psihologică înainte de căsătorie.

Instrucțiune: Fișa este alcătuită din 23 de itemi a căror răspunsuri se apreciază cu un punctaj de la 0 pînă la 8 puncte. Dv, citiți și bifati varianta aleasă

Interpretare: Cei care au acumulat de la:

„0 - 35 puncte” - *gata pentru căsătorie;*

„36 - 71 puncte” - de inclus în program de educație socială,

schimbare comportamentă și rezolvare de conflicte ;.

Rezultatul obținut _____

N.P.P. _____

Vîrsta _____

Genul _____

1. **Predispus spre violență fizică.** (Tinerii care au fost supuși frecvent pedepselor fizice, pot fi la rândul lor agresivi în relații cu semenii săi. În special dacă metodele agresive de pedeapsă sunt folosite de către tată, care este perceput ca avînd o putere și o autoritate mai mare

Drum bun în viață!!!

Ce m-a motivat să scriu acest articol:

- Un tânăr delicvent , care la vârsta sa de 25 ani, fusese de 2 ori căsătorit oficial și de 3 ori neoficial care, m-a întrebat pe mine în calitate de psiholog, cum ar putea pe viitor să-și formeze și să mențină o familie trainică?

- Unde eu iarăși l-am întrebat unde ai făcut cunoștință cu toate cinci parteneri?, la care el a răspuns: Cu prima la saună, cu a doua la bar, cu a treia la cazino, cu a patra la zi de naștere în pădure și cu a cincea pe „strada dragostei”

Atunci eu i-am răspuns pe următoarea, pe cea care dorești să-ți fie nevastă i-au de la muncă, de la bibliotecă, de la sport , sau de colo unde se formează oamenii buni.

Bibliografie:

1. ELIZABETA Stănciulescu. Sociologia Educației Familiale. Polirom 2002, p.267.
2. Orientările valorice la delicvenți și cei cu comportament în normă cu vârsta 18-30ani, care au săvârșit infracțiuni contra patrimoniului (**în special a celor delicvenți care au săvârșit furt însoțit de acte violente, art.188 CP, RM**). Revista științifică, publicată în cadrul ”ULIM”, 2008.
3. M.Scott ПекК. Psihologia Minciunii. Traducere din limba engleză de Lucian Popescu. București .Curtea Veche , 2020, p.237.
4. TSABARY Shefali. Cartea femeelor care merită mai mult. București. Bookzone, 2021, p.9.
5. POPORUL LITUANIAN, Riga-1926. Comunitatea. Traducere A.O.,”Solaris” Chișinău, 2023, p.98
6. ОГНЕВ И. Психологическая безопасность, Ростов-на-Дону. Феникс2007, autor Иван Огнев, pag.8.
7. МЕНДЕЛЕЕВИЧ В.Д., Психология девиантного поведения. Санкт-Петербург: 2008, 78с.
8. УШАТИКОВ А. Ковалёв О. Криминальная психология.Москва-Воронеж: МОДЭК,2007.496 с.
9. «ИДЕАЛЬНЫЕ НЕЗНАКОМЦЫ», Film artistic <https://gidonline.cx/17670-idealnye-neznakomcy.html>, vizitat, 24.06.2023, ora 12:16

IMPLICAȚII ALE LIPSEI DE SENS ÎN MANIFESTĂRILE ANXIETĂȚII

IMPLICATIONS OF LACK OF MEANING IN MANIFESTATIONS OF ANXIETY

ANTONESCU Florena, *Doctorand: Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Școala Doctorală de Psihologie, specialitatea Psihologia dezvoltării și psihologia educațională, Chișinău*
ORCID: 0009-0001-8009-6801
antonescuflorena@yahoo.com

CZU: 159.942

Rezumat: Scopul prezentei lucrări este acela de a analiza din punct de vedere existențial sursele anxietății și depresiei omului modern.

De-a lungul timpului, atât fenomenul anxietății cât și cel al depresiei a fost trăit și abordat ca unul de inadaptare a individului la lumea exterioară, ca neputința acestuia de a crea un echilibru între lumea exterioară și cea lăuntrică.

Fiecare cetățean al societății noastre își dă seama, pe baza propriei experiențe precum și prin observație față de semenii săi, că anxietatea și depresia sunt omniprezente.

Devenim din ce în ce mai conștienți nu numai de situațiile evidente de creare a anxietății și depresiei din zilele noastre, cum ar fi amenințările războiului, ale bombei atomice necontrolate și

ale radicalelor răsturnări politice și economice dar și a celor mai puțin evidente însă extrem de profunde și anume confuzie interioară, dezorientare psihologică și incertitudine cu privire la standarde de conduită acceptabile.

În ciuda faptului că anxietatea și depresia au devenit o problema centrală în unele dintre dimensiunile culturale ale existenței noastre, de multe ori, abordarea problemelor a fost îngreunată prin prisma lipsei de coordonare între aceste teorii și abordări. În acest sens, una dintre lucrările remarcabile și extrem de folositoare în crearea unei viziuni integrative a anxietății este lucrarea lui Rollo May, „The meaning of anxiety”, pe care o vom cita frecvent în capitolul dedicat anxietății

Astfel, lucrarea dezbată și analizează conceptul „de sens și scop în propria viață” și felul în care existența sau absența acestuia influențează capacitatea individului de a trăi starea de echilibru psihic.

De-a lungul lucrării vom trece în revistă principalele abordări și teorii cu privire la anxietate și depresie pentru a avea o perspectivă cât mai vastă a evoluției înțelegerii acestora atât din punct de vedere psihologic cât și din punct de vedere al trăirii lăuntrice.

Ne propunem să evidențiem utilitatea și aportul analizei existențiale integrative în susținerea psihoterapeutică cu privire la abordarea anxietății și depresiei.

Susținerea metodologică cu privire la legătura dintre trăirea sensului existențial, anxietate și depresie va fi abordată în capitolul destinat acesteia prin care ne propunem să analizăm legătura dintre cele trei variabile și felul în care se influențează.

Cuvinte cheie: sens existențial, anxietate, angoasa existențială, frica de a fi

Abstract: The purpose of this work is to analyze, from an existential perspective, the sources of anxiety and depression in modern humans.

Throughout time, both the phenomenon of anxiety and depression have been experienced and approached as a maladjustment of the individual to the external world, as their inability to create a balance between the external and internal worlds.

Each citizen of our society realizes, based on their own experience and observation of others, that anxiety and depression are omnipresent. We are becoming increasingly aware not only of the obvious situations that create anxiety and depression in our days, such as threats of war, uncontrolled atomic bombs, and radical political and economic upheavals, but also of the less evident yet extremely profound ones, namely inner confusion, psychological disorientation, and uncertainty regarding acceptable behavioral standards.

Despite anxiety and depression becoming a central issue in some cultural dimensions of our existence, often the approach of these problems has been hindered by the lack of coordination between theories and approaches. In this regard, one of the remarkable and highly useful works in creating an integrative view of anxiety is Rollo May's book, "The Meaning of Anxiety," which we will frequently cite in the chapter dedicated to anxiety.

Thus, the work discusses and analyzes the concept of "meaning and purpose in one's own life" and how its existence or absence influences an individual's ability to experience a state of mental balance.

Throughout this thesis, we will review the main approaches and theories regarding anxiety and depression to have a broader perspective on the evolution of their understanding both psychologically and in terms of inner experience.

We aim to highlight the usefulness and contribution of integrative existential analysis in supporting psychotherapy regarding the approach to anxiety and depression.

The methodological support towards the connection between the experience of existential meaning, anxiety, and depression will be addressed in the dedicated chapter, in which we intend to analyze the relationship between these three variables and how they influence each other.

Keywords: existential meaning, anxiety, existential anguish, fear of being.

Introducere

Trăim vremuri paradoxale în care tehnologia și explozia informațională ne oferă posibilitatea să comunicăm dar pare să ne handicapeze capacitatea de a ne vedea. Tot ce îndrăzneam să fim cândva pare să se înfățișeze sub forma vieților celor din jur, pare că e mai mult în exterior și mai puțin în interiorul nostru. Devenim din ce în ce mai iscusiți în a ne crea o viață și mai stângaci în a o trăi.

Este evident prin prisma rezultatelor statisticilor din ultima perioadă iar personal, pot remarca în activitatea profesională din cadrul cabinetului de psihoterapie, faptul că ne confruntăm din ce în ce mai mult cu patologia depresivă și anxioasă.

S-a vorbit foarte mult și cu siguranță este un aspect evident faptul că experiența pandemiei a amprentat și a contribuit la intensificarea sau la declanșarea formelor latente de angoasă.

Și atunci, nu pot să nu mă întreb, dacă retragerea omului din tumultul vieții cotidiene, forțarea acestuia de a se aduce către sine, de a se pune față în față cu propria ființă, întrebările care s-au născut din această întâlnire, toate acestea nu au reprezentat oare un factor declanșator pentru pustiul existențial întâlnit în diversele forme de angoasă și depresie existențială? Cum s-a regasit omul pe el însuși în acest dialog interior?

Îmi stăruie atenția și totodată preocuparea pentru reacția multora dintre cei cu care lucrez și care atunci când se confruntă cu propria neputință își încheie discursul cu o întrebare, pe cât de banală pe atât de edificatoare: „Ce sens are...?”

Acesta este argumentul ce vine în sprijinul parcursului teoretic, al analizei și al căutarilor pe care și le propune lucrarea de față.

Astfel, scopul este acela de a evalua în ce măsură existența sau lipsa de sens influențează echilibrul psihic al individului pentru ca apoi să venim în întâmpinarea pacienților care se confruntă cu probleme de sens și valoare a propriei vieți.

Deși lipsa de sens îl poate îmbolnăvi pe om, ea nu trebuie neaparat să o facă. Faptul că frustrarea existențială nu este o boală, nu înseamnă nici pe departe că nu ar putea pune în pericol echilibrul psihic al omului și chiar viața.

Mi se pare semnificativă în acest sens viziunea lui Victor Frankl în „Teoria și terapia nevrozelor, introducere în Analiza existențială și Logoterapie”:

„Dacă nu putem numi totuși frustrarea existențială ca fiind inevitabil patogenică, ci doar facultativ patogenică, cu atât mai puțin o putem da drept patologică. Frustrarea existențială nedevenită patogenică, ci semnalând o evoluție blândă, lină nu are însă mai puțin decât nevroza noogenă nevoie de analiză existențială. Numai că atunci analiza existențială nu este o terapie a nevrozelor și deci nici un teritoriu rezervat medicului. Ci ea îl privește la fel de mult pe filozof și pe teolog, pe pedagog și pe psiholog, căci la fel ca și pe medici, și pe ei trebuie să-i preocupe îndoiala legată de sensul existenței.”

Sensul vieții se modifică în permanență, dar nu încetează niciodată să existe. Acest aspect este evident în numeroasele experiențe în care oamenii au fost greu încercați și în care au găsit în voința de viață capacitatea de a oferi sens și a adopta propria atitudine în fața vieții.

Marturie în acest sens sunt așa-numitele situații limită (prizonierat de război, lagăr de concentrare). Ele confirmă cât de corect și de important este ceea ce a spus Friedrich Nietzsche: „Numai cine are de trăit un <<de ce>> suportă aproape orice <<cum>>.”

„Anxietatea nu este un sentiment printre alte sentimente, așa cum sunt plăcerea sau tristețea. Este mai degrabă o caracteristică ontologică a omului, înrădăcinată în însăși existența sa. Anxietatea nu se confundă nici cu vreo amenințare marginală, pe care pot sau nu să o iau în seamă, și nici cu vreo reacție printre alte tipuri de reacții ale organismului. Anxietatea vine de fiecare dată cu o amenințare la adresa fundamentalului (centrului) existenței noastre. Ea este experiența amenințării venite din partea inevitabilei neființe”(Rollo May, p. 140)

Traducând frica de viață printr-o anxietate existențială putem aborda caracteristica ontologică a acesteia punându-ne în fața unor probleme de ordin terminologic. Astfel, pentru anxietate, Freud, Binswanger, Goldstein, Kirkegaard, folosesc termenul „Angst”, cuvânt care nu are echivalent în alte limbi. A fost tradus de multe ori prin intermediul termenilor precum „spaimă” sau „angoasă”. Poate că nici unul dintre termeni nu este suficient pentru a evidenția frica în fața

vieții, imposibilitatea de a acționa liber și a-ți manifesta întregul potențial. Ceea ce pare a fi mai aproape de adevăr este faptul că este o trăire a unei amenințări care presupune și teama și spaima, este experiența celei mai dureroase amenințări, fiind pusă în pericol ființa însăși. Această stare implică întotdeauna un conflict interior confruntându-ne cu o tensiune între ființă și ne-ființă.

Privind către experiențele timpurii ale ființei umane putem înțelege că primul prototip al anxietății este reprezentat de trauma nașterii. Având în vedere o posibilă interpretare, bazată pe sensul etimologic al anxietății, (în latina „angere” – „a comprima”, „a ține strâns”) putem crea o similitudine cu suferința trăită de bebeluș în momentul nașterii. De altfel, în opinia lui Otto Rank, unul dintre pionierii psihoterapiei existențiale, orice fel de traumă se înrădăcește în trauma nașterii. Puntea de legătură poate fi reprezentată în acest sens de ideea existenței unei presiuni „de a aduce pe lume” unele potențialități. În felul acesta devine evident motivul pentru care anxietatea este atât de strâns legată de ideea de libertate. Kierkegaard reușește să redea foarte bine această legătură și implicație „Anxietatea reprezintă realitatea libertății ca potențialitate, înainte ca această libertate să se materializeze” (Roll May, 2013, p. 144).

Având în vedere această perspectivă înțelegem că atunci când individul se confruntă cu problema realizării potențialităților sale, intră într-o stare de anxietate. Individul nu se oprește în această stare și pe măsură ce acesta constată că nu reușește să-și ducă la împlinire potențialitățile, când neagă această posibilitate, este cuprins de sentimentul de culpă care reprezintă, și ea, o caracteristică ontologică a existenței.

Voi reda în continuare un pasaj din lucrarea lui Rollo May, „Descoperirea ființei”, în care acesta redă un fragment din viziunea filozofică a lui Medard Boss exprimată printr-un caz extrem de sugestiv al unui pacient care suferea de o tulburare obsesiv-compulsivă:

„Acest bolnav, el însuși medic de profesie, se spală în mod compulsiv pe mâini. Fusese deja în alte două tipuri de terapie –freudiana și jungiana. Avusese pentru o vreme un vis ce-l bântuia în mod obsesiv, referitor la niște turle de biserică. În analiza freudiana, ele au fost interpretate drept niște simboluri falice, pe când terapeutul Jungian a găsit aici niște simboluri religioase arhetipale. Chiar dacă pacientul putea să discute inteligent și vreme îndelungată despre aceste interpretări, comportamentul său nevrotic compulsiv îl deranja la fel de mult, deși inițial se bucurase de o perioadă de acalmie. În primele luni ale terapiei sale alături de Boss, pacientul a relatat despre un alt vis recurent în care se apropia de ușa unei toalete, dar aceasta era tot timpul încuiată. Boss s-a mulțumit doar să-l întrebe de fiecare dată de ce era nevoie ca ușa să fie încuiată - de ce trebuia „să fie tras zavorul”, ca să folosim cuvintele terapeutului. În cele din urmă, pacientul a avut un vis în care se făcea că reușea să intre pe acea ușă. Înăuntru s-a văzut pe sine însuși în mijlocul unei biserici acoperit de excremente și legat de mijloc cu o funie care-l trăgea în sus atunci când băteau clopotele. Pacientul era legat și tras cu atâta putere, încât se temea că va fi sfâșiat în bucățele. În următoarele patru zile, a suferit un episod psihotic timp în care Boss a rămas la capul patului său după care analiza a continuat, conducând la un rezultat foarte bun.

În discutarea acestui caz, Boss observă că pacientul său se simțea vinovat că ar fi „încuiat” câteva din potențialitățile sale definitorii. Deci, suferea de culpă existențială. Vorbim despre un „eșec” în dezvoltarea ființei noastre sau de o „uitare a ființei”, cum o numește Boss, atunci când nu suntem în stare să ducem la împlinire ființa noastră, să fim autentici și să evităm căderea în conformism și în anonimatul lui „se” (das Man)”. Dacă ne blocăm potențialitățile, atunci ne vom face vinovați față de (sau răspunzători pentru, cum mai poate fi tradusă expresia germană originară) ceea ce ni s-a dat de la bun început, în „miezul” ființei noastre. Pe această stare existențială de culpă (sau de răspundere), se fundamentează toate sentimentele de vinovăție în nenumaratele forme și deformări sub care se poate actualiza această stare”, observă Boss. Și chiar acest lucru i s-a întâmplat și pacientului său. El „încuiase” deopotrivă potențialitățile trupesti și spirituale ale experienței (aspectele legate de „pulsioni” și cele legate de „divinitate”, în termenii lui Boss). Inițial , pacientul acceptase explicațiile în termeni de libido, respectiv în termeni arhetipali, despre care știa tot ce se putea ști. Însă aceasta era de fapt calea cea mai bună pentru a ocoli întreaga problemă, după cum observă Boss. De vreme ce pacientul nu-și asumă la nivelul

existenței sale aceste potențialități corporale și spirituale, era în culpă și răspunzător față de sine. De aici au pornit nevroza și psihoza sa”.

Această abordare existențială reușește să lumineze o bună parte din abordarea psihologică a culpei sau vinovăției.

Abordarea culpei ontologice pune în evidență diverse forme de manifestare ale acesteia: culpa care provine din blocarea propriilor potențialități, culpa neasumării aspectelor corporale ale vieții, culpa lipsei de integrare ale diverselor aspecte intelectuale sau religioase, culpa ontologică resimțită în raport cu semenii noștri, precum și culpa de separare în raport cu natura care este foarte bine exprimată prin cuvintele lui Anaximandru, unul dintre primii filozofi ai Greciei antice, pe care May îl citează de asemeni în sprijinul viziunii ontologice a culpei: „Principiul tuturor lucrurilor este infinitul sau nelimitatul. Căci de acolo de unde ele se nasc tot acolo trebuie să se și întoarcă. Astfel, toate lucrurile plătesc, fiecare la rândul său, pentru nedreptățile făcute altora de-a lungul vremii” (Rollo May, 2013, p. 149).

În încheierea capitolului, pentru a reprezenta într-un mod cât mai evident relația fundamentală dintre om și libertate, voi reda mitul biblic al izgonirii omului din rai, așa cum l-a prezentat Erich Fromm în cartea sa „Fuga de libertate”:

„Mitul identifică începutul istoriei umane cu un act de alegere, dar subliniază păcatul acestuia prin actul de libertate și suferință care rezultă de aici. Bărbatul și femeia trăiesc în Grădina Edenului în desăvârșită armonie unul cu altul și cu natura. Domnește pacea și nu este nevoie de muncă; nu există nici alegere, nici libertate, nici gândire. Omului îi este interzis să mănânce din pomul cunoașterii, binelui și al răului. El acționează împotriva poruncii lui Dumnezeu, iese din starea de armonie cu natura din care face parte fără a o transcende. Din perspectiva Bisericii, care a reprezentat autoritatea, acesta este un păcat esențial. Din perspectiva omului, totuși, acesta este începutul libertății umane. Acțiunea împotriva poruncii lui Dumnezeu înseamnă eliberarea omului de coerciție, ieșind din existența inconștientă a vieții preumane și pășind la nivelul uman. Acționând împotriva ordinului autorității, comițând un păcat, este, în aspectul său pozitiv uman, primul act de libertate, adică primul act uman. Mitul spune că acest păcat vine din aceea că omul s-a înfruptat din copacul cunoașterii. Actul neascultării ca act de libertate este începutul rațiunii. Mitul vorbește despre alte consecințe ale primului act de libertate. Armonia originară dintre om și natură s-a rupt. Dumnezeu declară război între bărbat și femeie și război între natură și om. Omul a devenit separat de natură, a făcut primul pas spre a deveni uman prin a deveni „individ”. A comis primul act de libertate. Mitul subliniază suferința rezultată din acest act. Transcendând natura alienându-se de natura și de altă ființă umană, omul s-a trezit gol, rușinat. Este singur și liber, totuși neputincios și speriat. Nou-câștigata libertate i se pare un blestem; este liber în raport cu dulcea robie a paradisiului, dar nu este liber să se conducă singur, să-și realizeze individualitatea” (Fromm, 2013, p. 48-49).

Obiectivul lucrării: Ne propunem să analizăm legătura dintre anxietate și prezența sensului existențial.

Ipoteza: În cercetarea de față am pornit de la următoarea ipoteză: Se prezumă ce există o corelație între sensul existențial și anxietate.

Instrumente: pentru verificarea ipotezelor am folosit următoarele instrumente:

I. Scala existențială ESK (Langle, Orgler și Kundi – 2000)

Scala existențială este o scală de autoevaluare, care măsoară competențele personale existențiale ale persoanei. Aceste competențe personale existențiale se referă la relația noastră cu lumea și cu noi înșine. Scala conține 46 de itemi care trebuie evaluate pe o scală Likert de 6 puncte (1-mereu, 6-niciodată). Scala are 4 subscale și formulează condițiile necesare pentru o viață cu sens. Primele două subscale – autodistanțarea și autotranscederea – măsoară competențele personale, iar celelalte două – libertate și responsabilitate – măsoară competențele existențiale ale persoanei.

1. Auto-distanțarea (AD) înseamnă capacitatea persoanei de a se distanța față de propriile dorințe, emoții, scopuri și prin aceasta să vadă și să perceapă situația actuală în realitatea ei. Valorile scăzute ale AD indică o „constrângere interioară”, care se manifestă în preocuparea exagerată de

sine a persoanei, în preocuparea exagerată pentru sentimentele și deciziile persoanei. Valorile extrem de ridicate ale AD indică faptul că persoana a ajuns la renegarea propriilor necesități și sentimente. Persoanele cu valori ridicate de AD sunt caracterizate de rigiditate și severitate exagerată. Subscala de auto-distantare cuprinde 8 itemi.

2. *Auto-transcendentă (AT)* înseamnă capacitatea persoanei de a simți valorile și emoționalitatea liberă, care se manifestă în apropiere și empatie, în participarea emoțională și adresabilitatea față de valori. Auto-transcendentă înseamnă accesibilitatea persoanei din partea lumii. Valorile scăzute ale AT indică relații sărăcicioase și lipsa rezonanței afective. Valorile extrem de mari indică exagerarea apropierii din punct de vedere emoțional. Subscala auto-transcendență cuprinde 14 itemi.

3. *Libertatea (L)* înseamnă capacitatea de a descoperi în viața cotidiană posibilitățile de acțiune și ierarhizarea lor conform valorilor, pe baza cărora putem lua o decizie personală. Valorile scăzute ale subscalei indică incapacitatea de decizie și nesiguranță, iar valorile extrem de ridicate indică un comportament critic și de tip dominator, persoanele cu valori ridicate refuză orice situații care cuprind constrângeri interioare sau exterioare. Subscala Libertate cuprinde 11 itemi.

4. *Responsabilitatea (R)* înseamnă capacitatea pe baza căreia ne angajăm în mod hotărât și prevăzător în direcția valorilor și a obligațiilor noastre. Valorile scăzute ale R indică un angajament deficient sau inhibat. Valorile extrem de ridicate indică o persoană consecventă și autodisciplinată. Subscala Responsabilitate cuprinde 13 itemi.

Suma valorilor celor 4 subscale dă valoarea globală (valoarea G). Valoarea G înseamnă capacitatea persoanei de a adopta o poziție față de ofertele și așteptările vieții și să-și construiască o viață cu sens bazată pe autenticitate.

III. Inventarul de Anxietate STAI – Y (State-Trait Anxiety Inventory Y Form)

STAI-Y este forma revizuită și îmbunătățită este considerat unul dintre cele mai bune instrumente psihometrice în evaluarea anxietății la adulți. Inventarul STAI, Forma Y are 40 de itemi, ce se împart în două scale : Anxietatea ca Stare (Forma Y-1) – evaluează condiția temporară destarea anxioasă, caracterizată de trăiri subiective de tensiune, neîncredere, nervozitate și îngrijorare și prin activarea sau excitarea sistemului nervos central. Forma Y-1 este alcătuită din primii 20 de itemi, ce au ca variante de răspuns : 1 = Deloc, 2 = Puțin, 3 = Moderat, 4 = Foarte mult. Anxietatea ca Trăsătură (Forma Y-2) – măsoară anxietatea ca și trăsătură generală, care denotă diferențe individuale relative stabile în predispoziția către anxietate și se referă la tendința generală de a resimți anxietatea în situații amenințătoare din mediul înconjurător. Forma Y-2 este alcătuită din ultimii 20 de itemi, ce au ca variante de răspuns : 1 = Aproape niciodată, 2 = Uneori, 3 = Deseori, 4 = Aproape întotdeauna.

Verificarea ipotezelor:

Se prezumă ce există o corelație între sensul existențial și anxietate.

Tabel 1. Analiza normalității variabilelor, folosind testul de normalitate Kolmogorov-Smirnov

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
scala_existentiala	,074	60	,200*	,961	60	,051
stare_anxietate	,129	60	,015	,938	60	,004

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Reprezentarea grafică a distribuțiilor variabilelor

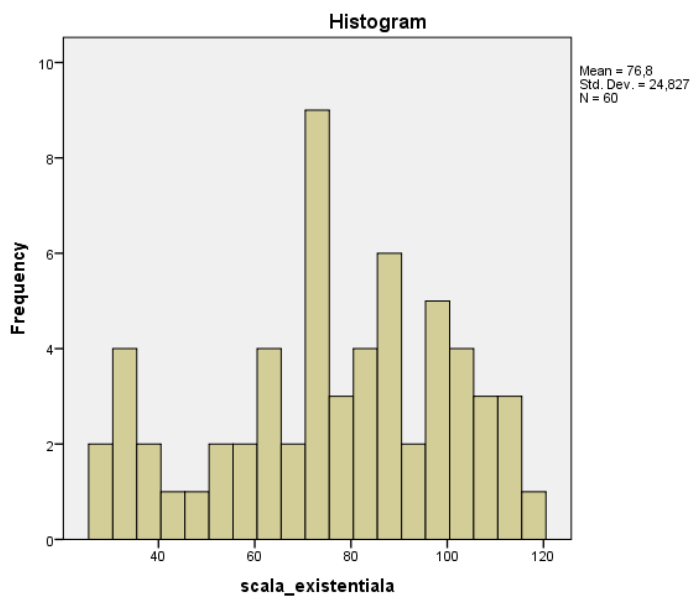


Fig.2. Histograma pentru scala existentiala

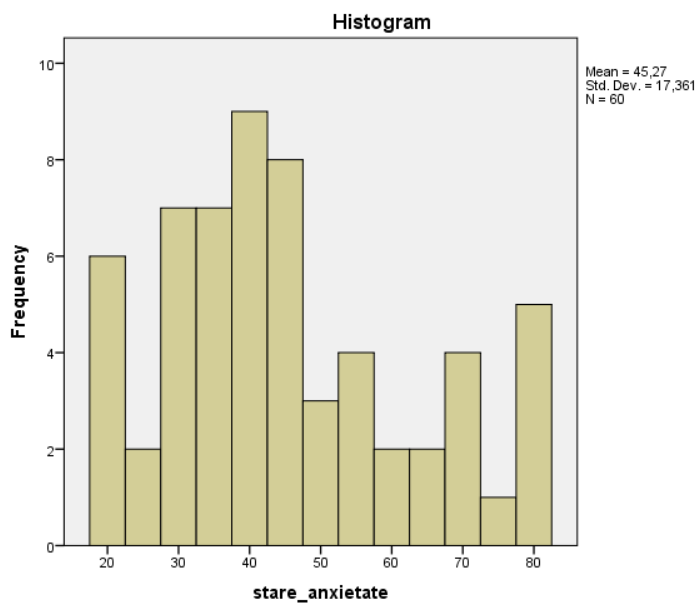


Fig.3. Histograma pentru anxietate

Tabel nr.4. Corelatia variabilelor, utilizând testul Spearman pentru distribuții non-normale (una din scale nu respectă distribuția normală)

Correlations

		scala_existentiala	stare_anxietate
Spearman's rho	scala_existentiala	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	60
	stare_anxietate	Correlation Coefficient	-,902**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	60

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Din valorile obtinute si redate mai sus rezulta ca exista o corelatie semnificativa intre sensul existential si anxietate.

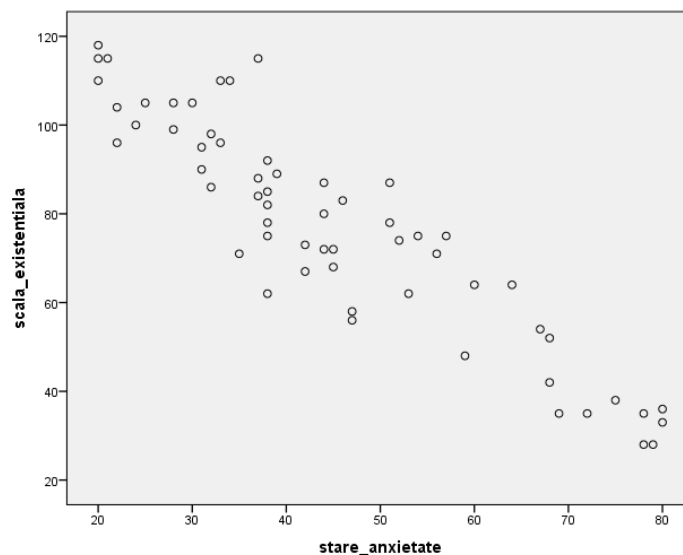


Fig. 5. Nor de puncte pentru sensul existential și anxietate

Norul de puncte este reprezentarea grafică a corelației dintre cele două variabile. Reprezentarea punctelor din histograma din figura arată o corelație semnificativă între cele două variabile. Ipoteza conform căreia există o corelație între cele două variabile este confirmată.

I. Concluzii

Ca și concluzie, pe baza argumentelor susținute teoretic dar și prin intermediul cercetării, putem susține implicația prezenței sensului existential în manifestările angoase și ale anxietății.

Trăirea sentimentului plinar al faptului că viața are o semnificație și o coerență pentru individ, implică câteva aspecte generale legate de putința omului de a fi, plăcerea de a fi și permisiunea de a fi.

Existenta se refera la o viata traita in libertate si responsibilitate iar libertatea de a actiona poate fi influentata de modul in care individul percepe obstacolele care apar si care blocheaza curgerea lina a vietii.

Coerența și acordul interior lipsesc atunci când omul resimte pericolul în propria viață iar în lipsa acordului, sensul și semnificația vieții se pierd sau pălesc.

Atunci când vorbim despre anxietate vorbim despre frica de a fi, vorbim despre lipsa suportului, spațiului și a siguranței.

Omul are de partea sa cogniția și percepția pe baza căroră percepe viața ca fiind periculoasă, grea și amenințătoare sau o poate percepe ca pe un dar, un cadou, privilegiul de a fi.

Atunci când ne raportăm cu frică la obstacolele vieții, apare neputința și de cele mai multe ori mecanismele prin care omul se apară de acestea. Evitarea, activismul, agresivitatea, încremenirea. Toate acestea depărtează individul de posibilitatea asumării situației și a neputinței personale. În timp resursele necesare pentru a face față acestor obstacole nu mai fac față iar omul rămâne față în față cu propria neputință, generând astfel germenii trăirii anxioase.

Pentru o bună confruntare cu aceste situații, pentru a putea suporta sau accepta e nevoie de curaj căci asumarea și acceptarea propriei vieți cere curaj. În condițiile lipsei sensului existential, așa cum am observat de-a lungul parcursului teoretic și al cercetării, lipsesc sau sunt slab accesate, dimensiuni precum auto-distanțare, auto-transcedere, libertatea și responsabilitatea.

În lipsa capacității de a trăi în libertatea, în acord cu valorile proprii și cu ceea ce îi este propriu, omul trăiește nesiguranța și dificultatea de a decide pentru el. În această încremenire și lipsă de decizie, el devine temător, anxios.

Aceeași situație apare și în cazul responsabilității. Responsabilitatea asupra propriei vieți înseamnă posibilitatea angajării în mod hotărât în direcția valorilor dar și a obligațiilor noastre. În lipsa responsabilității personale asupra propriei vieți, omul trăiește viața pe lângă el. Va evita sau va acționa împotriva obstacolelor, transformând neputințele în slăbiciuni, trăindu-și propria viață cu frică.

În concluzie, atunci când vorbim despre ființa umană, vorbim despre un proces dinamic. Aceasta nu se dezvoltă în mod automat ci, acest proces al devenirii este stâns legat de elementul esențial al conștiinței de sine. Stă în responsabilitatea ființei umane de a deveni ea însăși, iar această responsabilitate, de multe ori, încremenește omul în fața vieții pentru că el poate prin alegerile pe care le face să renunțe la ființa sa. Este o pendulare între a fi și a nu fi, o alegere făcută clipă de clipă.

Frica de viață este mecanismul prin care procesul de devenire al ființei este imobilizat, Este frica de libertate, frica de a îndrăzni să fii, de a-ți căuta sensul și a te privi ca pe o ființă îndreptățită în a-și manifesta unicitatea. Este o frică organică care te ține captiv într-o nevroză existențială ce anihilează capacitatea de a înainta de la dorință la acțiune, este o trăire a unei amenințări care presupune și teamă și spaimă, este experiența celei mai dureroase amenințări, fiind pusă în pericol ființa însăși. Această stare implică întotdeauna un conflict interior confruntându-ne cu o tensiune între ființă și neființă.

Bibliografie

1. Adler, Alfred, 2013, „Înțelegerea vieții”, Editura Trei, București
2. Berne, Eric, 2006, „Analiza Tranzacțională”, Editura Trei, București
3. Berne, Eric, 2006, „Ce spui după buna ziua”, Editura Trei, București
4. Burber, Paul, 2011, „A deveni psihoterapeut practicant-cercetător. O abordare Gestalt pentru facilitarea cercetării holistice”, Editura Liber Mundi, Craiova
5. Burber, Paul, 2013, „Terapia Gestalt Reevaluată”, Editura Liber Mundi, Craiova
6. Dafinoiu, Ion, 2001, „Elemente de psihoterapie integrativă”, Editura Polirom, Iași
7. Evans, Kenneth, Gilbert, Maria, 2014, „Introducere în psihoterapia integrativă. Un model relațional al integrării”, Editura Liber Mundi, Craiova
8. Finlay, Linda, Evans, Ken, 2011, „Cercetarea pentru psihoterapeuți. Abordarea terapeutică centrată pe relație”, Editura Liber Mundi, Craiova
9. Fromm, Erich, 2016, „Fuga de libertate”, Editura Trei, București
10. Fromm, Erich, 2017, „Omul pentru sine”, Editura Trei, București
11. Frankl, Victor, 2009, „Omul în căutarea sensului vieții”, Editura Meteor Press, București
12. Frankl, Victor, 2018, „Voința de sens. Fundamente și aplicații ale logoterapiei”, Editura Trei, București
13. Gilbert, Maria, Orlans, Vanja, „Terapie integrativă. 100 de puncte cheie și tehnici”, Editura Mundi, Craiova
14. Holdevici, Irina, 2001, „Autosugestie și relaxare”, Editura Ceres, București
15. Kierkegaard, Soren, 2006, „Opere. O recenzie literară. Discursuri edificatoare în spirit divers”, Editura Humanitas, București
16. Kohunt, Heinz, 2016, „Psihologia Sinelui”, Editura Trei, București
17. May, Rollo, 2013, „Descoperirea ființei”, Editura Trei, București
18. Moreau, Andre, 2007, „Autocunoaștere și autoterapie asistată”, Editura Trei, București
19. Rank, Otto, 2010, „Psihologia sufletului”, Editura Herald, București
20. Yalom, Irvin, 2012, „Selecție din opera unui maestru al terapiei și al povestirii”, Editura Trei, București
21. Yalom, Irvin, 2012, „Psihoterapia existențială”, Editura Trei, București
22. Yalom, Irvin, 2017, „Călătoria către sine”, Editura Vellant, București

ASISTENȚA PSIHOLAGICĂ A COPIILOR REFUGIAȚI ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT ȘI GESTIONAREA SITUAȚIEI DE CRIZĂ

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE OF REFUGEE CHILDREN IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND CRISIS MANAGEMENT

RUSNAC Virginia, dr. în psihologie, director,
psiholog, grad didactic superior,
Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică,
Chișinău, Republica Moldova
ORCID 0009-0000-4702-2475

LUNGU Tatiana, psiholog, grad didactic superior,
Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică,
cercetător științific, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”,
Chișinău, Republica Moldova
ORCID 0000-0002-7334-0079

CZU: 373.015.3

Rezumat: În articol sunt prezentate succint rezultatele programelor elaborate și pilotate de Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică cu copiii refugiați din instituțiile de învățământ general, pentru a-i sprijini în procesul de adaptare la noile condiții socio-educative și recuperare după evenimentele psiho-traumatizante. Totodată, se face referință și la problemele cu care s-au confruntat copiii, dar și preocupările actorilor educaționali în procesul de incluziune educațională a copiilor refugiați. Este extrem de important ca în procesul de intervenție psihologică să se țină cont de câteva principii de bază: stabilirea unui sentiment de siguranță și stabilitate, calmarea și auto-reglarea, dezvoltarea puterii de a schimba situația, conexiunea, restabilirea speranței. Drept urmare, cadrele didactice și psihologii au un rol crucial în stimularea recuperării prin integrarea acestor principii în activitățile cu copiii, identificând nevoile acestora, consolidând competențele și resursele personale, dar și formarea rezilienței.

Cuvinte cheie: criză, rană emoțională, copii refugiați, asistență psihologică, reziliență

Abstract: The article briefly presents the results of the developed and piloted programs of the Republican Centre of Psycho-pedagogical Assistance with refugee children in mainstream schools to help them with the adaptation process to the new socio-educational conditions and recovery from psychological trauma. Furthermore, reference is also made to the problems faced by the children, along with the concerns of the educational actors in the process of educational inclusion of refugee children. It is extremely important in the psychological intervention process to take into account several basic principles: establishing a sense of security and stability, calming and self-regulation, developing the power to change the situation, connection and restoration of hope. As a result, teachers and psychologists play a crucial role in stimulating the recovery through integrating these principles into activities with children, identifying their needs, strengthening personal skills and resources and building resilience.

Keywords: crisis, emotional wound, refugee children, psychological support, resilience

Societatea în care trăim este plină de evenimente extreme, situații care îi arată copilului relativ prea devreme faptul că viața nu constă doar din zile însorite și bucurii, ci că există și numeroase momente în care siguranța îi este pusă în pericol, demonstrându-i în mod ferm cât de fragilă este presupusa noastră siguranță. În pofida faptului, că aceste evenimente sunt deja frecvent stabilite în viața noastră, ele depășesc sfera experienței umane obișnuite atunci când ne ciocnim direct. În contextul crizei umanitare provocată de fluxul crescut al refugiaților din Ucraina din cauza războiului, gradul de vulnerabilitate al copiilor care s-au refugiat împreună cu familiile

acestora este unul sporit. Drept urmare, copiii care au sosit în instituțiile de învățământ din Republica Moldova au suferit perturbări semnificative în viața lor, dat fiind faptul că aceștia au fost privați de drepturile sale fundamentale, de a trăi în siguranță și de a avea acces la educație, fiind forțați să-și părăsească mediul și modul de viață: casele, instituțiile de învățământ, familiile și prietenii [6]. Pe de o parte, războiul și teroarea au zdruncinat siguranța de bază și au transformat patria lor într-o regiune nesigură, iar pe de altă parte, cu fiecare pas pe care îl făceau atunci când se deplasau spre o nouă destinație, ei călcau pe un teren nou, unde nu știau dacă vor putea rămâne, ori dacă acesta îi va primi [7]. Toate acestea la rândul său afectează bunăstarea copiilor, și generează în mod firesc, intensificarea stărilor de frică și nesiguranță, neputința de a acționa într-un sens protectiv, senzația de a fi expus la pericol, îngrijorări pentru cei dragi și pentru viitor, durere emoțională, anxietate sporită, depresii și alte stări psihologice disfuncționale. Indiferent când și unde se produc ele, aceste evenimente afectează echilibrul emoțional al tuturor celor implicați. Drept urmare, copiii prezintă un risc mai mare de a dezvolta simptome posttraumatice în urma expunerii la evenimente traumatice, din cauza lipsei depline a dezvoltării abilităților socio-emoționale, cognitive și neurobiologice pentru înțelegerea și confruntarea eficientă cu astfel de evenimente. În cazul tulburării de stres posttraumatic se manifestă evitarea „activităților și situațiilor care ar putea aminti despre traumă” [3]. Conform opiniei lui Peter Levine, trauma „se referă la o pierdere a legăturii cu noi înșine, cu familiile noastre și lumea din jurul nostru” [3]. Pe măsură ce conexiunea pierdută se interiorizează, ea ne creează viziunea asupra realității, și ajungem să credem în lumea pe care o vedem prin lentila ei fisurată. Imediat după evenimentele traumatizante are loc o reacție acută la stres, care este o reacție a organismului la amenințare. După stresul acut, pentru mulți oameni vine un moment când pot face față situației într-un mod relativ stabil din punct de vedere psihologic, mai cu seamă atunci când sunt multe de făcut și toată atenția lor trebuie să fie dedicată vieții de zi cu zi [7]. În aceeași ordine de idei, o criză apare atunci când, sub presiunea circumstanțelor vieții, eșuează mecanismele obișnuite de reziliență. Diana Vasile, psihoterapeut, președinte al Institutului pentru Studiul și Tratamentul Traumei, durata unei crize este relativ scurtă, de la câteva ore la câteva zile, deoarece ființa umană nu poate tolera la infinit nivelul ridicat al emoțiilor negative, anxietatea extremă, incertitudinea, tensiunea sau dezorientarea comportamentală. Astfel, senzația de epuizare determină persoana să caute instinctiv o soluție [10]. Totuși, în cazul în care criza durează mai mult asistăm la pasajul crizei într-o altă formă care poate degenera în criză-traumă-tulburare psihică. Crizele traumatice sunt stări psihoemoționale acute sau de lungă durată ale unei persoane după un eveniment dramatic, care au un impact puternic asupra dezvoltării copilului, lăsând o amprentă profundă în cazul unui ajutor inadecvat din partea mediului social și educațional.

Cercetările de specialitate au arătat că starea de bine și performanțele școlare ale copiilor sunt afectate în mod negativ de situațiile de criză, dar și că majoritatea acestora își revin în cele din urmă. Autorul Gabor Mate în cartea „Când corpul spune nu” arată, că reprimarea constă în disocierea emoțiilor de conștiință și trimiterea lor în sfera inconștientă, și dezorganizează, derutează sistemele noastre fiziologice de apărare, astfel încât mijloacele de apărare nu funcționează normal, devenind mai cu seamă distrugătoare sănătății, decât protectoarele sale [4]. Totodată, G. Mate susține că „vindecarea nu presupune să schimbi trecutul, ci înseamnă să te schimbi pe tine acum, în momentul prezent: modul în care gândești despre tine, în care resimți experiențele, felul în care relaționezi cu cei din jur, modul în care te dezvolti și contribui la dezvoltarea celor din jurul tău” [3].

Astfel, problemele psihologice care însoțesc refugiații și la care ei sunt expuși în noul lor mediu de viață trebuie văzute și înțelese, pentru a putea fi tratate corespunzător. Pornind de la dificultățile cu care se confruntă copiii refugiați în instituțiile de învățământ: diverse provocări de învățare, ceea ce poate duce la o performanță academică mai scăzută, bariere lingvistice; noul context educațional, social și cultural; probleme psihosociale, datorită situațiilor cu care s-au confruntat în țările de origine, în țările de tranzit sau la destinație; lipsa unor cursuri de recuperare a decalajelor școlare; capacitate școlară insuficientă, atât în termeni de resurse cât și în ceea ce privește personalul instruit să lucreze cu copii străini, refugiați, suportul psihoemoțional devine

extrem de important [2]. Iată de ce, crearea unui mediu de învățare sigur, prietenos, securizat și protectiv, dezvoltativ și stimulat, care să fie centrat pe nevoile copilului, este o condiție inerentă pentru instituția de învățământ, oferindu-i în acest sens copilului, oportunități de dezvoltare completă și de comunicare cu colegii, asigurându-i liniștea, ocrotirea și confortul psiho-emoțional, prin încurajarea autocontrolului și autodiscipliniei. Este cert faptul, că promovarea sentimentului de siguranță reduce stresul, oferă un context pentru dezvoltarea conexiunii de susținere, relații și abilități de adaptare/acomodare, facilitează învățarea și rezolvarea constructivă a problemelor. Totodată, prezența unui adult care îl susține pe copil poate avea efecte importante în a-l ajuta să treacă prin experiențele stresante fără efecte negative asupra dezvoltării proprii. Interacțiunile sociale condiționează dezvoltarea intelectuală a elevului, atitudinile sale cu privire la obiectivele educative ale școlii și rezultatele sale: relațiile elevului cu cadrele didactice și colegii influențează foarte mult evoluția atitudinilor, a conduitelor și a cunoștințelor învățate (Wittmer, J. 1978) [8]. Relațiile copilului cu grupurile sociale în care se va integra în clasa de elevi vor exercita o importanță deosebită, atât asupra evoluției sale, ca persoana în permanent devenire, cât și asupra randamentului activității desfășurate (în acest caz învățarea). Drept urmare, pentru ca recuperarea după un eveniment traumatic de acest gen să se producă în cele mai bune condiții, suportul psihologic pe care îl primesc copiii și familiile acestora trebuie să fie unul fundamentat științific, cu accent pe metode și tehnici de lucru, care și-au dovedit valabilitatea și eficiența în cadrul unor acțiuni de sprijin efectiv al victimelor sau supraviețuitorilor unor dezastre.

Pornind de la cele cinci principii de intervenție pe care le are la bază procesul de recuperare, *crearea unui sens psihologic al siguranței, stabilizarea emoțională și fiziologică, conexiunea la rețeaua de suport social, creșterea eficacității personale și crearea speranței*, instituția de învățământ are misiunea să asigure:

- crearea condițiilor optime pentru dezvoltarea personală, cunoașterea și acceptarea de sine, explorarea și autoevaluarea resurselor personale, autoreglarea emoțională, promovând sentimentul de securitate și apartenență a copiilor în instituție. De menționat, că lipsa de conexiune generează sentimente de izolare care pot duce la senzația de copleșire în perioadele de stres. Atunci când copiii se simt conectați și au un sentiment de lungă durată, este mai probabil să se angajeze și să se implice în viața școlară, îmbunătățind în acest fel, rezultatele școlare și servește drept factor de protecție pentru sănătatea mintală și bunăstare;
- observarea sistematică a stării psiho-emoționale și comportamentale a copiilor refugiați; monitorizarea domeniilor/componentelor de bunăstare a copiilor în instituție (siguranță, sănătate, realizări, incluziune, afecțiune, activism, respect, responsabilitate) și realizarea intervențiilor primare, urmare a constatării semnelor de îngrijorare;
- identificarea semnelor de risc (schimbări comportamentale și emoționale, scăderea performanțelor academice, chiul școlar, abandon, comportament agresiv, tendința de a se izola, hiperexcitabilitate, regresie de vârstă etc.) și planificarea intervențiilor necesare în concordanță cu obiectivele stabilite;
- colaborarea cu familia pentru a-i ajuta să înțeleagă cum pot părinții satisface nevoile psihologice ale copilului; să învețe metode de autoreglare emoțională și de reducere a stresului traumatic; să construiască o relație de susținere cu copilul care să contribuie la sprijinirea recuperării; furnizarea informațiilor relevante privind accesarea altor servicii disponibile la nivel de comunitate;
- identificarea pârghiilor legale de funcționarea serviciului psihologic în instituție și/sau valorificarea psihologului din cadrul Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică pentru copiii refugiați, în condiții similare ca și copiii cetățeni ai Republicii Moldova, facilitând procesul de incluziune socio-educatională, prin promovarea diversității culturale, crearea zonelor de recreere și de consiliere psihologică în cadrul instituțiilor de învățământ.

În acest context, pentru a realiza aceste acțiuni, cadrele didactice și psihologii din sistemul educațional trebuie să fie echipate cu competențe, instrumente de lucru și resurse necesare (personale, financiare, metodico-didactice) pentru a preda în săli de clasă multiculturale și multilingve și pentru a sprijini copiii refugiați pe tot parcursul educației. De aceea, o condiție importantă pentru a susține copiii în procesul de dezvoltare și învățare, presupune ca cadrele didactice pe lângă faptul că trebuie să stăpânească tehnologii didactice inovatoare, competențe metodologice, ar mai trebui să dețină și cunoștințe aprofundate din domeniul psihologiei dezvoltării, particularitățile de vârstă, tehnici de ascultare activă și empatică. Totodată, ar trebui să cunoască ce este stresul traumatic, să poată distinge manifestările acestuia; să înțeleagă nevoile copiilor și ale părinților care au trecut prin evenimente dificile și situații traumatizante; să stăpânească și să învețe copiii și părinții metode de autoreglare și de reducere a stresului traumatic; să construiască o relație de susținere cu copilul ca parte a procesului educațional zilnic, care să contribuie la recuperarea lui psihologică; să stabilească în ce cazuri este necesar de recomandat copilului și părinților săi să solicite ajutor de la un psiholog școlar sau să îndrume copilul către alte instituții/structuri de protecție a copilului pentru a primi ajutor de specialitate.

Subliniem că în ierarhia instituțiilor care au în atribuții asigurarea asistenței psihologice copiilor și familiilor acestora, la nivel național, raional/municipal și instituțional pot fi:

- Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP), instituție publică cu statut de persoană juridică de drept public, subordonată Ministerului Educației și Cercetării (art.129.1, Codul Educației) [5];
- Serviciul de asistență psihopedagogică (SAP), instituit prin decizia Consiliului raional/municipal din unitățile administrativ-teritoriale de nivelul al doilea, inclusiv mun. Chișinău, Unitatea teritorială autonomă Găgăuzia și mun. Bălți, este în subordinea administrativă a Subdiviziunii raionale/municipale cu atribuții în domeniul învățământului și metodologică a Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică (art.129.2, Codul Educației);
- la nivel instituțional trebuie să se presteze asistență psihologică (art. 20.5, Codul Educației), pentru ca toți copiii să achiziționeze competențe de bază și alte competențe asociate.

În aceeași ordine de idei, asistența psihologică presupune un ansamblu de servicii oferite în baza principiilor, cunoștințelor, modelelor și metodelor psihologice aplicate într-un mod etic și științific, pentru a promova dezvoltarea, bunăstarea copilului și a grupului de copii din care face parte, prin totalitatea demersurilor desfășurate. Activitatea psihologului școlar este reglementată prin Reperetele metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general, aprobate prin ordinul MECC nr.02 din 02.01.2018, document care reflectă atribuțiile și direcțiile de activitate a specialistului [9]. În corespundere cu prevederile acestui document beneficiarii direcți ai serviciilor psihologului din instituțiile de învățământ general sunt toți copiii, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită, sex, vârstă, starea de sănătate, potențialul de învățare, antecedente penale, sau alte categorii de copii care, din diferite motive, sunt marginalizați sau excluși în procesul accederii și realizării unui program de educație obligatoriu. De menționat, că în cazul în care instituția de învățământ nu dispune de psiholog, asistența psihologică este asigurată de psihologul din cadrul Serviciului de asistență psihopedagogică, cu acordul părintelui. Conform datelor colectate de CRAP în anul de studii 2022-2023, în instituțiile de învățământ general activează circa 438 psihologi, dintre care 417 specialiști în instituții de învățământ general și 21 psihologi în instituții de educație timpurie.

Totodată, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică are misiunea de a asigura dreptul la educație de calitate pentru toți copiii din instituțiile de învățământ general și constituie în acest sens, un punct de referință pentru toți actorii educaționali implicați în acest proces, inclusiv în asigurarea asistenței psihologice [5]. Drept urmare, în perioada septembrie-decembrie 2022, CRAP a implementat proiectul „Asistență psihologică și orientare în carieră a copiilor refugiați”, finanțat cu suportul Ministerului Federal German pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (BMZ), Agenția Elvețiană pentru Dezvoltare și Cooperare și Agenția de Cooperare Internațională

a Germaniei (GIZ). Unul din obiectivele proiectului a vizat elaborarea și implementarea instrumentelor de lucru pentru psihologi și cadre didactice din instituțiile de învățământ general, pentru sprijinirea copiilor refugiați: două programe psihosociale de grup pentru copiii din instituțiile de educație timpurie și elevii din clasele primare; un ghid metodologic pentru cadrele didactice privind incluziunea educațională a copiilor refugiați, o curricula pentru formarea profesională a cadrelor didactice și a specialiștilor psihologi din cadrul Serviciilor raionale/municipale de asistență psihopedagogică și două broșuri informative destinate părinților copiilor refugiați.

Precizăm că, programele psihosociale de grup sunt destinate copiilor din instituțiile de educație timpurie, cu vârstele cuprinsă între 5-7 ani și elevilor claselor primare, și au ca scop facilitarea procesului de adaptare/acomodare la noile condiții socio-educative de viață după evenimentele psihotraumatizante. Ambele programe sunt structurate pe șapte sesiuni/ședințe, în care se abordează subiecte ce vizează: formarea coeziunii de grup, prin crearea unei atmosfere de acceptare, bunăvoință, deschidere, înțelegere și sprijin reciproc; dezvoltarea abilităților de cunoaștere și intercunoaștere, a competențelor de comunicare asertivă și relaționare constructivă; dezvoltarea abilităților de autoreglare emoțională și volitivă a comportamentului; dezvoltarea abilităților de recuperare psihoemoțională după evenimentele psihotraumatizante, dezvoltarea rezilienței. Criteriul de selectare a grupurilor țintă presupune: prevalența unui număr mai mare de copii refugiați într-o grupă/clasă; predictibilitate în programul de lucru (regularitate în desfășurarea ședințelor, cu respectarea orarului); atitudine non-evaluativă, non-critică, deschidere și acceptare. Condițiile pentru desfășurarea optimă a programului sunt: dimensiunea optimă a grupului este de 15-20 copii; grupul lucrează săptămânal, în aceeași zi la aceeași oră; întâlnirea de lucru săptămânală a grupului durează 45-60 de minute, în funcție de vârstă; ședința are loc într-o sală suficient de spațioasă, are lumină și aerisire directe, are suficiente scaune și un spațiu fără mobilier de cel puțin 4/5 m; podeaua este o suprafață curată pe care participanții se pot așeza dacă este nevoie [1].

În vederea pilotării programelor pentru sprijinirea recuperării în situații de criză și facilitarea procesului de acomodare la noul mediu educațional, în perioada septembrie-octombrie 2023, circa 43 de psihologi din instituțiile de învățământ general și Serviciile de asistență psihopedagogică, au realizat activități de grup cu copiii, fiind antrenați circa 964 copii din Republica Moldova și 168 copii refugiați, în cadrul a 385 de ședințe, date reflectate în Figura 1.

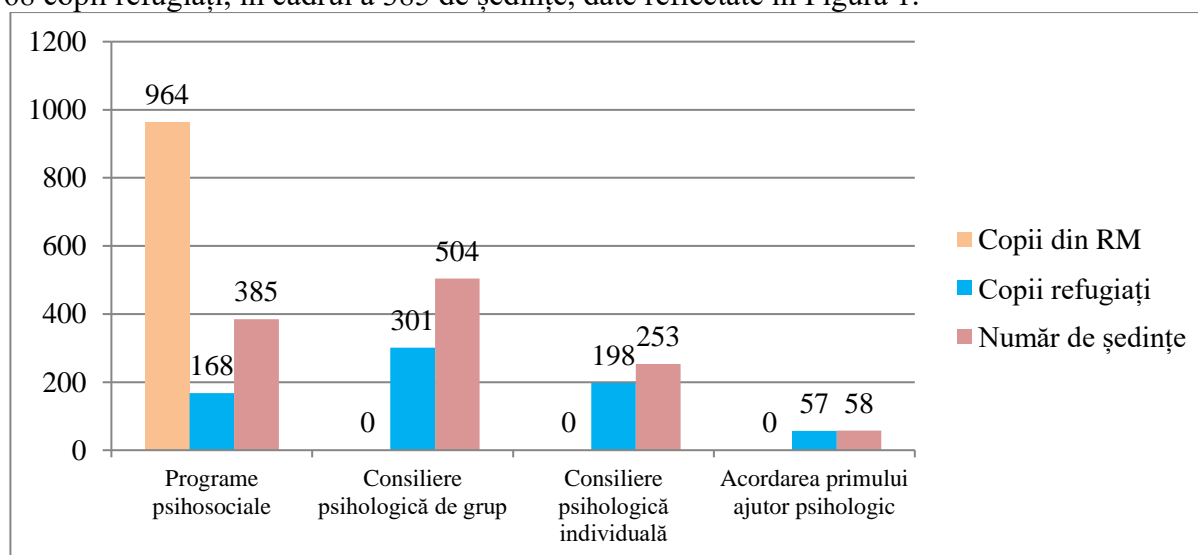


Figura 1. Număr copii care au beneficiat de asistență psihologică

Pe lângă aplicarea acestor două programe de grup, psihologii au oferit copiilor și părinților acestora și alte forme de suport psihologic: 556 copii refugiați din instituțiile de învățământ au beneficiat de consiliere psihologică privind coeziunea de grup și incluziunea socioeducațională; 500 de părinți/îngrijitori ai copiilor refugiați au beneficiat de suport psihologic privind gestionarea

situațiilor și comportamentelor proprii și ale copiilor; circa 1000 de cadre didactice au beneficiat de suport metodologic în procesul de incluziune educațională a copiilor/tinerilor refugiați și asigurarea stării de bine în instituție; 30 de adolescenți/tineri refugiați, din clasa a IX-a au fost cuprinși în activități de ghidare în carieră, prin aplicarea testelor psihometrice și consiliere psihologică; 55 de psihologi și psihopedagogi din cadrul Serviciilor de asistență psihopedagogică au fost instruiți privind asistența psihologică și psihopedagogică și incluziunea copiilor cu cerințe educaționale refugiați în aceleași condiții ca și copiii cetățeni ai Republicii Moldova.

În concluzie, pornind de la convingerea că intervenția specialiștilor nu trebuie să provoace traume suplimentare copiilor refugiați și familiilor acestora, echiparea acestora cu un set de instrumente utile și eficiente în domeniul psihosocial, dar și consolidarea competențelor profesionale în lucrul cu copiii, devine extrem de important în mediul educațional. Rezultatele implementării programelor de creștere a rezistenței la consecințele stresului după evenimente psiho-traumatizante au arătat eficacitatea acestora în acordarea asistenței psihologice a copiilor afectați de conflictul armat, fiind estimate ca baza siguranței și a satisfacerii nevoilor, conștientizarea propriului loc în mediul educațional, dar și dezvoltarea abilităților de depășire a situațiilor dificile, de autoreglare și de rezolvare constructivă a conflictelor etc.

Bibliografie

1. BOHDANOV S., Hnida, T., Zaleska O. (et. al). *Spațiu sigur. Program de corecție și dezvoltare pentru formarea rezistenței la stres la preșcolari și școlari. Suport metodico-didactic*. Kiev: Editura Universitară PULSARI, 2021. p.369. ISBN 978-617-615-109-8.
2. GERRARD, B., Girault, E., Appletou, V., (et.al.). *Cum să facem față stresului emoțional asociat unui dezastru major*. Editura: Copyright © 1989, 2001, 2017, 2020.
3. MATE, G., Mate, D. *Mitul normalității. Trauma, boala și vindecarea într-o cultură toxică*. București: Herald, 2022. p. 556. ISBN 978-973-111-990-8.
4. MATE, G. *Când corpul spune nu. Costrul stresului acut*. București: Curtea Veche, 2021. p. 379, ISBN 978-606-44-0970-6.
5. HG nr.732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică [Accesat 10.05.23]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=22066&lang=ro.
6. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII, pagina: În susținerea copiilor și tinerilor refugiați din Ucraina. Disponibil: <https://mec.gov.md/ro/content/v-podderzhku-detey-i-molodezhi-ukrainy>.
7. PREITER, B. *Alături de ei. Asistență psihosocială pentru refugiații traumatizați*. Traducere din limba germană. Chișinău: Logosprint, 2022. p. 147.
8. *Predarea-învățarea noțiunilor referitoare la refugiați. Set de instrumente pentru profesori*. UNHCR, Disponibil: <https://www.unhcr.org/ro/wp-content/uploads/sites/23/2019/11/RO-Ghid-insusirea-competentelor-lingvistice.pdf>.
9. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018 [Accesat 10.05.23]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf.
10. VASILE, D. *Trauma psihică și consecințele ei*. Disponibil: <http://ec.justice-project.prorefugiu.org/wp-content/uploads/2018/02/Trauma-psihica-Diana-Vasile-1.pdf>.

DIFICULTĂȚI ÎN PSIHOTERAPIA COPIILOR CU ISTORIC DE INCEST

DIFFICULTIES IN PSYCHOTHERAPY OF CHILDREN WITH HISTORY OF INCEST

TOPADA-COROI Parascovia, doctorandă în cadrul Școlii
doctorale Psihologie și Științe ale educației USM, psiholog CNPAC
Orcid: 0009-0005-8456-8799

CZU: 159.954.2:343.541-053.2

Rezumat: Perturbarea traumatică a legăturilor timpurii cu obiectul, asemeni celor determinate de incest – în sensul definit în Codul penal al R. Moldova (art. 201), poate fi ameliorată doar între granițele unei relații terapeutice „suficient de bune”. Deziderat imposibil de realizat fără o analiză atentă a dificultăților care apar în procesul terapeutic, în special în utilizarea transferului și a contratransferului. În prezentul articol, mi-am propus să aduc în discuție câteva dintre dificultățile întâlnite în procesul terapeutic, în special cu copiii supraviețuitori ai unei agresiuni sexuale incestuoase. În același timp, fiind conștientă că o parte dintre aceste dificultăți pot fi întâlnite în oricare travaliu terapeutic. Am încredere că, capacitatea terapeutului de a renunța la omnipotență și nevoile narcisice de „succes” este vindecător pentru ambii participanți la procesul terapeutic.

Cuvinte cheie: incest, relație terapeutică, transfer, contratransfer

Abstract: The traumatic disruption of early bonds with the object, akin to those determined by incest as defined in the Penal Code of the Republic of Moldova (Article 201), can only be alleviated within the boundaries of a "sufficiently good" therapeutic relationship. This goal is impossible to achieve without a careful analysis of the difficulties that arise in the therapeutic process, especially in the use of transference and countertransference. In this article, I aim to discuss some of the challenges encountered in the therapeutic process, particularly with children who are survivors of incestuous sexual abuse. At the same time, I am aware that some of these difficulties may be encountered in any therapeutic endeavor. I trust that the therapist's ability to relinquish omnipotence and narcissistic needs for "success" is healing for both participants in the therapeutic process.

Keywords: incest, therapeutic relationship, transference, countertransference.

Un proces terapeutic, indiferent de tipul de terapie, este cu greu de imaginat, dacă nu imposibil în lipsa unei relații terapeutice. O relație care se construiește pe două nivele, unul conștient și unul inconștient. În prezentul articol vom alocă un spațiu mai mare celui de al doilea, ca element organizator al relației terapeutice. O dinamică transfer-contratransfer în interiorul căreia problematica sau suferința pacientului poate fi revăzută, interpretată, înțeleasă și elaborată în semnificațiile și sensurile cele mai profunde.

Transferul (Übertragung, din germană), care denumește mutarea, deplasarea sau transpunerea a ceva în alt ceva. În înțeles psihanalitic, se definește ca o actualizare a sentimentelor, conflictelor inconștiente și atitudinilor de apărare ale pacientului, desemnând transpunerea unor relații de obiect din trecut în relația din prezent pe care acesta o are cu terapeutul/ analistul său. El poate îmbrăca mai multe forme, cum ar fi un transfer pozitiv - vector al sentimentelor de iubire și tandrețe sau un transfer negativ, ce include sentimente ostile și agresive. Reacțiile, sentimentele inconștiente pe care le trezesc în terapeut/ analist conținuturile aduse de pacient sau relația analitică se numește **contratransfer**. Această dinamică a fost inițial observat de Șandor Ferenczi, apoi descrisă de Sigmund Freud în 1910, în „Perspective de viitor asupra terapiei analitice” și, desigur, în corespondențele cu Jung (1906-1914) și Binswanger (1908-1938). Ulterior dezvoltat de mulți alți psihanalisti, printre care Kenberg, Bion, Etchegoyen, Metltzer, Lebovici, Neyrault.

Datorită presiunilor transferențiale ale supraviețuitorului incestului și propriilor noastre reacții contratransferențiale în fața materialului clinic, ne putem simți atrași în repuneri în scenă „simbolice” sau „reale”. Asemenea fenomene implică recrearea inconștientă, în cadrul terapeutic, a unor aspecte imperceptibile, disociate, ale reprezentărilor sinelui și obiectelor interne. Aspecte care nu pot fi verbalizate, dar care, prin intermediul mecanismelor proiectiv-introiective, în special prin identificarea proiectivă, pot circula încolo și înapoi între pacient și terapeut în reconstrucții uluitoare ale traumei incestului, elaborarea lor în fantasmă și infiltrarea lor, în cele din urmă, în relațiile interpersonale din prezent. Din aceste considerente, Freud susținea că „*psihanalistul trebuie să știe că el lucrează cu cele mai explozive forțe și are nevoie de aceeași precauție și conștiinciozitate ca un chimist*” [1 pag. 180]. De fapt, este destul de dificil să-ți îndrepti inconștientul către inconștientul pacientului, așa cum însuși Freud (1912) recomanda, atunci când excitația care însoțește reparația în transfer a introiectului sadic reprezintă tot ceea ce este mai profund rușinos și, simultan, mai greu de înțeles și mai dezorganizant. Este important să putem găsi o distanță potrivită, astfel încât să nu devenim prea detașați emoțional, la fel ca un „părinte” orb, neimplicat, care neagă violarea corpului și minții copilului supus abuzului incestuos. Dar, la fel de important este să nu ne comportăm prea seductiv, sau ca un salvator omnipotent. S-ar putea, prin aceste „tregeri în act” – a răspunde cu „pasiunea părintelui incestuos” sau cu „indisponibilitatea emoțională a unui părinte absent” - să repetăm situația traumatică experimentată de copil în istoria sa infantilă. De altfel, amintirile, afectele asociate și elaborările în fantasmă sunt activate și repetate în procesul transferențial, astfel încât supraviețuitorul abuzului sexual se poate simți, în fapt, abuzat în terapie. De exemplu, disponibilitatea terapeutului poate fi percepută ca o promisiune seductivă de ai oferi pacientului o compensație pentru tot ceea ce a pierdut sau a suferit [2, p.272]. Prin urmare, terapeutul are dificila sarcină de a menține acest echilibru fragil manifestându-și disponibilitatea constant, fără a interveni prea repede sau prea copleșitor.

Se întâmplă să alegem un stil mai activ, cu accent pe interpretare, din dorința ca vindecarea suferinței copilului, supraviețuitor al abuzului sexual, să se producă repede. Această „trecere în act” poate apărea sub presiunea așteptărilor părinților, a organizațiilor care achită serviciile sau a propriilor dificultăți de a conține suferința copilului. Ceea ce îl poate determina pe copil să reacționeze printr-o apărare intensă. Cum ar fi, să se „însănătoșească” brusc ca să ne mulțumească, doar sacrificându-și simptomele, fără a se vindeca. Recomandabil este să îi permitem copilului să simtă controlul asupra procesului de vindecare, control care i-a lipsit în situațiile de abuz. Să recreăm în terapie mediul de îngrijire descris de Winnicott. Deci, să îi oferim copilului/pacientului experiențe „suficient de bune”, cum sunt cele de *holding* (susținere) și *handling* („al purta în minte” la fel cum a fost purtat în brațele persoanelor de îngrijire primară) în „*ritmul*” lui. [4, pp.114-119]

O altă dificultate, în cazul copiilor care au fost aduși în terapie pentru o suferință cauzată de o agresiune sexuală incestuoasă sau nu, rezidă în tendința terapeutului de a favoriza prin ascultare un anumit tip de conținut. Manifestând uneori, o curiozitate suficient de dăunătoare dinamicii și succesului demersului terapeutic. Acest tip de „ascultare contaminată” poate apărea destul de des în cazul terapiei de copii, dar și în cazul pacienților adulți care ne-au fost recomandați. Bion ne recomanda să ascultăm „fără memorie și fără dorință”. [5, p. 365]. Deci, este necesar să găsim o distanță potrivită față de conținuturile psihice ale pacientului fără a favoriza pe careva dintre acestea, pentru a le putea gândi și simți, dar și pentru a face spațiu pentru orice ar putea veni de la pacient. La fel de important este să explorăm și reflexia pe care o are pacientul în noi, ce trezește acest pacient în noi, chiar înainte de a ajunge la cabinet. Michel Neyraut considera că contratransferul precedă transferul. Prin urmare, este important să pornim de la ideea că nu știm nimic despre acel pacient, ceea ce vedem este ceea ce se oglindește în noi. Să avem acel tip de curiozitate a cercetătorului, care se uită să vadă, să urmărească cu neutralitate, ceea ce se întâmplă în celălalt (pacient), în el însuși și în procesul terapeutic. Adică tot ce ar putea să împiedice procesul terapeutic și tot ce l-ar putea face să meargă înainte. „Curiozitatea” noastră poate fi influențată și de presiunea intensă, pe care o putem simți ca terapeut, de a confirma sau infirma

realitatea abuzului. Fie din nevoia copilului de validare și confirmare a amintirilor despre abuz, fie din nevoia părintelui de a crede în realitatea acestora. De altfel, și noi am putea pune la îndoială realitatea anumitor relatări sau amintiri despre abuz, dacă acestea ni se par prea crude, prea de neconceput. Acest sentiment de confuzie și irealitate poate fi amplificat mai mult de prezența reziduurilor traumatice necodificate verbal, care sunt simțite în același timp ca fiind acolo și ca fiind de nerecunoscut, pentru că nu pot fi numite. Gestionarea îndoielilor cronice ale copilului, dar și a conflictului încredere-neîncredere a părintelui protector referitor la realitatea incestului, ne pune la grea încercare. Ne întrebăm, cum putem menține neutralitatea și să ne comportăm abstinent, fără a fi, în același timp, ca părintele neglijent?

O altă dificultate care rezidă din această presiune pe care o simțim, este așteptarea ca pacientul să împărtășească cât mai curând „secretul” agresiunii la care a fost supus. Împărtășire care poate avea mai multe implicații și care poate întări sentimentul de vinovăție a copilului. Fie că o fantasmă sau o amenințare a părintelui incestuos sau celui „neglijent” se traduce în realitate. Pentru că aflarea secretului va produce o schimbare în dinamica familie (de ex. poate fi pornit un proces penal). Fie că pacientul conștientizează că se poate proteja de incest acum, împărtășind secretul, deci are capacitate de a se apăra. Prin urmare putea să se apere și în trecut. Nu rareori suntem martori la interogațiile chinuitoare ale copilului sau adolescentului supraviețuitor al incestului – „ce s-ar fi întâmplat dacă ași fi povestit atunci mamei, bunicii, mătușii”. Referitor la „păstrarea secretului” mai poate apărea o confuzie în mintea copilului, dar și a părintelui protector, atunci când introducem regula confidențialității. În acest context, este important să explicăm ce este confidențialitatea și limitele acesteia.

Ne mai putem „apăra” de suferința supraviețuitorului abuzului sexual prin intelectualizare, prin luarea unei poziții de neutralitate forțată, prin încercarea de a forța o anumită creștere postraumatică – cum ar fi să ne concentrăm doar pe punctele puternice ale pacientului, ignorând suferința pe care o trăiește, prin a aborda simptomele în mod particular, fără a le conecta cu suferința pacientului (prin tehnici cognitiv-comportamentale) etc. Sau, în cealaltă extremă, aliindu-ne cu copilul doar ca victimă, o atitudine care poate împiedica înțelegerea motivației copilului și a sentimentului de vinovăție care îl însoțește. De asemenea, ne putem lăsa absorbiți de propria indignare că un copil a fost agresat sexual, și, astfel, să pornim într-o „căutare” a celor vinovați, care nu mai este despre pacient și a fi acolo pentru el, devine doar despre noi.

O provocare este, de asemenea, și gestionarea neputinței, a vulnerabilității pe care o simțim când comportamentul de autovătămare sau acțiunile de punere în risc a vieții, se accentuează la pacient. Se întâmplă mai frecvent la începutul terapiei, dar poate apărea la orice fază a acesteia. Este important să fim conștienți că, deși statutul de victimă, de cel rău, este dureros pentru supraviețuitorul incestului sau a altei agresiuni, uneori este singura identitate pe care cunoscut-o. Se întâmplă ca pacientul să ne povestească despre diferite situații „pe muchie de cuțit”, să ne amenințe în ședință cu sinuciderea, să lase la vedere rănilor (crestările) proaspăt făcute sau să se lovească/ muște. În acest caz, este necesar să fim conștienți de coexistența sentimentelor de iubire și ură. Precum și că, s-ar putea, ca introiectul sadic al propriului agresor al copilului să fie pus în relație cu terapeutul. Și în aceste situații, este necesar să întărim capacitatea noastră de a procesa sentimentele și impulsurile puternice, deseori inconfortabile și nu punerea lor în act. Adică, să nu ne dorim să încheie prematur terapia copilului, să oferim justificări părintelui etc.

Nu rare sunt și situațiile în care, copilul/ pacientul, dezvoltă în raport cu noi un transfer pozitiv sau, mai degrabă idealizat. Dincolo de aportul benefic pe care îl poate avea acesta pentru întărirea alianței terapeutice și, în rezultat atingerea obiectivelor curei terapeutice. Transferul pozitiv, idealizant ar putea ridica mai multe probleme greu de gestionat. Uneori intensificarea sentimentelor pozitive de iubire din interiorul diadei pot fi determinate de capacitate redusă a supraviețuitorului abuzului sexual de ași regla stările de hiperexcitație care devin sexualizate. Alteori „iubirea de transfer” poate fi dezvoltată pentru a bloca accesul la transferul negativ; alternativ, se poate bănuși că pacientul/ copilul face un efort disperat, umflat artificial, pentru a simți ceva, orice, în loc de îngheț și o stare mortiferă. Atitudinea „seductivă” a micilor pacienți, poate fi, așa cum observase Ferenzi, o încercare de a face față angoasei pe care spațiul intim dintre

analist și pacient o presupune pentru acei pacienți la care există o confuzie a limbilor. Prin urmare „analistul nu are voie niciodată și sub nici un motiv să accepte sau să răspundă la tandrețea care i se oferă”, el trebuie să fie abstinent. Abstenența terapeutului îi transmite o informație prețioasă pacientului referitor la obligația părinților să se poarte abstinent față de copiii lor și atunci când comportamentul lor trebuie să fi fost ”seducător” sau atunci când emoțiile îi copleșesc. De asemenea, „își ajută pacientul să învețe de la el cum să învingă principiul plăcerii, cum să renunțe la o satisfacție imediată, dar nepermisă social, în favoarea uneia îndepărtate, poate și nesigure, dar fără nici o pată, atât din punct de vedere psihologic, cât și social” [1 p. 180]. Cu toate acestea Freud (1912) susținea că psihoterapeutul nu trebuie să fie transparent pentru pacient ci, asemeni unei oglinzi, care se lasă deformată cât mai puțin posibil de contratransfer [3, p.437]. Terapeutul se va lăsa „utilizat” ca obiect în această matrice relațională comportându-se abstinent, neutru, consecvent și demn de încredere. Această comunicare în relație va permite sinelui copilului să se descopere în celălalt (terapeut) și să își confirme sentimentul de sine. [6, 40] A accepta, însă, și a ne bucura de idealizare din partea pacientului, ca și tentația de a ne lăsa seduși de discursul acestora, are implicații profund narcisice. Freud observase că *încuviințarea cererii amoroase a pacientului este la fel de fatală pentru analiză ca și reprimarea acesteia* [1, p. 175].

Concluzii:

În lucru cu pacienții cu istoric de incest, este recomandabil ca terapeutul să conștientizeze și să formuleze în reprezentări de cuvânt, cel puțin pentru el, propriile reacții contratransferențiale în fața materialului clinic, a proceselor disociative, a punerilor în act, a *confuziei limbilor*, a presiunii exercitate de părinți, organele de drept sau organizațiile care achită serviciile de psihoterapie etc.

De asemenea, este necesar fie conștienți de nevoia extremă de siguranță terapeutică a acestor pacienți. Astfel, să le ofere un cadru terapeutic *demn de încredere, consecvent și non intruziv*, în sens winnicottian, care respectă regulile tehnice și etice. Astfel, să se comporte nici prea seducători, dar nici prea detașați emoțional. În același timp, să aibă grijă ca propriul său disconfort să nu-l facă să fugă de materialul sexual. Să nu încurajeze transferul idealizant. Să se abțină de la puneri în act „reale” sau „simbolice” etc..

Prin recunoașterea și abordarea dificultăților care apar în cura terapeutică a pacienților cu istoric de incest, psihoterapeutul își poate *susține* pacientul și familia acestuia în procesul de vindecare.

Bibliografie

1. FREUD, S. (2010). *Tehnica psihanalizei. Opere esențiale vol. 11*, București: Trei. 490 p. ISBN 978-973-707-342-6
2. McWILLIAMS, N. (2014) *Diagnosticul psihanalitic. Structuri de personalitate relevante în procesul clinic*. București: Editura Fundației Generația, ISBN: 978-973-1998-14-5
3. ANDRE, J. (2-10), *Forme de incest*, București: Editura Fundației Generația. 116 p. ISBN: 978-973-1998-07-7
4. WINNICOTT, D.W. (2006), *Spaima de prăbușire*. București: Editura Fundației Generația. 725 p. ISBN 973-86377-6-7
5. GREEN A., (2006), *Psihanaliza cazurilor limită*. București: Editura Trei, 479 p. ISBN (13) 978-973-707-092-0
6. ABRAM J. (2013) *Limbaajul lui Winnicott*. București: Editura Fundației Generația, 530 p. ISBN 978-973-1998-12-1

Date despre autor: Parascovia Topada-Coroi, codul ORCID: 0009-0005-8456-8799; email: parascovia.topada@gmail.com; telefon 069813106; *doctorandă în cadrul Școlii doctorale Psihologie și Științe ale educației USM, psiholog CNPAC*

ABORDARE TEORETICĂ A FERICIRII LA FEMEII

THEORETICAL APPROACH OF HAPPINESS IN WOMEN

Maria POPESCU, *dr., conf. univ., UPSC, Chișinău*
<https://orcid.org/0000-0002-5383-2121>

Lyuba LOSHAKOVA, *masterandă UPSC, Chișinău,*
Orcid: 0009-0002-1869-9502

CZU: 159.923.3-055.2

Rezumat. În toate timpurile, femeile au fost și continuă să fie o sursă infinită de inspirație pentru creatorii în cele mai diverse domenii. Monumente au fost ridicate în cinstea lor, romane, poezii, piese muzicale și alte opere de artă le-au fost dedicate. Bărbați au mers în luptă, și-au dat viața pentru ele. Dar esența femeii constă în aceea de a fi actor, sau mai bine zis actriță, într-o multitudine de roluri. Și de la vremurile preistorice până în prezent, femeia este un simbol al continuității vieții.
Cuvinte-cheie: fericire, echilibru psiho-fiziologic, bunăstare, stare de bine, femei.

Abstract. At all times, women have been, and continue to be, an infinite source of inspiration for creators in the most diverse fields. Monuments were erected in their honor, novels, poems, musical pieces and other works of art were dedicated to them. Men went to battle, gave their lives for them. But the quintessence of the woman is that of the actor, or rather the actress, of a multitude of roles. And from prehistoric times to today the woman is a symbol of the continuity of life.

Keywords: happiness, psycho-physiological balance, well-being, women.

În toate timpurile femeile au fost, și continuă să fie, o sursă infinită de inspirație pentru creatorii din cele mai diverse domenii. În cinstea lor au fost ridicate monumente, li s-au dedicat romane, poezii, piese muzicale și alte opere de artă. Bărbații au mers la luptă, și-au dat viața pentru ele. Însă chintesenta femeii este cea de actor, sau mai bine zis de actriță, a unei multitudini de roluri. Și din timpuri preistorice până astăzi femeia este un simbol al continuității vieții.

Înainte de Epoca Renașterii, iar în unele țări chiar și mulți ani după această perioadă, personalitatea unei femei se forma în limitele tradițiilor stricte ale patriarhatului, unde li se atribuia rolul restrâns de soție, mamă și gospodină, neavând drept la educație și expunerea propriei păreri în societate. Conform sloganului tradiționaliștilor imperiului german, rolul social al femeii a fost redus la conceptul de 3K ("Küche, Kind, Kirche"), ceea ce în limba germană înseamnă "Bucătărie, Copil, Biserică". Astfel, dezvoltarea personală a unei femei a fost determinată de aceste limite rigide și înguste.

Astăzi, pe lângă faptul că nasc copii și protejează familia, după o lungă perioadă de dobândire a drepturilor egale în societate, femeile participă la procesul decizional, au propria afacere, sunt șefi de corporații, ocupă posturi importante precum ministru al apărării sau președinte. În aceste condiții, doamnele dau dovadă de pragmatism, logică și inițiativă, care, conform teoriei lui Freud, sunt calități masculine, iar neurologia și medicina susține că aceste manifestări sunt coordonate de emisfera stângă a creierului, care este mai activă la bărbați. Prin urmare, pentru ca o femeie să obțină succes într-o lume modernă plină de schimbări și amenințări, este nevoie de calități masculine. Trecând printr-o astfel de transformare, oare reușește ea să-și păstreze intactă partea feminină care presupune acceptare, intuiție, emotivitate și creativitate ?

În acest fel, femeia modernă se confruntă cu o serie de contradicții care pot duce la conflicte interne, dezechilibru psiho-emoțional și crize de personalitate. În același timp, fiecare femeie tinde spre fericire care nu poate fi experimentată doar printr-un stil de viață activ.

După cum concluzionează I. Kant, incertitudinea conceptului de fericire constă în faptul că o persoană care tinde spre fericire nu realizează și nu poate spune cu siguranță ce își dorește [7].

Conceptul de fericire este influențat de tradiții și obiceiuri, caracteristicile mentale și cultura oamenilor, timp și epocă. Acesta reflectă normele culturale, psihologice, economice, sociale care predomină în fiecare comunitate specifică.

Problema fericirii unui individ a fost abordată încă de către sofști și Socrate în secolul al IV-lea î.Hr. Aceștia au vorbit despre bunăstarea subiectivă, spunând ca omul este măsura tuturor lucrurilor, ceea ce înseamnă că toate ideile, credințele, atitudinile și motivele sunt limitate de percepția senzorială a fiecărei persoane [9].

Lao-Tse și Confucius au considerat că fericirea poate fi numai în echilibrul și unirea celor două axe structurale de bipolaritate Yin și Yang care prezintă filosofia lumii orientale și care pot prezenta diferite combinații [6]. Filozofii taoiști au marcat relația între macrocosmosul - universul și microcosmosul – omul [5].

S. Freud spunea că „fericirea este absolut și exclusiv subiectivă”, iar V. Frankl consideră că o persoană nu poate tinde spre fericire, poate doar să caute motive pentru fericire. Astfel, fericirea este o componentă importantă a vieții, dar nu este sensul vieții în viziunea psihologului existențialist [4].

Abraham Maslow a definit fericirea ca fiind satisfacerea nevoilor care sunt extrem de importante pentru o persoană. În modelul sau ierarhic al nevoilor umane acesta a arătat că baza fericirii o reprezintă nevoile fiziologice: hrană, somn, căldură, adăpost, sentimentul de securitate și stabilitate, acceptare și aprobarea socială.

Su, Diener, Oishi și Triandis au explorat relația culturii cu bunăstarea subiectivă și experiențele emoționale interne legate de satisfacția vieții. Ei au descoperit că în culturile individualiste experiența emoțională este mai strâns legată de bunăstarea subiectivă decât în culturile colectiviste. Alte studii evidențiază importanța relațiilor conjugale pentru fericire și bunăstarea emoțională [11].

Prin urmare, principalele criterii pentru bunăstarea psihologică a unei femei sunt succesul obiectiv (sănătate socială, fizică, psihologică și somatică) și experiența subiectivă a bunăstării, manifestată într-un sentiment de fericire și satisfacție față de viață în general. Nivelul de bunăstare psihologică este determinat de diverși factori subiectivi și obiectivi, inclusiv de caracteristicile mediului, al cărui grad de influență este determinat de semnificația lor pentru individ [12].

Relevanța studiului în psihologie a fenomenului fericirii în rândul femeilor este determinată de influența occidentală a individualismului secolului XXI. Studiile arată că dorința de a deveni mai fericit nu numai că ajută să te simți mai bine, dar și te energizează, dezvoltă creativitatea, întărește sistemul imunitar, ajută la îmbunătățirea relațiilor, la lucru mai productiv și chiar pentru creșterea speranței de viață [1].

În același timp, observăm că anume la vârsta tânără femeii îi revine unul dintre cele mai importante roluri, cel de mamă, în care ea pune bazele fiziologice și psihologice unei noi vieți, lăsând astfel un mare impact asupra viitoarelor generații.

Tinerețea este una dintre cele mai controversate perioade ale vieții unei femei. Anume în această perioadă tinerele simt nevoia de afiliere și intimidare, au o disponibilitate afectivă mare și aspirații spre alcătuirea unui cămin; acestea se adaptează la rolul de soție, intră într-o legătură afectivă, sexuală și socială foarte complexă. Rolul de soție îi revine unei femei în medie la 26 de ani [15].

O altă direcție de solicitare a adaptării este legată de maternitate. Conform datelor statistice oficiale, în Republica Moldova în Republica Moldova vârsta medie a mamei primipare în anul 2020 a constituit 25,2 ani, în UE vârsta medie a fost de 29,4 de ani, iar în Rusia aceasta a constituit 29 de ani [16, 17, 18].

În culegerea alcătuită din șase volume dedicată psihologiei dezvoltării, Lev Vygotsky susține că ”Psihologia trebuie să țină cont de legile dezvoltării embrionare a copilului, deoarece specificul acestei perioade influențează cursul dezvoltării postnatale”, iar mulți autori, printre care și G. Lermite, ajung la concluzia că în primele zile ale existenței extrauterine, copilul ca și cum continuă viața uterină și păstrează trăsăturile psihologice ale acesteia. Prin urmare, de starea mamei depinde dezvoltarea persoanei nu doar în copilărie, dar și în perioada care o precede [14].

De asemenea, în mijlocul etapei de tinerețe omul suportă o stare de criză, o cotitură în dezvoltare care are loc aproximativ la 30 de ani, când acesta caută posibilitatea de a-și stabili locul său în viața adultă, dorește să aibă un serviciu bun, aspiră la securitate și stabilitate. Omul are scopuri, dorințe, vise și muncește intensiv pentru aceasta. La femei în timpul crizei se schimbă, de obicei, prioritățile stabilite la începutul tinereții [10]. Femeile orientate la căsătorie și educația copiilor, acum în mare măsură sunt atrase de scopurile profesionale. Iar cele care dădeau toate puterile lucrului, acum le îndreaptă spre familie și căsnicie.

Una dintre premisele care contribuie la cercetarea stării de bine la femei tinere este că prevalența depresiei în rândul femeilor este de două ori mai mare decât printre bărbați în condițiile societății moderne. Mai frecvent episodul depresiv debutează la vârsta de 30 de ani, iar studiile arată că depresia cauzează o deteriorare mai mare a sănătății decât unele boli fizice cronice majore precum angina, artrita, astmul sau diabetul [13]. De asemenea, este în creștere și rata suicidului la femei.

O altă problemă la nivel mondial este cancerul glandelor mamare. Potrivit Organizației Mondiale a Sănătății, peste 10 milioane de cazuri noi de cancer de sân sunt înregistrate anual. Cea mai mare mortalitate din cauza tumorilor mamare a fost înregistrată în Marea Britanie, Danemarca și Franța. În același timp, această cifră este cea mai scăzută în rândul femeilor din India, China și Mongolia.

Nu poate fi trecută cu vederea cercetarea publicată de revista [The Lancet Public Health](#), care în urma studiului sănătății mentale a cetățenilor din 27 de state a ajuns la concluzia că la depresii sunt mai predispuse fete cu vârsta până în 29 de ani, iar numărul acestora este mai mic în țările estice, deși acestea sunt mai puțin prospere [19].

Abordarea fericirii la femei devine mai pronunțată odată cu dezvoltarea lumii digitale, a provocărilor din partea mass-mediei, care nu doar reflectă realitatea, ci și o construiesc și reconstruiesc prin reprezentările sociale din discursuri publice, publicitate, emisiuni, filme și alte forme de exprimare. Cinematografia, una dintre cele mai tinere forme de artă, exercită o influență puternică asupra civilizației umane prin mediatizarea tiparelor feminine. Filmul devine o formă de exprimare profund participativă, cu ajutorul căreia oamenii își re-creează societatea și identitățile. Filmele și mass-media crează tipare și construiesc destine. Una dintre cele mai iconice imagini create de cinematografie, parte a întregii culturi mondiale, a devenit Marilyn Monroe. În ultimii ani de viață ai actriței, starea psihologică a fost maxim instabilă și la vârsta de 36 de ani aceasta s-a sinucis.

Cu o anumită doză de abstractizare, putem clasifica stereotipurile feminine prezente în cinematografie și culturile diferitor popoare:

- ✓ femeia muză, seducătoare și inaccesibilă. Psihanaliștii consideră că este vorba despre atribuirea sexului feminin a diverselor forme de aspirații, năzuințe, himere și visuri. Eroina de acest gen este prezentă în filmele despre bărbații celebri (Napoleon, Nelson ș.a.);
- ✓ în secolul XX s-a promovat imaginea unor femei victime, care sunt folosite în interesele unor bărbați meschini: filmele „Iubire periculoasă”, „Drumul către infern” (1985);
- ✓ femeile eroine, savante, care se jertfesc în interesele partidului și statului, prezente mai ales în cinematografia sovietică;
- ✓ cultura occidentală vine cu imaginea unei femei de afaceri, emancipată social și cultural, deseori în roluri de polițist, agent secret, judecătoare, în același timp fatală și seducătoare;
- ✓ cinematografia asiatică vine cu un alt portret, unde, pentru a trata condiția femeii, se îmbină armonios rafinamentul și spiritualitatea [8].

Așadar, sexul feminin intră într-o cursă constantă pentru sănătate și frumusețe, afiliere, educație, carieră, familie, statut, pentru că sunt atât de multe standarde cărora trebuie să corespundă, punând astfel în pericol sănătatea mentală, psihologică și fiziologică, iar pentru a găsi o soluție, este nevoie să luăm în considerare toate aspectele și provocările menționate.

Observăm că pentru obținerea unui echilibru se conturează o formulă constituită din trei componente de bază: fiziologică, afectivă și rațională. Acești trei piloni de bază se regăsesc și în principiul psihosomaticii care spune că omul este un sistem integrat alcătuit din suflet (psihicul) și

trup (componenta fizică și materială). Toate părțile interacționează între ele, iar dereglarea în oricare dintre aceste componente duce inevitabil la modificări în alte părți sau afectează funcționarea normală a acestora. Pentru ca o persoană să se vindece, să obțină echilibru psiho-fiziologic, este necesar să se lucreze la nivelul tuturor componentelor.

La rândul său, cu o teorie unificatoare vine și abordarea estică regăsită în filosofia chineză care a știut să codifice și să conserve o viziune holistică asupra omului și a plecat de la premisa că totalitatea se află în tot ce există, elaborând teoria celor trei centre dantiani:

1. Dantianul inferior numit și „oceanul energiei”, considerat drept centrul vieții instinctive și intuitive de care depinde funcția fiziologică, reflectată în partea de jos a corpului pornind de la plexul solar;
2. Dantian mijlociu, situat la nivelul inimii, asociat cu depozitarea spiritului și a psihicului;
3. Dantianul superior, situate în partea de sus a corpului, asociat cu mintea și gândirea [5].

O altă abordare holistică orientală se reflectă în sistemul chakral care susține că omul este un sistem alcătuit din șapte componente sau energii reflectate în corp, cărora le corespunde o sferă a vieții, iar echilibrarea acestora duce la sinergia și interconectarea principiului feminin și masculin Yin și Yang [11].

Lise Bourbeau în lucrarea *Știi cine ești* scrie că fiecare este responsabil de boala sa, iar corpul uman este un instrument extraordinar care ne semnalizează în ce domeniu al vieții există probleme. De asemenea, dânsa a explicat sensul bolilor în raport cu fiecare zonă corporală. Psihosomatica celor șapte zone este prezentată astfel: în partea de jos a corpului se află teama de viața materială și anxietatea, libidoul, centrul simțurilor și al plăcerilor. Zona din mijloc a corpului reflectă tot ceea ce se întâmplă în viața emoțională și afectivă a omului, aici se află centrul dragostei și compasiunii, acel ”suflet”, ”inima” sau subconștient care ne oferă bucuria vieții. Și, în final, partea de sus a corpului, unde autoarea plasează dimensiunea mentală a omului, dezvoltarea intelectuală și profesională, iar problemele din această zonă a corpului au tangență cu felul nostru de a gândi, de folosirea intelectului în mod excesiv sau incapacitatea schimbării vechilor scheme de gândire. Aici se regăsesc bolile precum depresia, psihoza și nevroza. Totul se încheie cu cel de-al șaptelea centrul energetic, pe care autoarea îl numește coronar și îl descrie ca centrul identificării cu puterea divină [2].

Este de menționat faptul că psihologi renumiți precum I. Moreno, D. Smîslov și alții s-au regăsit în filosofia estică, ideile căreia au fost reflectate în lucrările sale de specialitate, iar tehnicile de orientare corporală din terapia bioenergetică a lui Lowen, printre care se numără yoga, tai-zi-chuan, arte marțiale, de asemenea, care au origini orientale.

Așadar, luând în considerare că cercetările neurologilor au dezvăluit faptul că femeile au un creier compartimentat, nervii *corpus callosum* care leagă cele două emisfere sunt mai groase față de cele ale bărbaților, femeile având cu peste 30% de legături mai multe între emisferele stânga și dreapta a creierului, iar hormonul feminin estrogen stimulează dezvoltarea celulelor nervoase, contribuind astfel la apariția mai multor legături la nivelul creierului, putem concluda că pentru a crea un echilibru psiho-fiziologic și emoțional o femeie ar trebui să unifice tot ceea ce există în interiorul său [6]. Fizicienii cuantici au făcut mulți pași înainte când au început să colaboreze cu oameni precum C.G.Jung și au redescoperit idea că ”totalitatea se află în tot ceea ce există”, constatând că nivel de interacțiune între lucruri este mare[5].

În cele din urmă, putem concluziona că pe parcursul istoriei rolul și situația femeii în societate s-a schimbat enorm, provocările și idealurile unei femei din secolul trecut diferă considerabil față de cele dictate de societatea modernă. Însă, din cele mai vechi timpuri și până în prezent, constantă a ramas dorința femeilor de a înțelege ce este fericirea, prin ce se caracterizează și unde trebuie redicționate eforturile pentru a o atinge. Se pare că, indiferent de naționalitate și cultură, o formulă a fericirii ar putea fi constituită din unificare și armonizare a tuturor rolurilor și a sferelor vieții unei femei, prin obținerea unui ”puzzle” creat din corp, suflet și rațiune.

Bibliografie

1. ARGYLE, M. Psihologia fericirii. București, Editura: Ideea europeană, 2018
2. BOURBEAU, L. Știi cine esti ? Descoperă-te pe tine însuși. București, Editura Niculescu, 2003
3. DIANE, E., PAPALIA, S., WENDKOS, O. Dezvoltarea umana. București, Editura: Trei, 2010
4. MIKHAILICHENKO, V. Psihologia dezvoltării personalității. Kiev, Editura: Pravo. Monografie, 2015
5. ODOUL, M. Spune-mi unde te doare, iar eu îți voi spune de ce. București, Editura: Adevăr Divin, 2018
6. TUDOSE, C. Gen și personalitate: psihologie feminină și psihologie masculină. București: Editura Tritonic, 2012;
7. KANT, I. Întemeierea metafizicii moravurilor. București: Humanitas, 2007
8. Dicționar de cinematografie. București: Editura enciclopedică, 1997
9. LEONTIEV, D. Happiness and Well-Being: Toward the Construction of the Conceptual Field. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2020
10. LEVINSON, D. A conception of adult development. 1986
11. OISHI, S., DIENER, E., SUH, E. The measurement of values and individualism-collectivism // *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1998
12. RIKEL, A., TUNIYANTS, A. The concept of subjective well-being in the hedonistic and eudemonistic approaches. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2017
13. The NICE Guideline on the treatment and management of depression in adults, The British Psychological Society & The Royal College of Psychiatrists. 2010;
14. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Москва, 198
15. <https://w3.unece.org/PXWeb/ru/Table?IndicatorCode=303>
16. https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiiilor-in-republica-moldova-in-anul-2020-9578_3441.htm
17. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20210224-1>
18. https://tass.ru/obschestvo/12672491?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com
19. [The Lancet Public Health https://tass.ru/obschestvo/11717681](https://tass.ru/obschestvo/11717681)

CAUZELE STRESULUI LA ȘOFERI

CAUSES OF STRESS IN DRIVERS

Maria POPESCU, dr., conf.univ., UPSC, Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-5383-2121>

Ana GHERȚOVOL, masterandă, UPSC, Chișinău
<https://orcid.org/0009-0009-3175-0342>

CZU: 159.942-656.1-051

Rezumat. Stresul este una dintre "bolile civilizației" contemporane. Studiile legate de sănătatea ocupațională au determinat că stresul este "unul dintre cele mai grave probleme ale timpurilor noastre, în special pentru persoanele a căror sănătate fizică și mentală este în pericol." Aspectul biologic afectează oamenii și din punct de vedere social.

Cuvinte-cheie: stres, șoferi, personalitatea șoferului, managementul stresului.

Abstract. Stress is one of the contemporary "diseases of civilization". Surveys related to occupational health have determined that stress is "one of the most serious problems of our time, especially for people whose physical and mental health is at risk." biological aspect, affecting people and socially.

Key words: stress, drivers, driver personality, stress management.

Stresul e una dintre „maladiile civilizației” contemporane. Sondajele legate de sănătatea în muncă au stabilit că stresul e „una dintre cele mai grave probleme ale vremii noastre, mai ales, pentru oamenii cărora le pune în pericol sănătatea fizică și mentală”. Se observă, în ultimul timp, că termenul a depășit accepția unui aspect biologic, afectând oamenii și pe plan social. Pentru că

din ce în ce mai multe persoane acuză că sunt victime ale stresului, că s-au confruntat la un moment dat cu această problemă sau că sănătatea le-a fost afectată în mod iremediabil, deci stresul este numită „boala secolului XXI”.

Definiția, conform Dicționarului psihologic, pornește de la o stare mentală specială care se dezvoltă sub influența condițiilor de urgență în situații de activitate profesională. Acest fenomen cuprinde o suită largă de definiții, deoarece motivele care declanșează stresul sunt multiple: sarcini de muncă complexe, responsabilitate ridicată la muncă, influența ostilă a mediului, conflictele cu cei din jur, situații periculoase și primejdioase.

Stresul este răspunsul nu atât la situația care o cauzează, cât la caracteristicile proprii ale stresantului, la interacțiunea dintre personalitate și lumea exterioară. Este în mare parte un produs al proceselor noastre cognitive, imaginea gândurilor individuale și capacitatea omului de a evalua situația, cunoașterea propriilor capacități, a propriilor resurse energetice, gradul de pregătire la nivel psihologic de prevenire și combatere a stresului, cunoașterea și aplicarea metodelor de management a stresului și utilizarea strategiilor comportamentale adecvate situațiilor tensionate.

Abordând conceptul de ”stres”, vom puncta, neapărat, reperele concepției lui Selye, cel care a inițiat cercetarea modernă asupra stresului. La conferința, care a avut loc în 1950, a Asociației Americane de Psihologie. Selye și-a prezentat propria teorie privind reacțiile cauzate de stres. Care a devenit ulterior modelul standard al conceptualizării stresului, stresul nu este decât o reacție biologică și generală, adică “o stare care se traduce printr-un sindrom specific, corespunzător tuturor modificărilor nespecifice, induse astfel într-un sistem biologic” [3, p.123].

Stresul se caracterizează prin diminuarea normalității funcțiilor sau chiar poate provoca apariția bolilor, dar poate ajuta persoana aflată într-o stare de pericol și poate contribui în dobândirea achizițiilor. De aceea, adaptarea constituie condiția predominantă a supraviețuirii ființelor vii în natură și societate. Selye crede ca fiecare ființă are la naștere o cantitate fixă de energie de adaptare, care este limitată. Reacția la stres a organismului contribuie la consumarea a ceva din energia pe care o posedă, aceasta constituind o inestimabilă avere.

Energia ce se consumă nu poate fi substituită. Epuizarea energiei interioare poate lua ipostaza depresiei sau altei stări vremelnice și poate necesita odihnă. Aceasta va permite organismului să transfere ceva din stocul fix de energie de adaptare din " rezervele pe termen lung la cel pe termen scurt”.

"Adaptarea", în acest sens, la un factor de stres nu semnifică că acesta nu influențează în direcție negativă starea de bine. Adaptarea este, în esență, un stres prin ea însăși, cel puțin în accepție psihologică. În sinteza celor prezentate, stresul ca un construct științific reprezintă o reacție, nespecifică organismului la orice stresor de mediu - indiferent de forma pe care această solicitare poate să o ia [3].

Inițial, în faza de început a cercetărilor sale, H.Selye a definit stresul ca fiind gradul de uzură și suferință a organismului cauzat de modul de funcționare sau de leziuni. Înspirându-se din ideile lui Hipocrate, care considera că boala nu este numai suferință, ci și uzură, efortul pentru a reveni la starea normală, Selye descoperă și descrie mecanismele de adaptare a organismului la acțiunea agenților stresori, descoperind, astfel reacțiile de apărare ale organismului, și anume - sindromul general de adaptare [3].

Selye a propus un model de răspuns la stres în trei etape, pe care l-a nominalizat, drept, sindromul general de adaptare (General Adaptation Syndrome - GAS). Concepția lui consta în aceea că - la prima confruntare cu un stresor sub forma noutății sau a amenințării, organismul exteriorizează o reacție de alarmă. Aceasta este urmată de o altă etapă de recuperare sau de rezistență în timpul căreia organismul se reface, se repară singur și-și folosește energia. În cazul în care evenimentele cauzatoare de stres nu se întrerup, adică continuă, se instalează epuizarea. Cea de-a treia etapă include pierderea tonusului vital, aplatizarea emoțională și scăderea receptivității față de nevoile celorlalți [3].

Sindromul general de adaptare (SGA) este caracterizat prin trei ipostaze [3, p.176]:

- 1) Reacția de alarmă se manifestă prin primul răspuns al organismului, mobilizarea totală a forțelor de apărare a organismului. Acest stadiu este alcătuit din două faze: faza de

șoc, care se caracterizează prin hipotensiune, hipotermie, depresie nervoasă, cu traumare sistemică, spontană, urmată apoi de o fază de contra șoc, în care apar fenomenele de apărare hiperactivitatea corticosuprarenalelor, involuția aparatului timico-limfatic.

- 2) Stadiul de rezistență în care sunt puse în funcțiune mecanismele de autoreglare, acestea cuprind ansamblul reacțiilor sistemice provocate de o expunere prelungită la stimuli, față de care organismul a identificat și utilizat mijloace de apărare.
- 3) Stadiul de epuizare este similar reacției de alarmă, când datorită prelungirii acțiunilor stresorilor, organismul cedează. Această ipostază este caracterizată de o reacție psihologică complexă, foarte intensă și relativ durabilă a individului confruntat cu noi și dificile situații de viață.

Aspectele stresului au fost obiectul cercetării în psihologia aviației. Cercetătorii englezi au studiat stresul emoțional, apărut într-o situație de zbor complicată (de urgență), și au descoperit așa-zisul stres reactiv acut. Acest tip de stres, conform autorilor, constă într-o activare pronunțată a sistemului nervos central – neuro-emoțional excesiv, excitație/inhibiție din cauza situației ieșite de sub control sau din cauza evaluării neadecvate a gradului de pericol al situației apărute [2].

Ca urmare, comportamentul pilotului devine inadecvat, sau se dezvoltă o stare de blocare (stupor). Un astfel de stres duce în mod natural la erori grave în acțiunile piloților. Sunt cazuri în care ei au oprit controlul și au lăsat aeronava la cele mai mici defecțiuni la motor sau în caz de funcționare greșită a alarmei.

O dependență similară a fiabilității profesionale a piloților legat de stresul psihologic a fost remarcat și de V.A. Ponomarenko și N.D. Zavalova. Conform observațiilor lor, stresul se manifestă, de regulă, se exprimă prin încetinirea sau sărind peste acțiuni, sau într-o creștere bruscă a excitabilității, care duce la acțiuni impulsive, confuzia sau înlocuirea lor până la încetarea completă a activității. Despre impactul negativ al stresului se poate vorbi și atunci când procesele de percepție și gândire sunt lente și acțiunile eronate, de regulă, apar în legătură cu o încălcare a proceselor de receptare, prelucrare a informațiilor și luare a deciziilor.

Se atestă cazuri, când o încălcare a percepției informațiilor vine dintr-o situație când subiectul este suprasolicitat, atunci funcția atenției este perturbată - volumul acestuia se îngustează, stabilitatea scade, se fixează excesiv atenția asupra unor obiecte, fenomene, în detrimentul controlului asupra altora. Autorii atrag atenția asupra faptului că sub stres, se produce o modificare a proceselor de receptare și prelucrare a informației, subiectul trece de la percepția cantitativă a fenomenului la percepția calitativă a lui. O serie de psihologi din aviație consideră că reacția la stres poate fi prezisă pe baza studiului caracteristicilor psihologice individuale ale personalității. Deci, sub riscul unor reacții neadecvate, sunt acei subiecți care indică un număr de calități și manifestări personale specifice și anume: dorința de autoexprimare, îmbunătățirea abilităților de zbor, spirit competitiv, care pot duce la dezvoltarea unor periculoase și chiar urgențe în timpul zborului. Și mai multe consecințe negative pot provoca așa caracteristici personale precum pedanteria, scrupulozitatea, concentrarea excesivă, incapacitatea de a face periodic relaxări în zbor. Cu alte cuvinte, deci importante sunt trăsăturile de personalitate ale piloților și influența adversă asupra lor a diferitelor evenimente din viață. S-a demonstrat că piloții cu antecedente de accidente de zbor sunt acei care au avut în viața lor factori psihotraumatici asociați cu dificultăți în relații, interpersonale, conflicte în familie, la locul de muncă etc. Acești subiecți adesea au reacții negative la evenimentele stresante, exprimate într-o atitudine inadecvată față de ceilalți, excesivă sensibilitate la critică, aroganță pronunțată, comportament agresiv. Astfel, factorii de stres, într-o serie de cazuri a afectat nivelul de eficiență al piloților și a dus la scăderea măiestriei lor profesionale.

Ce procese contribuie la ridicarea nivelului vulnerabilității șoferilor ? Vulnerabilitatea la stres, poate reprezenta o amenințare pentru atenția, percepția, decizia luată de șoferi în momentele de tensiune sau stres ?

În contextul numărului în creștere a accidentelor, este nevoie de dezvoltarea și aprofundarea programelor specifice pentru a educa șoferii cu privire la numeroasele elemente care

le afectează abilitățile de conducere și concentrarea și pentru a încuraja conducerea atentă, cu deosebită atenție vizuală și cognitivă pentru sarcinile de conducere și condițiile de trafic. Transpunerea procesului de instruire și exersare, a activității de conducere auto în plan individual – duce la constituirea comportamentului la volan. Esențialele componente care susțin, prin succesiunea și importanța lor, structura activității de conducere și implicit a comportamentului individual la volan sunt [2]:

- ✓ Senzorială;
- ✓ Mnezică;
- ✓ Operațional – logică;
- ✓ Executiv – motorie.

În timpul conducerii, anumite evenimente sau activități pot distra atenția șoferului. Distragerea atenției poate fi minimă și, uneori, nu afectează atenția șoferului și eficiența conducerii, dar poate fi și semnificativă încât șoferul să nu acorde atenția cuvenită conducerii și, prin urmare, o conducere a autovehicolului precară [1].

Olson și colaboratorii săi definesc distragerea atenției ca având loc în cazul neatenției, ceea ce determină o întârziere în recunoașterea informațiilor necesare pentru a îndeplini sarcina de conducere în siguranță [1].

Cauzele distragerii atenției de la conducere pot fi legate de orice proces cognitiv precum visarea cu ochii deschiși, rătăcirea minții, rezolvarea problemelor de matematică sau luarea diferitelor decizii, precum și utilizarea sistemelor informaționale din mașină (radio, navigație, telefoane), toate dintre care pot afecta atenția șoferului față de procesul de conducere.

Distragerea atenției șoferului reduce eficiența șofatului și este un factor important în apariția accidentelor rutiere. S-a constatat că factorii care influențează greșelile în trafic se datorează șoferului, factorului uman, aceasta e cea mai frecventă cauză a accidentelor de circulație. Mai mult, Castro consideră că mai mult de 90% din accidentele de circulație sunt rezultatul erorii umane, iar peste 90% dintre aceste accidente sunt cauzate de probleme la obținerea informațiilor vizuale. Studiile confirmă, de asemenea, că șoferii pot fi responsabili pentru 90% sau mai mult din situațiile critice de trafic.

Au un efect negativ dovedit asupra eficienței conducerii, o creștere a erorilor conducătorului auto, apariția situațiilor critice și a accidentelor de circulație. Probabil cea mai comună distragere a atenției și, de asemenea, cea mai studiată în cercetare, este utilizarea telefoanelor mobile. Utilizarea acestor dispozitive reduce precizia condusului, provoacă un răspuns cu până la 50% mai lent la amenințări în comparație cu conducerea fără telefon mobil și provoacă degradarea performanței. Efectele de distragere a atenției sunt prezente chiar și atunci când sunt utilizate sisteme de adresare publică.

S-a descoperit că cele două distrageri cel mai frecvent citate, distracția vizuală („ochii în afara drumului”) și distracția cognitivă („mind-off-road”), sunt factori negativi importanți care afectează performanța de conducere, cum ar fi schimbarea benzilor, direcția, răspunsul la pericol și eficiența vizuală. Efectul orbirii neatente și a detectării schimbărilor în mediul de conducere într-un mediu simulat. Ei au descoperit că mulți șoferi conduc fără să-și dea seama și că conducerea într-un mediu familiar crește sensibilitatea la schimbările de conducere ale caracteristicilor drumului și îmbunătățește performanța în sarcinile care nu sunt de conducere.

Este folosită simularea condusului pentru a studia influența distracțiilor externe și a proceselor cognitive interne asupra conducerii. Comportamentul șoferului și datele fiziologice sunt comparate cu efectele unei sarcini de sunet și vorbire reprezentând o distragere externă. Cercetătorii au descoperit că atât distragerile interne, cât și externe afectează viteza de conducere, schimbările benzii, încetinirea și privirea.

Determinanții psihologici ai vulnerabilității la stres de un grad înalt ce trebuie de luat în calcul sunt [2]:

- ✓ Nestăpânirea de sine;
- ✓ Nevrotismul;
- ✓ Instabilitatea emoțională;

✓ **Anxietatea.**

Ca urmare a acestor factori, acești agenți de influență asupra vulnerabilității la stres și asupra riscului de dezadaptare în situații de criză se produce tensiunea în circulația rutieră.

Alți factori ce declanșează vulnerabilitatea la stres, dar la cote minime sunt [2]:

- ✓ Sentimentul de sine;
- ✓ Tendința spre culpabilitate;
- ✓ Supra-eul slab;
- ✓ Emotivitatea.

Conducătorii auto începători sunt vulnerabili la stres, aceasta se manifestă prin numărul de accidente a tinerilor șoferi cât și agresivitatea lor la volan. Acest studiu și-a propus să cerceteze nivelul de vulnerabilitate al șoferilor și să identifice modalități de depășire, descoperind strategii de adaptare, pe care trebuie să le aibă ca răspuns la aceste stări incerte. Desigur, comportamentul acestor șoferi este influențat de reacția emoționantă pe care o au factorii stresanți. Șoferii trebuie să cunoască și să aplice un set complex de strategii de coping atunci când conduc autovehicolul. Este necesar să se minimalizeze anxietatea și să se acutizeze sentimentul de control și securitate, ca răspuns la sentimentul de vulnerabilitate.

Participanții mai tineri, în special, devin vulnerabili, atunci când se confruntă cu o experiență traumatizantă. Indivizii care nu au experiența evenimentelor negative, stresante, tensionate, au tendința de a se percepe ca invulnerabili și odată ce această iluzie este spulberată, devin vulnerabili. Accidentele, afectează grav comportamentul legat de conducerea ulterioară a autovehicolelor.

În general, emoțiile ridică energia organismului. În situații limită toate simțurile se ascut, percepția fiind foarte bine focalizată. În același timp, reacția de răspuns se formează într-un timp record, aproape fără ca conducătorul auto să se gândească, dovadă este faptul că răspunsul este bazat, în primul rând, pe automatisme. Emoțiile apar în situații neprevăzute, declanșând reacții de alarmă, care cer o adaptare rapidă psihomotorie la situația nou apărută.

Având un antrenament adecvat și experiență în domeniu, de multe ori, reacția automată este dublată de aprecierea voită și voluntară a acțiunilor ce se succed, hotărârea finală fiind una „gândită” mai mult decât condiționată de un automatism. Ca exemplu, să analizăm așa o situație - ce face un conducător auto când în față îi apare brusc un obstacol ? În primul rând, apasă cu putere pe frână (reacție automată), după care începe să evalueze situația. În cazul șoferilor neexperimentați aceștia rămân cu piciorul blocat pe frână și nu mai încearcă nici o altă manevră de evitare. Sunt foarte multe cazuri în care o simplă mișcare a volanului ar fi evitat accidentul sau ar fi redus gravitatea acestuia, dar nu se întâmplă așa. Spunem că „s-a blocat din cauza emoției” și este adevărat. Cei ce pot trece de acest „blocaj” pot evita accidentele sau diminua gravitatea lor.

Stresul poate fi generat de către o varietate de situații sau evenimente, de la modificarea comportamentului, a obiceiurilor de somn sau de hrănire până la decesul partenerului de căsătorie, a părinților sau a copiilor. Nivelul de stres indus de acești stresori depinde nu doar de percepția individului, cât și de factori precum tipul de stresori și de intensitatea și durata acestora. Studiile au arătat că șoferul, fiind sub influența emoțiilor negative (și adesea pozitive), este mai distras de la drum. Decât când vorbește la telefonul mobil în timp ce conduce. În același timp, atenția șoferului: este slăbită, timpul de reacție crește, nu este capabil să răspundă în mod adecvat la o deraiere bruscă a vehiculului din față; șoferul nu este capabil să prezică și să evalueze acțiunile altor utilizatori ai drumului, șoferul poate reduce involuntar distanța dintre propriul vehicul și vehiculul din față, poate schimba brusc benzile sau poate trece pe banda din sens opus. Controlul emoțiilor joacă un rol important în siguranța la conducere. Dar există multe alte lucruri care distrag atenția șoferului și pot crea probleme tuturor. Emoțiile precum plictiseala duc la oboseală. Și se știe că oboseala afectează performanța utilizatorului rutier și crește riscul de coliziune.

Bibliografie

1. BLAJ, C. Psihologia conducătorului auto. București: Editura: Științifică și Enciclopedică, 1978.
2. ОЗ, Б., ОЗКАН, Т., ЛАЮНЕН, Т. Стрессовые реакции профессиональных и непрофессиональных водителей и рискованное вождение. Транспортные исследования, часть F: Психология дорожного движения и поведение, 2010.
3. СЕЛЬЕ, Х. Синдром, вызванный различными вредными агентами. Москва: Природа, 1936.

THE SURVEY OF STUDENTS AS A MEANS OF CYBERBULLYING PREVENTION IN THE SOCIAL AND DIGITAL ENVIRONMENT

REDYUK Anna, *postgraduate, lecturer*
Francisk Skorina Gomel State University, Belarus
(ORCID: 0009-0005-5721-3773)

SHATIUK Tatiana, *Ph.D. in Educational Sciences, Associate professor*
Francisk Skorina Gomel State University, Belarus
(ORCID: 0000-0003-2452-9198)

CZU: 159.9:[004.738.5:343.97]=111

Abstract. Students spend a large amount of time on social networks, exposing themselves to the risk of becoming a victim of cybercrime, so it is important to prevent unwanted consequences. The article shows that a survey can be used as a method of prevention, the term of “social-digital environment” is revealed, and the characteristics of the terms “bullying” and “cyberbullying” are given, their differences are determined, the causes, features and risk groups of student cyberbullying are considered and presented. results of an empirical research of students of Francisc Skorina Gomel State University using the questionnaire “Assessing the degree of individual’s vulnerability from cyberbullying” by V.P. Sheinov

Keywords: students, survey, prevention, bullying, cyberbullying, social and digital environment

A huge number of Internet users exist in a new type of environment – the social and digital one. The social and digital environment is characterized by the fact that the process of socialization of children and youth is mediated by social networks, and part of the educational process is brought into the Internet space and organized on the basis of various information and communication technologies [5]. Along with the positive characteristics of this type of environment, a new type of violence has emerged – cyberbullying.

In general, bullying is a group, purposeful, systematically repeated aggressive behavior of an emotional and/or physical nature, based on the inequality of power between the aggressor and the victim. Bullying manifests itself in the form of bullying, ignoring, insults, humiliation, pushing, beating, holding by force, damage, stealing things, etc. Moreover, all these actions are committed systematically over a long time by a group or an aggressor with the support of the group [1, 4].

A significant part of bullying occurs in adolescence, but bullying is typical for both student and adult groups if the age-related tasks of the group members were not resolved in a timely manner, or if there is no opportunity to feel valuable and needed in the available group relationships. Thus, the main purpose of gang violence is to create a sense of group belonging and

cohesion by intimidating and intimidating the victim. The main result of bullying is the infliction of mental and physical harm.

The role of the victim is a compensatory strategy that the child adopts to adapt to the conditions of relationships in family society. This is a reflex of a person with low self-esteem, based on attitudes coming from childhood, associated with learned helplessness and violent relationships in the family.

Bullying is a group disease where all participants experience pain, fear, shame, guilt, and acquire traumatic experiences that manifest themselves in the form of negative consequences. Bullying is a corrupting experience for aggressors who develop patterns of behavior in which there is no need to negotiate and look for common ground and reciprocity, but can take advantage of a real or imaginary advantage and quickly get what they want, to the detriment of reliable and close relationships in the family, with friends and colleagues. Bullying is a very traumatic experience for witnesses who witness violence against each other and experience very strong helplessness. They are scared, but they can't do anything about it. They are not in control of the situation. In addition, there is a chance that any other participant in the bullying could take the victim's place. This can cause trauma to witnesses that is exactly the same as to the direct victim of violence. Stress depletes the psyche, prevents the development of abilities and creativity and concentrated work, because the main task becomes survival [1, 4].

The most global negative consequences of bullying are received by the victim. Which can manifest itself in treatment-resistant psychosomatic diseases, various depressive and anxiety disorders, neuroses, difficulties in creating and maintaining social connections, self-doubt, failure in school and work, addiction to psychoactive substances, suicidal thoughts and attempts.

Bullying should be distinguished from a joke/game. A joke is when everyone is having fun: the one who jokes, the one being joked about and the witnesses of this action. And when one of the parties suffers damage from such a "joke," then it is correct to call it violence.

Bullying is often confused with conflict. However, these are different concepts. A conflict is a constructive dispute between "equal" participants, each of whom has the desire to resolve this conflict with the least losses. There is no equality in bullying, just as there is no mutual desire to resolve the conflict in a way that is optimal for each party [4].

One type of bullying is cyberbullying. Cyberbullying is bullying on digital social networks, which manifests itself in insults, malicious messages and comments, blackmail, threats, and posting information compromising the victim on the Internet. The growing popularity of this method of violence is associated with impunity in the expression of negative emotions, and mockery of the weak, as a quick and cheap way to assert oneself in society.

Cyberbullying is a type of manipulative influence, the essence of which is bullying that causes psychological trauma to the victim. Using the model of manipulative influence, we will describe the psychological mechanism of the impact of cyberbullying:

- 1) collecting information about a potential victim through real and digital social networks;
- 2) involvement in contact, by evoking strong feelings and reactions in the victim through various digital messengers;
- 3) the aggressor's feeling of his anonymity and impunity, as well as the victim's vulnerability from attack;
- 4) the main predictors of cyberbullying are various dysfunctional personal states of the victim and her environment, as well as situational states. This may include a tendency to depression, anxiety and stress [6].

Mostly, adolescents and young adults suffer from cyberbullying, which is explained by the specifics of their age-related changes (high emotional lability, suggestibility, importance of relationships with others) and the rapid impact of information and communication technologies. Risk groups include:

- persons brought up in conditions of neglect: neglect, emotional coldness, rejection, poverty. Such students are unfamiliar with emotional warmth, care and protection towards themselves or consider themselves unworthy of love and respect. They do not have the strength and experience

to defend themselves, and there is a huge emotional deficit, which pushes them to enter into questionable relationships;

- boys and girls brought up in conditions of cruel hierarchical relationships. For them, violence is the norm, and the world is perceived as hostile and competitive, so there is a readiness for unquestioning submission and service, or aggression towards the weaker;

- students with psychophysiological deviations from the norm (developmental features, body structure, health status);

- persons with pronounced natural sensitivity (timidity, self-criticism, feeling of defectiveness), and, as a rule, striving for self-expression through intellectual and creative abilities [2].

Currently, cyberbullying is a type of violence that takes place in the social digital space and has negative consequences for the participants, including long-term ones.

In order to prevent and diagnose the degree of vulnerability of students from cyberbullying, a study of 2nd year students of the educational institution “Gomel State University named after F. Skaryna” was organized using the questionnaire by V.P. Sheinov “Assessing the degree of vulnerability of individuals from cyberbullying” [6, 7]. A total of 96 students aged 18 to 20 took part in the study. The results of the analysis of data obtained using the methodology are presented below by groups of predictors.

Let’s take a closer look at the group of predictors “Peculiarities of individual behavior on the Internet.” When analyzing the data, it was found that 92% of the students surveyed are members of social networks. At the same time, 54% of students have from 10 to 100 Internet friends, 33% have less than 10 friends and 13% more than 100 friends on the Internet. 79% never give their passwords to friends, 13% sometimes give and 8% often give their passwords to friends. 54% of respondents sometimes make purchases via the Internet, 46% do it often. 67% of students surveyed have never participated in online forums and 33% sometimes participate. 63% of respondents sometimes open websites, emails or attachments with questionable content, 33% do this sometimes, and 4% rarely. 46% believe that it is important to always observe moral principles on the Internet, 25% believe that sometimes they can be neglected, and 29% believe that this is not a place where moral principles should be observed at all. 79% said their friends never post negative information about others, and 21% said they sometimes do. 92% never post negative information about others on the Internet, and 4% do so often or sometimes. 50% of respondents spend more than 5 hours daily on the Internet, from 2.5 to 5 hours – 38%, and 12% spend less than 2.5 hours of their time on the Internet. 38% of students calmly tolerate the situation when there is no way to access the Internet, 46% - average, and 16% are very burdened.

Next, we will consider the group of predictors “Interaction of the subject with the environment.” 83% of respondents do not feel their parents have control over their time on the Internet, 8% feel attempts to control them, and 8% constantly experience control. 54% never observed bullying while studying at school, sometimes observed - 38%, and often observed - 8% of respondents. 58% were never bullied at school, 38% were sometimes bullied, and 4 were often bullied. 50% of students rate their relationships highly, 54% rate their relationships with their parents as average, and 4% are dissatisfied with their relationships with their parents.

In the group of predictors “Personal qualities of the subject” the following results were obtained. 38% of students often experience periods of bad mood, 58% rarely, and 4% are never in a bad mood. 75% can be friendly even with people who are difficult to tolerate, and 25% cannot show affection towards those they cannot tolerate. 29% of students can easily open up to people, 54% are willing to open up only to their closest friends, and 17% have difficulty opening up to others. 50% of students consider themselves sociable people, 42% find it difficult to answer, and 8% do not consider themselves sociable people.

In the group of predictors “Personal experience with cyberbullying,” results were obtained indicating that 73% have never been a victim of insults, humiliation or harassment via the Internet or mobile communications, 23% have sometimes been such victims, and 5% often feel violence

through computer networks. 46% never spoil the mood of others through the phone or the Internet, 38% do this occasionally, and 17 often spoil the mood through digital technologies.

After processing V.P. Sheinov's methodology "Assessing the degree of vulnerability of individuals from cyberbullying," the following data were obtained on the levels of vulnerability from cyberbullying: a high level of vulnerability was identified in 17% of the students surveyed, an average level in 74%, and 9% of respondents had a low level insecurity.

Conclusions. This questionnaire itself serves as a means of warning social network users about the possible danger of becoming a victim of cybercrime and bullying. During the survey, subjects should not be told about the qualities being diagnosed, and the survey itself is best conducted during a supervisory hour. It is also important that feedback from respondents occurs anonymously (for example, by telephone or email). Anonymity increases the reliability of the test subjects' answers and gives students the opportunity to receive recommendations from a psychologist on how to get rid of the dangerous urge to communicate via the Internet with people who use violence in relationships.

Digital technology provides a quick and safe way to bully others. Some users believe that the digital space is a place where it is acceptable to show pent-up aggression. In the absence of punishment when committing cyberbullying, aggressors receive the impression that their behavior is normal and sanctioned.

To prevent cyberbullying, it is important that parents, curators and administration of institutions take on the role of a stabilizing person, and with all their attitude and behavior convey that "violence is unacceptable" in any form, and in any space, and that sanctions for such there will be obscene acts. An authoritative leader with a conscious moral position, having noticed bullying, only needs to express his rejection of such a situation to others, and the violence can stop quite quickly. The more united and coordinated professional response participants in cyberbullying receive, the faster the violent behavior is resolved [3, 4].

References

1. BOCHAUVER, A. A., KHLOMOV, K. D. Cyberbullying: bullying in the space of modern technologies. // *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, vol. 11, No. 3, p. 177–191.
2. ZINTSOVA, A.S. Social prevention of cyberbullying. *Bulletin of N.I. Lobachevsky Nizhny Novgorod University. Series: Social Sciences*, 2014, No. 3 (35), p. 122-128.
3. MAKAROVA, E. A., MAKAROVA, E. L., MAKHRINA, E. A. Psychological features of cyberbullying as a form of Internet crime. *Russian Psychological Journal*, 2016, vol. 13, No. 3, p. 293–311.
4. PETRANOVSKAYA, L. Travli.net. *Methodological manual for school teachers and school psychologists*, M., 2018, 28 pp.
5. SHATIUK, T. G. Theoretical and methodical aspects of the preventing problem of socially dangerous behavior and supporting a person in a contemporary social and digital educational environment. *Vectors of psychology: psychological and pedagogical support for the individual: collection of scientific articles*. Gomel: F. Skorina Gomel State University, 2023, p. 135-139.
- 6 SHEYNOV, V.P. Questionnaire "Assessing the degree of vulnerability of individuals from cyberbullying": development and preliminary validation. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 2020, vol. 17, No. 3, p. 521–541.
- 7 SHEYNOV, V.P., DEVITSYN, A.S. Factor structure of the short version of the questionnaire for assessing vulnerability to cyberbullying. *System psychology and sociology*, 2023, No. 1 (45), p. 18-30.